

**Einfluss von Lernziel-Vorsätzen auf das
zukünftige Leistungsverhalten im
modifizierten Lernpotenzial-Assessment Center**

DIPLOMARBEIT

Universität Konstanz

Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät

Fachbereich Psychologie

Vorgelegt von: Jessica Schnelle

Erstgutachterin: Dr. Martina Stangel-Meseke

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter M. Gollwitzer

Konstanz, im Januar 2004

Danksagung

Ich möchte mich bei Frau Dr. Martina Stangel-Meseke von der Universität Konstanz, Fachbereich Psychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie, bedanken, die mich während der Konzeption der vorliegenden Diplomarbeit jederzeit mit wertvollen Anregungen und Diskussionen unterstützt hat.

Weiterhin möchte ich Herrn Prof. Dr. Peter M. Gollwitzer, Fachbereich Sozialpsychologie und Motivation, für seine Kooperation und Tätigkeit als Zweitgutachter danken. Auch bei Frau Dr. Anja Achtziger, Fachbereich Sozialpsychologie und Motivation, die mir in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bedeutende Hilfe zukommen ließ, möchte ich mich hiermit bedanken.

Ganz besonderer Dank geht an meine Eltern, meine Großmutter und meine Freunde, die mich während meines Studiums in jeglicher Art umsorgt und unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

I. Abbildungsverzeichnis	IV
II. Tabellenverzeichnis	V
III. Abkürzungsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
Theoretischer und empirischer Hintergrund.....	3
2 Das Assessment Center als eignungsdiagnostisches Instrument	3
2.1 Gegenstandsbestimmung des Assessment Center	3
2.2 Entstehung und heutige Anwendung des Assessment Centers.....	4
2.3 Bewertung des Assessment Center als eignungsdiagnostisches Instrument	6
2.4 Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode.....	7
3 Das Lernpotenzial-Assessment Center	9
3.1 Vorangegangene Ansätze des modifizierten Lernpotenzial-Assessment Center.....	9
3.1.1 Der Lerntest-Ansatz von Guthke	9
3.1.2 Erste Integration des Lerntest-Ansatzes in den betrieblichen Kontext: die Assessment-Center Konzepte von Obermann und Sarges.....	10
3.2 Das modifizierte Lernpotenzial-Assessment Center nach Stangel-Meseke.....	14
3.2.1 Ablauf des modifizierten Lernpotenzial-AC	14
3.2.2 Die Schlüsselqualifikation Führungskompetenz.....	16
3.2.3 Der Feedback-Prozess des modifizierten Lernpotenzial-AC.....	18
3.2.4 Anwendung und Bewertung des modifizierten Lernpotenzial-AC	19
4 Moderne Zieltheorien der Motivationspsychologie	20
4.1 Zielinhaltenstheorien versus Selbstregulationstheorien	20
4.2 Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer	21

5 Die Theorie der intentionalen Handlungssteuerung	24
5.1 Zwei distinkte Intentionstypen: Zielintentionen versus Vorsätze	24
5.2 Prozesse der Vorsatzwirkung.....	25
5.3 Empirische Studien	27
5.3.1 Vorsatzwirkung zur Handlungsinitiierung	27
5.3.1.1 <i>Schnellere Handlungsinitiierung und Zielerreichung (immediacy)</i>	27
5.3.1.2 <i>Geringer Ressourcenverbrauch (efficiency)</i>	29
5.3.1.3 <i>Automatische Aktivierung (without conscious intent)</i>	29
5.3.2 Vorsatzwirkung zur Handlungspersistenz	30
5.3.2.2 <i>Ablenkungen widerstehen</i>	31
5.3.2.3 <i>Erhöhte Persistenz bei unangenehmen Aufgaben</i>	31
5.3.3 Neuere Ansätze der Vorsatzforschung.....	32
5.3.3.1 <i>Erfassung chronischer Vorsatzbildung</i>	32
5.3.3.2 <i>Einbindung der Vorsatzforschung in den arbeits- und organisations- psychologischen Kontext</i>	32
5.4 Bewertung der Theorie zur intentionalen Handlungssteuerung	34
6 Fragestellung und Hypothesen der Studie	35
6.1 Fragestellung.....	35
6.2 Hypothesen	36
7 Methode und Versuchsdurchführung	37
7.1 Versuchsdesign	37
7.2 Versuchsteilnehmer.....	38
7.3 Versuchsmaterial.....	39
7.3.1 Instruktionen	39
7.3.2 Rollenspiele	39
7.3.3 Das Feedbackinstrument der Selbst- und Fremdbewertung (Abhängige Variable).....	40
7.3.3.1 <i>Verhaltenskomponenten</i>	42
7.3.4 Manipuliertes Feedback.....	42
7.3.5 Lernzielformulierungen (Unabhängige Variable).....	45
7.3.5.1 <i>Lernziele in Form von Vorsätzen und Zielintentionen</i>	45
7.3.5.2 <i>Lernziele in der Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC (Kontrollbedingung)</i>	46
7.3.6 Manipulationscheck und Demografischer Fragebogen	46
7.4 Vorstudie	47
7.5 Versuchsdurchführung	47

8 Ergebnisse	49
8.1 Manipulationscheck	50
8.1.1 Ziel- und Vorsatzcommitment	50
8.1.2 Leichtigkeit der Lernzielbildung und -umsetzung	51
8.1.3 Akzeptanz des manipulierten Feedbacks	52
8.2 Analyse der Gesamtlernleistung Führungskompetenz (Hypothese 1)	53
8.3 Analyse der Lernleistung in den negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen (Hypothese 2)	55
8.3.1 Lernleistung in der Führungsdimension Gestaltungswille (Hypothese 2.1)	56
8.3.2 Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität (Hypothese 2.2)	57
8.3.3 Lernleistung in der Führungsdimension Motivation (Hypothese 2.3)	58
8.4 Lernziel-Vorsätze als leistungsmoderierende Variable (Hypothese 3)	59
8.5 Weitere, explorative Analysen	61
8.5.1 Fremd- und Selbstbewertungen der Versuchsbedingungen im ersten und zweiten Rollenspiel im Vergleich	61
8.5.2 Einfluss demografischer Faktoren	62
9 Diskussion	63
9.1 Selbständige Lernzielformulierung	64
9.2 Auswirkung auf die Gesamtlernleistung Führungskompetenz	65
9.3 Auswirkung auf die Lernleistungen in den negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen	66
9.3.1 Führungsdimension Gestaltungswille	67
9.3.2 Führungsdimension Soziale Sensibilität	67
9.3.3 Führungsdimension Motivation	69
9.4 Auswirkung auf die Leistungsmoderation	70
9.5 Weitere Analysen	71
9.5.1 Absolutes Leistungsverhalten vs. Lernleistung	71
9.5.2 Selbstbewertung von Teilnehmern der Vorsatzbedingung	71
9.5.2 Einfluss demografischer Faktoren	72
9.6 Probleme der Studie	73
10 Zusammenfassung und Ausblick	75
IV. Literaturverzeichnis	78
V. Anhang	87
1. Ergebnistabellen	87
2. Wörtliche Lernzielformulierungen der Teilstichproben	91
3. Versuchsmaterial	94

I. **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 3- 1:	Lerntest-Ansatz nach Guthke (1972)	9
Abbildung 3- 2:	Lern-Assessment-Center nach Obermann (1994)	10
Abbildung 3- 3:	Lernpotenzial-AC nach Sarges (1995)	12
Abbildung 3- 4:	Ablauf des modifizierten Lernpotenzial-AC nach Stangel-Meseke (2001)	15
Abbildung 3- 5:	Elemente und Ablauf des Feedback-Prozesses nach Kolleker (1999)	18
Abbildung 4- 1:	Rubikonmodell der Handlungsphasen (Gollwitzer, 1996, S. 289)	22
Abbildung 7- 1:	Versuchsdesign der vorliegenden Studie	37
Abbildung 7- 2:	Beispiel für eine negative Rückmeldung auf der Führungsdimension Gestaltungswille	43
Abbildung 8- 1:	Allgemeines Zielcommitment vs. Zielcommitment während des 2. Rollenspiels (RS) in den Versuchsbedingungen	50
Abbildung 8- 2:	Mittelwerte auf den Führungsdimensionen im 1. und 2. Rollenspiel unabhängig von Lernzielformulierungen	53
Abbildung 8- 3:	Mittelwerte in der Gesamtlernleistung Führungskompetenz in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen	54
Abbildung 8- 4:	Mittelwerte der Lernleistung in der Führungsdimension Gestaltungswille in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen	56
Abbildung 8- 5:	Mittelwerte der Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen	57
Abbildung 8- 6:	Mittelwerte der Lernleistung in der Führungsdimension Motivation in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen	58
Abbildung 8- 7:	Mittelwerte der ersten und zweiten Rollenspielleistung („RS-Leistung“) in den unterschiedlichen Vorsatzgruppen (schwach vs. stark)	60
Abbildung 8- 8:	Mittelwerte der Gesamtlernleistung auf der Führungskompetenz in den unterschiedlichen Vorsatzgruppen (schwache vs. starke 1. AC-Gesamtleistung)	60
Abbildung 8- 9:	Fremd- und Selbstbewertung der Versuchsbedingungen der ersten AC-Übung	61
Abbildung 8- 10:	Fremd- und Selbstbewertung der Versuchsbedingungen der zweiten AC-Übung	61

II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 2- 1:	Gesamtablauf eines Assessment Center (vgl. Höft & Funke, 2001)	4
Tabelle 2- 2:	Einsatz des Assessment Centers in der Personalentwicklung (vgl. Obermann, 2002)	6
Tabelle 7- 1:	Items des Feedbackinstruments für die Führungskompetenz (Fremdbewertung)	41
Tabelle 7- 2:	Verhaltenskomponenten und Feedbackitems der Führungskompetenz	42
Tabelle 7- 3:	Ausgewählte Verhaltenskomponenten und Feedbackitems der vorliegenden Studie	44
Tabelle 8-1:	Zellenbesetzung der Gesamtstichprobe	49
Tabelle 8-2:	Feedbackakzeptanz in der Gesamtstichprobe und in den Versuchsbedingungen (Lernzielformulierung)	52

III. Abkürzungsverzeichnis

AC	Assessment Center
Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ff.	und folgende Seiten
Kap.	Kapitel
PE	Personalentwicklung
Tab.	Tabelle
usw.	und so weiter
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

- „Lernfähigkeit ist eine Angelegenheit der geistigen Haltung
und nicht des Alters.“ –

(Emil Oesch)

Turbulente gesellschaftliche, technische und ökologische Entwicklungen erfordern in einem immer stärkeren Ausmaß Neu- und Umlernen – der Umgang mit sich schnell wandelnden Märkten, der europäischen Integration und einer gesamtheitlichen Internationalisierung will gemeistert werden. Die Lernfähigkeit qualifizierter Mitarbeiter¹ stellt somit heute mehr denn je einen bedeutsamen Erfolgsfaktor global agierender Unternehmen dar. Über den Einsatz des modifizierten Lernpotenzial-Assessment Center² von Stangel-Meseke (2001; Stangel-Meseke, Diefenbach, Hanefeld, & Kolleker, 1999) wird die Erfassung des individuellen Lernpotenzials ermöglicht. Als Personalentwicklungsinstrument stellt es die Weichen für die Initiierung selbstregulativer Lernprozesse (Greif & Kurtz, 1996; Schreiber, 1998), unter Umständen ein erster Schritt in Richtung lernende Organisation (Kluge & Schilling, 2000; Sattelberger, 1996; Sonntag, 1996).

Stangel-Meseke (2001; Stangel-Meseke et al., 1999) misst das Lernpotenzial durch die Leistungsdifferenz zwischen zwei nacheinander folgenden parallelen AC-Übungen. Wesentlicher Bestandteil des Lernpotenzial-AC ist eine lernförderliche Feedbackintervention nach der ersten AC-Übung. Ihr kommt die Funktion zu, das Feedback der teilnehmenden Kollegen (Peer-Rating) zu verarbeiten, um anschließend ein Lernziel für die zweite AC-Übung zu generieren. Vor dem Hintergrund moderner Zieltheorien (Oettingen & Gollwitzer, 2002) der motivationspsychologischen Forschung ist der Zielbildungsprozess jedoch bisher nicht ausreichend berücksichtigt worden. Möglicherweise ist dies eine Erklärung, weshalb die Feedbackintervention nur bedingt von einigen Teilnehmern als hilfreich empfunden wurde (Stangel-Meseke, 2001). Es scheint daher angebracht, den Teilnehmern des modifizierten Lernpotenzial-AC ein wirksameres Instrument an die Hand zu geben, mit dem sie ihre Lernziele besser realisieren können.

Aus dem Kanon selbstregulatorischer Zieltheorien (Cantor, 1994; Cantor & Blanton, 1996; Carver & Scheier, 1990, 1998; Kuhl, 1984; Kuhl & Beckmann, 1994; Wright, 1996) hat sich die Theorie der intentionalen Handlungssteuerung von Gollwitzer (1993, 1996, 1999)

¹ Um die Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit zu vereinfachen, sind unabhängig von der Sprachform stets beide Geschlechter gemeint.

² Der Begriff Assessment Center wird im Folgenden unter der gängigen Abkürzung „AC“ verwendet.

verdient gemacht. Gollwitzer konnte in mehreren Studien empirisch nachweisen, dass selbstgesetzte Ziele effektiver durch die Bildung sogenannter Vorsätze erreicht werden können. Vorsätze spezifizieren – im Gegensatz zu Zielintentionen, die lediglich einen favorisierten Endzustand definieren – zielrealisierende Handlungen und kritische Situationen, für die eine Personen sich vornimmt, die Handlungen auszuführen. Somit entstehen kleine, einfache Verhaltenspläne, die eine starke selbstregulatorische Wirkung besitzen.

Entfalten Vorsätze ihre Wirkung auch im Rahmen des Lernpotenzial-AC, wo sie den Teilnehmern die Realisierung ihres Lernziels während der zweiten AC-Übung erleichtern sollen? Um dieser Frage nachzugehen, wird in der vorliegenden Arbeit das Vorsatzkonzept der sozialpsychologischen Grundlagenforschung in ein experimentalpsychologisches Setting des modifizierten Lernpotenzial-AC integriert.

In der Forschungstradition des Vorsatzkonzepts (Brandstätter, 1992; Brandstätter, Lengfelder, & Gollwitzer, 2001; Gollwitzer, Schaal, Moskowitz, Hammelbeck, & Wasel, 1999; Malzacher, 1992; Pfrommer, 2003; Schaal, 1993; Steller, 1992) wurden den Probanden die Zielintentions- und Vorsatzinstruktionen bislang vorgegeben. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine der Anwendung im organisationalen Kontext vorgeschaltene Studie. Es wird insofern besonderer Wert darauf gelegt, dass die Versuchsteilnehmer ihre Lernziele selbständig formulieren. Dadurch sollen die Kenntnisse erweitert werden, mit denen Vorsätze als alltägliches Instrument in den betrieblichen Kontext überführt werden können .

Theoretischer und empirischer Hintergrund

2 Das Assessment Center als eignungsdiagnostisches Instrument

Die berufsbezogene Eignung einer Person, d.h. das adäquate Urteil darüber, welche beruflichen Situationen ein gegebenes Individuum in welchem Maße bewältigt (Jüttemann, 1995), wird in Unternehmen häufig über die Durchführung eines Assessment Center (AC) ermittelt. Im Folgenden soll zunächst eine Gegenstandsbestimmung dieses Instruments erfolgen. Danach wird kurz der Ursprung des AC-Gedankens sowie die heutige Anwendung in der deutschen Unternehmenslandschaft beschrieben. Mit der Bewertung des klassischen Assessment Center wird an die Erläuterung neuerer Entwicklungstendenzen angeschlossen.

2.1 Gegenstandsbestimmung des Assessment Center

Um zu bestimmen, ob eine Person den Anforderungen einer zukünftigen beruflichen Position entspricht, wäre es am besten, man könnte sie in dieser Position für einen gewissen Zeitraum arbeiten lassen und anschließend ein Urteil formulieren. Leider ist ein „*In-Vivo-Assessment*“ (Sarges, 1995, S. 728) dieser Art vielfach aus betriebswirtschaftlichen Gründen nicht durchführbar – weder der Ausfall des Beobachters noch eine Negativauslese sind über einen längeren Zeitraum finanzierbar. Unternehmen leisten sich vielfach durch ein Arbeitsabläufe simulierendes Verfahren Abhilfe, dem Assessment Center. Es wird definiert (Höft & Funke, 2001; Jeserich, 1991; Obermann, 2002; Sarges, 1995) als ein

- ein- bis dreitägiges Seminar
- mit acht bis zwölf Mitarbeitern oder Bewerbern,
- die von mehreren geschulten Beobachtern (Personalfachleute und/oder Linienführungskräfte)
- in einer Vielzahl von Beurteilungssituationen (Rollenübungen, Fallstudien, Interviews)
- im Hinblick auf bestehende oder zukünftige Arbeitssituationen und Aufgabenfelder
- nach festgelegten Regeln beurteilt werden.

Die wichtigste Funktion eines Assessment Center ist es, Stärken und Schwächen (Entwicklungspotenziale) – bezogen auf bestimmte Anforderungs- und Aufgabenprofile – einzuschätzen oder die Bewährung für zukünftige berufliche Aufgaben, etwa beim Einstieg in Führungspositionen, zu prognostizieren (Obermann, 2002). Im Vordergrund der Bewertung stehen meistens soziale Kompetenzen oder überfachliche Fähigkeiten

(z.B. interne Kundenorientierung oder Führungskompetenz). Der Gesamtablauf eines „klassischen“ AC ist in Tabelle 2-1 als dreiphasiger Prozess dargestellt und umfasst eine Konzeptions-, Durchführungs- sowie Nachbereitungsphase. Zur Vertiefung vgl. Höft und Funke (2001, S. 152– 154).

Tab. 2-1: Gesamtablauf eines Assessment Center (vgl. Höft & Funke, 2001)

1. Konzeptionsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Klärung der Zielsetzung - Ermittlung der Anforderungen - Auswahl der Verfahren
2. Durchführungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Auswahl der Teilnehmer - Organisatorische Vorplanung (Zeit-/Raumbelegungspläne) - Durchführung Beobachtertraining - Durchführung des AC - Datenauswertung - Feedbackgespräch mit den Teilnehmern
3. Nachbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Umsetzung der Feedbackempfehlung - Verfahrensevaluation

Der Arbeitskreis Assessment Center e.V. (1977), ein Zusammenschluss von Personalentwicklern und -verantwortlichen aus unterschiedlichen deutschen Unternehmen, hat eine Reihe von qualitativen Mindestkriterien für die AC-Durchführung ausgearbeitet, welche dem betrieblichen Praktiker als Orientierung dienen sollen. Die formulierten Qualitätsstandards, wie z.B. die Prinzipien der Anforderungs- und Verhaltensorientierung, tragen zu einer Abrundung des AC-Begriffs bei. Für weitere Informationen siehe www.arbeitskreis-ac.de.

2.2 Entstehung und heutige Anwendung des Assessment Centers

Zur Zeit der Weimarer Republik erhielt Prof. Rieffert im Jahre 1927 vom Reichswehrministerium den Auftrag, die Offiziersauslese zu verbessern. Als Leiters eines eigens zu diesem Zweck gegründeten psychologischen Forschungszentrums entwickelte Rieffert eine multiple Verfahrenstechnik, in der sich erste wesentliche AC-typische Merkmale, wie z.B. die Verwendung unterschiedlicher Verfahren oder der Einsatz eines Beurteilerteams, finden lassen. Der Grundstein für die erste „*inhaltsrepräsentative Simulation*“ (Schuler & Stehle, 1992, S. 2) wurde somit gelegt. In den nachfolgenden 40er Jahren wurde das Verfahren in England und Amerika zur Offiziers- und Geheimdienstagentenauswahl importiert.

Die Entwicklung der AC-Methode wurde daraufhin wesentlich in den Vereinigten Staaten vorangetrieben. So fand unter Leitung namhafter Psychologen eine erste

Validierungsstudie im Rahmen einer Geheimdienstgründung sowie – dokumentiert durch Bray, Campell und Grant (1974) – Ende der 50er Jahre erstmals eine Anwendung im zivilen Kontext statt: Im Jahre 1956 ließ die American Telephone and Telegraph Company (AT & T) 422 interne Nachwuchskräfte hinsichtlich 25 Merkmalen, die den mutmaßlich wichtigsten Eigenschaften, Fähigkeiten und Werthaltungen erfolgreicher Manager entsprachen, in einem Assessment Center beurteilen. Die Aufgaben entsprangen dem üblichen AC-Standardrepertoire, darunter Postkorbübung, Wirtschaftsspiel und führerlose Diskussion. Anschließend wurden die AC-Beurteilungen und Karriereerwartungen mit dem tatsächlichen Karriereerfolg verglichen. Die Ergebnisse zeigten eine hohe Vorhersageleistung des Gesamtverfahrens, wobei die prognostische Validität vor allem auf die Arbeitsproben und den kognitiven Leistungstest zurückging. Es dauerte anschließend knapp 20 Jahre, bis deutsche Unternehmen das Assessment Center in ihren Kanon eignungsdiagnostischer Verfahren aufnahmen (Jeserich, 1995; Schuler & Moser, 1995)³.

Mittlerweile wenden das Verfahren fast 80% der 50 größten Konzerne Deutschlands für bestimmte Personalgruppen und in bestimmten Durchführungsformen an (Jochmann, 1999). Laut einer Studie (2001) des Arbeitskreis Assessment Center e.V. zum Thema „Verbreitung AC“ bedienen sich allerdings nicht nur die großen Konzerne, sondern auch Unternehmen mit einer Mitarbeiterzahl von über 500 Mitarbeitern, der AC-Methode. Vor allem in den Branchen Banken, Versicherungen und öffentlicher Dienst wird das Verfahren häufig eingesetzt (www.arbeitskreis-ac.de/start40.htm, 21.01.2004).

Während das AC ursprünglich nur für die Personalauswahl konzipiert wurde, findet es heute auch in der Personalentwicklung (PE) für die betriebsinterne Potenzialanalyse breite Akzeptanz. Dabei geht es weniger um die Besetzung konkreter Positionen als darum, grundsätzlich interne Mitarbeiter zu identifizieren, die für weiterführende Aufgaben in Frage kommen. Hinter dieser Strategie verbirgt sich der Gedanke, lieber eigenen Mitarbeitern Entwicklungschancen zu öffnen, als diese auf dem externen, teuren Arbeitsmarkt zu rekrutieren (Kleinmann, 1998). Nach Obermann (2002) erfolgt der AC-Einsatz in der Personalentwicklung aber nicht nur mit dem Ziel der Potenzialanalyse, sondern auch, um den Trainingsbedarf von Mitarbeitern festzustellen, einen einheitlichen Qualitätsstandard bei Beförderungen zu sichern, Managementpotenzial auf allen Ebenen zu inventarisieren oder um Weiterentwicklungen der Mitarbeiter durch intensives Feedback und Reflexionsphasen zu ermöglichen (siehe Tab. 2-2).

³ Simpfendörfer, leitender Mitarbeiter im Personalwesen von IBM in Stuttgart, führte in Zusammenarbeit mit seinem amerikanischen Kollegen und Chefpsychologen McNamara von IBM Corporation (USA) im Herbst 1969 das erste AC im Nachkriegsdeutschland durch.

Tab. 2-2: Einsatz des Assessment Centers in der Personalentwicklung (vgl. Obermann, 2002)

AC-Einsatz in der PE	Funktion
Potenzialanalyse	Identifizierung von Potenzial interner Mitarbeiter für weiterführende Aufgaben (Entscheidung: Fach- oder Führungslaufbahn)
Trainingsbedarfsanalyse	Individuelle Stärken- und Schwächen-Analyse (Vermeidung des „Gießkannenprinzips“)
Eingangsstufe für Führungspositionen	Absolvieren des AC als grundsätzliche Voraussetzung für die Beförderung (Sicherung eines einheitlichen Qualitätsstandards)
Personalaudit	Inventarisierung des vorhandenen Management-Potenzials auf allen Ebenen (bei Unternehmensübernahme oder Restrukturierungen)
Development-Center	Weiterentwicklung eines Mitarbeiterkreises innerhalb eines AC-Seminars durch intensives Feedback

2.3 Bewertung des Assessment Center als eignungsdiagnostisches Instrument

Die Idee, beruflich relevantes Verhalten in arbeitsrepräsentativen Übungen zu simulieren und dies gleichzeitig von mehreren Assessoren beobachten und bewerten zu lassen, ist an sich sehr sinnvoll. Die AC-Teilnehmer erhalten so die Gelegenheit, sich intensiv mit den zukünftigen Anforderungsdimensionen auseinandersetzen, die Beobachter werden darüber hinaus in ihrer Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz geschult und das Unternehmen vermindert das kostspielige Fehlbesetzungs-Risiko (Jeserich, 1995).

Dennoch ist mit der Verbreitung des „klassischen“ AC die Kritik an dem Verfahren gewachsen, gemeinhin daraus resultierend, dass die praktische Anwendung einen methodisch sorgsamem Umgang missen lässt. Häufig sind die Anforderungsprofile und Beurteilungsdimensionen mangelhaft operationalisiert. Es werden lediglich allgemeine, unternehmensunspezifische Anforderungsprofile verwendet. Im Folge sinkt die inhaltliche Validität durch realitätsferne Übungen, die ungenügend aufeinander bezogen sind. Hinzu kommt, dass die diagnostische Kompetenz der verschiedenen Beurteiler nicht selten sehr unterschiedlich ausfällt. Beobachterschulungen für Linienführungskräfte finden z.B. aus Zeitmangel stark verkürzt statt, so dass sich erst über die mehrmalige Teilnahme eines Beobachters an ACn eine diagnostische Kompetenz aufbaut. Zusätzlich wird durch mangelnde Transparenz des Verfahrens – vorausgesetzt dies ist nicht bewusst vom Unternehmen intendiert – bei den Teilnehmern dysfunktionaler Stress hervorgerufen. (Kolleker, 1999; Stangel-Meseke, 2001). Dabei sollte man bedenken, dass unter anderem durch AC-Verfahren das öffentliche Unternehmensimage geprägt wird. Gerade für ein

Auswahl-AC hätte ein intransparentes Vorgehen, die die Teilnehmer verunsichern und in ihrer Leistung beeinträchtigen würde, fatale Folgen (Kleinmann, 2003). Diese überwiegend konzeptionellen Schwächen des AC gehen zu Lasten einer überzeugenden Konstruktvalidität (Sackett & Dreher, 1982).

Der zentrale Punkt in der methodischen Kritik liegt allerdings in dem Vorwurf, durch die Erfassung einer Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt (Statusdiagnostik) auf das zukünftige Potenzial einer Person schließen zu wollen (Sarges, 1996). Die in einer umfassenden Metaanalyse errechnete prognostische Validität lag im Mittel bei $R = .37$ (Thornton, Gaugler, Rosenthal, & Bentson, 1992), und damit werden nur ca. 15% der Varianz im Kriterium Berufserfolg/Beförderung erklärt. Die verbleibenden 85% gehen demnach auf andere Faktoren, als auf die bislang im „klassischen“ AC festgestellten Personen-Merkmale der Kandidaten, zurück. Möglicherweise intermittieren Variablen wie z.B. Vorwissen über das AC oder Vorerfahrungen mit bestimmten Übungsinhalten (vgl. Kelbetz & Schuler, 2002).

2.4 Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode

Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode haben zum Ziel, Verbesserungen der Konstrukt- und prognostischen Validität zu erreichen. Neuere Ansätze integrieren beispielsweise computersimulierte Szenarien als eine zusätzliche Übung in das herkömmliche AC-Verfahren. Der AC-Teilnehmer steuert dabei ein Computerprogramm, das einen bestimmten sich verändernden Realitätsausschnitt simuliert. Ziel dabei ist es, den Umgang von Führungskräften mit Komplexität und Vernetztheit als einen eignungsdiagnostischen Aspekt zu ermitteln (Strauß & Kleinmann, 1996) und dadurch eine Erhöhung der Konstruktvalidität anzustreben.

Eine andere Forschungsrichtung dient der „Dynamisierung“ von ACn, die im Zusammenhang mit den Vorwürfen der mangelnden Repräsentativität vorliegender AC-Aufgaben und -Abläufe mit beruflichen Anforderungen entstand. Die Realitätsnähe soll dadurch gesteigert werden, dass den Teilnehmern komplexere und zusammenhängendere Aufgabenstellungen als die üblicherweise unverbundenen Einzelübungen vorgegeben werden. Im Vordergrund der Erfassung steht hier die selbständige Verhaltensregulierung der Teilnehmer (vgl. zu neueren AC-Varianten Höft & Funke, 2001; Obermann, 1995; Sarges, 1996; Stangel-Meseke & Platte, 1998).

Eine weitere neuere Entwicklung widmet sich der Erfassung der Lernfähigkeit bzw. des Lernpotenzials einer Person. Dieser Trend entspringt zum einen der geäußerten Kritik an

der geringen prognostischen Validität des AC. Das Potenzial einer Person meint „*die Entwicklungsmöglichkeit einzelner Fähigkeiten*“ (Obermann, 1996, S. 87). In klassischen ACn werden aber lediglich die vorhandenen Fähigkeiten erfasst. Aussagen über das Veränderungspotenzial sind dadurch gemäß der psychotechnischen Logik von Prädiktor-Kriteriums-Äquivalenz (vgl. auch „Symmetriehypothese“ Cronbach & Gleser, 1965; zitiert in Schuler & Höft, 2001) nicht gerechtfertigt. Es wird also angenommen, dass die Ausprägung von zukünftigem Veränderungspotenzial durch die Bewertung einer dynamischen Fähigkeit, z.B. Lernpotenzial, wesentlich besser vorhergesagt werden könnte.

Zum anderen ist „*die Lernfähigkeit als Kriterium nicht mehr aus den Anforderungslisten in Assessment Centern wegzudenken*“ (Heinze, 1995, S. 263). Laut Heinze scheint sie zu einem Schlüsselkriterium unter den besonders bedeutsamen Managementanforderungen zu avancieren, da turbulente gesellschaftliche, technische und ökologische Entwicklungen in immer stärkeren Ausmaß Neu- und Umlernen erforderlich machen. D.h., aufgrund der immer schneller wachsenden Umweltdynamik (Verkürzung der Produktlebenszyklen, Zunahme der Wissensproduktion, Internationalisierung des Wettbewerbs, Anstieg des Service- und Softwareanteils an der Wertschöpfung etc.) werden im Management Persönlichkeiten gesucht, die in der Lage sind, sich effizient an neue, heute noch unbekannte Anforderungswirklichkeiten anzupassen (Obermann, 1996; Stangel-Meseke, 2001). Das Lernpotenzial der Mitarbeiter konstituiert einen erfolgskritischen Faktor heutiger global agierender Unternehmen.

Neuere Ansätze der AC-Methode orientieren sich daher am Lerntest-Ansatz von Guthke (1972), der als Ursprung der getesteten „Lernfähigkeit“ gesehen wird. Lernpotenzial Assessment Center haben zum Ziel, Lernprozesse im betrieblichen Kontext anzuregen und somit die Diagnose des Lernpotenzials sowie die Prognose zukünftiger Leistungen zu ermöglichen.

3 Das Lernpotenzial-Assessment Center

Im Folgenden soll nun verdeutlicht werden, wie auf der Basis des Lerntest-Ansatzes von Guthke (1972) klassische status-quo AC-Arrangements in mehr prozessdiagnostische Verfahren überführt wurden. Als wichtige Vorgänger des modifizierten Lernpotenzial-Assessment Center werden die Ansätze von Obermann (1994, 1996) und Sarges (1995, 1996) geschildert. Anschließend wird das modifizierte LPAC von Stangel-Meseke (2001; Stangel-Meseke, Diefenbach, Hanefeld, & Kolleker, 1999) mit den für die vorliegende Untersuchung relevanten Konstrukten vorgestellt und kurz diskutiert.

3.1 Vorangegangene Ansätze des modifizierten Lernpotenzial-Assessment Center

3.1.1 Der Lerntest-Ansatz von Guthke

Guthke (1972, 1992, 1993; Guthke & Beckmann, 2000) hat entgegen der sonst üblichen psychometrischen Bemühungen die „*intraindividuelle Variabilität*“ (Guthke & Wiedl, 1996, S. 8) ins Zentrum seiner dynamischen Testverfahren gerückt. Er begründete damit das Konzept der „*intellektuellen Fähigkeit*“, welches das per definitionem dispositional begründete Intelligenzkonzept um wichtige außerintellektuelle Eigenschaften, wie Ausdauer, Lernmotivation, geistige Neugier (vgl. Guthke, 1972, S. 43) erweiterte. Ziel seiner Testung ist einerseits die validere Erfassung des aktuellen Standes eines Merkmals als auch die Veränderbarkeit dieses Merkmals.

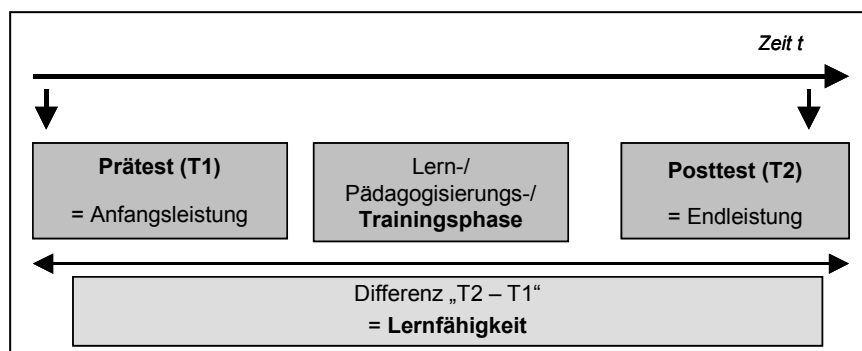


Abb. 3-1: Lerntest-Ansatz nach Guthke (1972)

Im Gegensatz zum Statustest, der die Leistung einer Person direkt nach der Testinstruktion erfasst, sollen beim Lerntest durch eine standardisierte Trainingsphase zwischen zwei Messungen (im „*sandwich-format*“, Sternberg & Grigorenko, 2002, S. 27) Lernaktivitäten stimuliert werden, um daraus zusätzliche Informationen zu individuellen Lernvoraussetzungen, Lösungsprozessen und dem zukünftigen Lernerfolg zu erhalten.

Dabei erhalten die Probanden zunächst einen Prätest, vergleichbar mit einem statischen Leistungstest. Im Anschluss sorgt eine Trainingsphase für Lernanregungen, die von der einfachen Rückmeldung über die Richtigkeit der Lösung bis hin zur Vermittlung von Lösungsstrategien reichen. Es folgt ein Posttest mit einer parallelen Testversion des ersten Tests. Indikator für die Lernfähigkeit ist dann die Differenz zwischen erster und zweiter Testung (vgl. Abb. 3-1).

Ursprünglich für eine bessere Differenzialdiagnostik im unterdurchschnittlichen Intelligenzbereich entwickelt, wird der Lerntest-Ansatz mittlerweile auch auf diagnostische Fragestellungen benachbarter psychologischer Gebiete wie etwa der Klinischen, Persönlichkeits- oder Entwicklungspsychologie angewendet (Guthke & Wiedl, 1996).

Der Verdienst dieses Testansatzes ist, dass die Erfassung kognitiver Merkmale nicht mehr nur statisch, sondern auch unter der Berücksichtigung dynamischer Aspekte erfolgt. Zudem wird über die Testwiederholung die Reliabilität des Testes gesteigert, da sich Messfehler der ersten und zweiten Messung kompensieren, und man sich so dem wahren Wert der Fähigkeitsausprägung annähert. Da beim Lerntest-Ansatz nur die intraindividuelle Verbesserung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt betrachtet wird und eine standardisierte Trainingsphase zudem interindividuelle Unterschiede in den möglicherweise bestehenden Erfahrung mit der Testsituationen abbaut, sorgt der Ansatz für eine höhere Testfairness. Nicht zuletzt spricht für den Ansatz eine höhere prädiktive Validität, da das Verhalten künftiger Lernsituationen durch das Verhalten in einer gegenwärtigen Lernsituation vorhergesagt wird (Kolleker, 1999).

3.1.2 Erste Integration des Lerntest-Ansatzes in den betrieblichen Kontext: die Assessment-Center Konzepte von Obermann und Sarges

Anfang der 90er Jahre hatte Obermann (1994, 1996) die Struktur des Lerntest-Ansatzes in den betrieblichen Kontext integriert, um das Lernpotenzial von Führungskräften vorherzusagen.

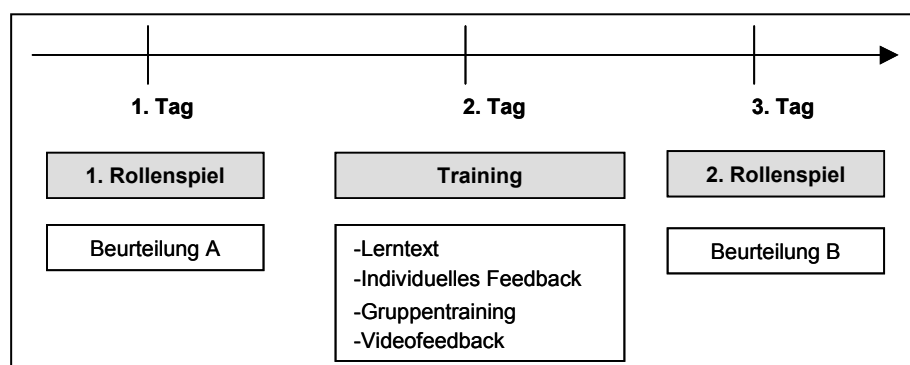


Abb. 3-2: Lern-Assessment-Center nach Obermann (1994)

Für die Durchführung seines Lern-Assessment-Center (Abb. 3-2) sieht Obermann zwei, idealerweise drei Tage vor. Der erste Tag wird mit einer Messung managementrelevanten Verhaltens – z.B. Führungskompetenz – begonnen. AC-Teilnehmer führen hierfür in Anwesenheit der Beurteiler ein 30-minütiges Gespräch mit einem trainierten Rollenspieler durch. Anschließend erfolgt eine Fremdbewertung durch die Beurteiler sowie eine Selbstbewertung durch den AC-Teilnehmer über das gezeigte Verhalten auf einer dafür konstruierten Checkliste mit 20 Verhaltensankern. Die Ergebnisse der Fremdbewertungen werden den Teilnehmern individuell rückgemeldet, wobei die Betonung auf den drei besten sowie auf den drei schlechtesten Verhaltensweisen liegt. Sie werden im Anschluß gebeten, über die Fremdbewertung zu reflektieren.

Am zweiten Tag ist eine Trainingsphase von vier Stunden vorgesehen. Sie beinhaltet unter anderem die Einübung von Gesprächsphasen mit Videofeedback. Der dritte Tag sieht die zweite Messung der Führungskompetenz mit einer parallelen Übung vor. Da sowohl in der ersten als auch in der zweiten Messung die Fähigkeitsausprägungen mit identischen Messinstrumenten bewertet wurden, können somit Differenzwerte und Lerngewinne erhoben werden. Das „Lernen in den rückgemeldeten Kriterien“ bildet dabei den wesentlichen Kennwert der Beurteilung. Zusätzlich berechnete Obermann (1994) einen durchschnittlichen Lernzuwachs über alle 20 Beurteilungskriterien.

Obermann hat im Zeitraum von drei Jahren (1991 – 1993) den prognostischen Nutzen des Verfahrens untersucht. Ungefähr zwei Jahre nach Durchführung des Lern-Assessment-Center wurde für einen Teil der Teilnehmer erhoben, ob sie zu Führungskräften befördert wurden. Die Lernfähigkeit stellt dabei für die Vorhersage des Kriteriums einen erheblichen additiven Nutzen dar (Obermann, 1996, S. 93 ff). Denn *„(...) durch Hinzufügen der Information über die Lernleistungen der AC-Teilnehmer gegenüber dem klassischen AC-Gesamtwert lässt sich die prognostische Validität des AC in bezug auf das Kriterium Beförderung von $R = .35$ auf $.48$ steigern.“* Dies erklärt sich Obermann aus der Tatsache, dass das Kriterium „Beförderung“ Prozessinformationen erhält. Ein rasches Fortkommen innerhalb von Unternehmen scheint ein schnelles Aneignen berufsbezogenen Wissens zu erfordern (vgl. dazu auch Schmidt & Hunter, 1999).

Ein weiteres Ergebnis seiner empirischen Arbeit war, dass eine spezifische Rückmeldung für die Lernleistung äußerst wichtig war, da der Lerngewinn auf den rückgemeldeten Kriterien wesentlich höher als auf den insgesamt 20 Beurteilungskriterien (1,22 vs. 0,10 Skalenpunkte bei einer 5-stufigen Skala) war.

Während Obermann (1994, 1996) die Struktur des Lerntest-Ansatzes – Prätest-Training-Posttest – vollständig auf sein Lern-AC übertragen hatte, machte sich Sarges (1993, 1995, 1996) die Tatsache zu Nutze, dass der Posttest mit den Differenzwerten zwischen End- und Anfangsleistung hoch korreliert und verlegt so die Haupt-Lernphase schon vor den Testzeitpunkt. Sie sollte während der Durchführung seines Lernpotenzial-Assessment Center fortgesetzt werden.

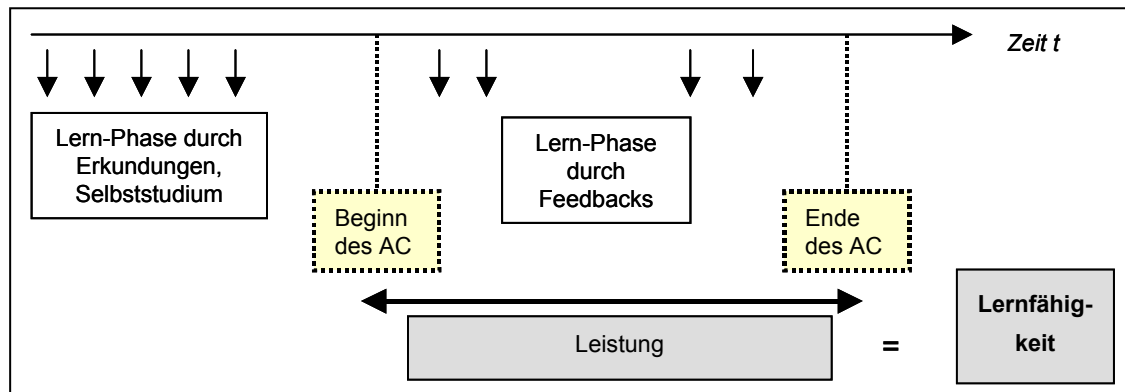


Abb. 3-3: Lernpotenzial-AC nach Sarges (1995)

Lernpotenzial wurde von ihm definiert als ein breites Adaptionspotenzial im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich definiert. Es setzt sich zusammen aus der *Lernfähigkeit* als dispositionales Merkmal einerseits und der *Lernbereitschaft* als motivationale Komponente andererseits (Sarges, 1995, S. 730 ff.).

Er verlegte die Hauptphase (vgl. Abb. 3-3) vor allem aus zeitökonomischen Gründen vor das Lernpotenzial-Assessment Center und nahm an, dass talentierte und motivierte Kandidaten schon in der Vorphase mehr lernen. Jene, die vor dem AC aus zu klärenden Gründen weniger gelernt hatten, zeigten vermutlich – unter der Voraussetzung, dass sie ausreichend motiviert sind – wenigstens während des Lernpotenzial-AC einen deutlichen Lernfortschritt.

Um sich auf das AC vorzubereiten, sollen die Teilnehmer selbständig Fallstudien aus vier Aufgabenfeldern bearbeiten, wie z.B. mit mindestens drei Kunden explorative Gespräche über Kundenzufriedenheit, Kaufmotive und Konkurrenzwahrnehmung führen. Die Aufgabenfelder beziehen sich auf das Unternehmen selbst, die Kunden, die Konkurrenz oder auf Mitarbeiterbedürfnisse und werden von Sarges (1995) als wesentlich für den Aufbau und Erhalt von Wettbewerbsvorteilen erachtet. Auf diese Weise werden die investigatorischen und explorativen Fähigkeiten der Teilnehmer schon vor dem AC aktiviert und somit Lernprozesse, die weit über den Tag hinausgehen, initiiert. Zum Zweck der Nivellierung interindividueller Wissensunterschiede werden die Teilnehmer vor dem

AC über Ablauf und Beurteilungskriterien informiert sowie zum Selbststudium managementrelevanter Literatur angeregt.

Während des Lernpotenzial-AC finden kognitive und sozial-interaktive Übungen zum Spannungsfeld Unternehmen – Kunde – Konkurrenz – Mitarbeiter in den herkömmlichen AC-Methoden (Einzel-Präsentation, Gruppenspiel, dyadisches Rollenspiel) statt. Nach jeder Übung ist eine Feedbackrunde zwischengeschaltet, die das Verhalten hinsichtlich Diskrepanzen von gezeigtem zu einem funktionaler und effizienter scheinenden Verhalten bewertet. Die Teilnehmer erhalten dabei zunächst eine Rückmeldung ihrer Kollegen im Plenum (Peer-Ratings) und danach ein Feedback von den Beobachtern im Einzelgespräch. Nach Sarges werden dadurch Lernmöglichkeiten geschaffen, da *„nur durch hinreichende Iterationen von Verhalten und Feedback, von Konfrontation der Selbst- mit der Fremdwahrnehmung zielgerechte Verhaltensänderungen bewirkt werden können“* (Sarges, 1995, S. 735). Das AC endet mit einem Abschluss-Feedback-Gespräch und einer Nachbereitung: Alle Teilnehmer bekommen geeignete Unterlagen, mit deren Hilfe sie sich selbst in regelmäßigen Abständen nach Stärken und Schwächen evaluieren können, um ihre eigenen Karrierechancen zu entwickeln.

Sarges (1995) veränderte das Lern-Assessment-Center von Obermann (1994, 1996) in zwei wesentlichen Punkten: im Ablauf wurde die zweifache Messung durch eine vorgeschaltete Lernphase ersetzt, und das Feedback wurde systematisch nach jeder Übung nicht nur von Beobachtern sondern auch von Kollegen (Peer-Rating) an die Teilnehmer weitergegeben. Die vorgeschaltete Lernphase sollte zwar Wissensunterschiede der Teilnehmer nivellieren, doch da die Teilnehmer die entsprechenden Informationen selbständig recherchierten, war die Art der Informationen nicht kontrollierbar (Kolleker, 1999). Daher ist auch nicht nachweisbar, ob die Wissensunterschiede tatsächlich nivelliert wurden. Hinzu kommt, dass Sarges aufgrund des Ersatzes der zweifachen Messung durch eine vorgeschaltete Lernphase um eine Reliabilitätserhöhung im Sinne der Retest-Reliabilität gebracht wird. Ziel der von ihm angewandten Peer-Ratings ist die Steigerung der Akzeptanz und Objektivität des Feedbacks. Es ist überdies anzunehmen, dass die Rückmeldung auch bei den Kollegen den Lernprozess fördert, da sie sich aus einer anderen Perspektive intensiv mit den Beurteilungsanforderungen auseinandersetzen. Durch die systematische Rückmeldung nach jeder AC-Übungen leitet Sarges ein dynamisches, adaptives Assessment ein, in dem Sinne, dass der AC-Teilnehmer nach jedem Feedback sein Verhalten für die nachfolgende Übung adjustieren kann. Allerdings verzichtet Sarges auf die Selbstbewertung und enthält den Teilnehmern so den wichtigen Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung vor.

3.2 Das modifizierte Lernpotenzial-Assessment Center nach Stangel-Meseke

Auf Grundlage der vorgestellten AC-Abläufe von Obermann (1994, 1996) und Sarges (1993, 1995) hat Stangel-Meseke (2001; Stangel-Meseke, Diefenbach, Hanefeld, & Kolleker, 1999) das modifizierte Lernpotenzial-Assessment Center konzipiert, welches die lernförderlichen Elemente der vorangegangenen Ansätze miteinander kombiniert. Zusätzlich untersucht Stangel-Meseke den Lernzuwachs der Teilnehmer nicht nur auf der in den beiden AC-Messungen beobachtbaren Verhaltensebene, sondern auch hinsichtlich kognitiver, emotionaler und motivationaler Dimensionen. Dafür wurde eigens ein „Fragebogen zum Lernen-Lernen“ konzipiert, der auf aktuellen lern- und motivationspsychologischen Erkenntnissen basiert (Stangel-Meseke, in Vorb.) Da das Diagnoseinstrument vor der ersten und nach der zweiten AC-Übung eingesetzt wird, kann der Einfluss der Trainingsphase und der zweiten AC-Übung auf das Lernverhalten untersucht werden.

Zweck des modifizierten Lernpotenzial-AC ist es, über die Analyse des individuellen Lernverhaltens Formen des selbstregulativen Lernens (Greif & Kurtz, 1996; Schreiber, 1998) anzustoßen und durch die Verzahnung in einen anschließenden PE-Maßnahmenkatalog die Grundlage für eine lernende Organisation (Kluge & Schilling, 2000; Sattelberger, 1996; Sonntag, 1996) zu schaffen. Dafür ist es für die Anwendung im betrieblichen Kontext unbedingt erforderlich, dass das Management die Entwicklung der Mitarbeiter als eine sinnvolle Investition betrachtet, was nicht zu letzt eine Frage der bestehenden Unternehmenskultur ist. Um eine sinnvolle Einbettung der diagnostischen Information in die vorhandenen Strukturen der Personalentwicklung zu garantieren, sollte die AC-Maßnahme entsprechend von der Managementebene unterstützt werden. Wird das modifizierte Lernpotenzial-AC bei einem Unternehmen durchgeführt, kommt vorerst dem Management die Aufgabe zu, aus den vier Schlüsselqualifikationen (vgl. Kap. 3.2.2) die für das Unternehmen relevanten auszuwählen.

3.2.1 Ablauf des modifizierten Lernpotenzial-AC

Um den Ablauf des modifizierten Lernpotenzial-AC kurz zu skizzieren (Vgl. Abb. 3-4), wird hier davon ausgegangen, dass sich die Unternehmensleitung entschließt, ihre Führungskräfte auf der Schlüsselqualifikation Führungskompetenz zu schulen. Der Ablauf des modifizierten Lernpotenzial-AC sieht dann – wie bei Sarges (1995) – drei Wochen vor Beginn des AC eine *Vorbereitungsphase* vor. Den Teilnehmern werden Skripte zur Schlüsselqualifikation Führungskompetenz sowie Informationen Lernen zugesendet. Damit erhalten alle Teilnehmer die Chance, sich adäquat auf das AC vorzubereiten.

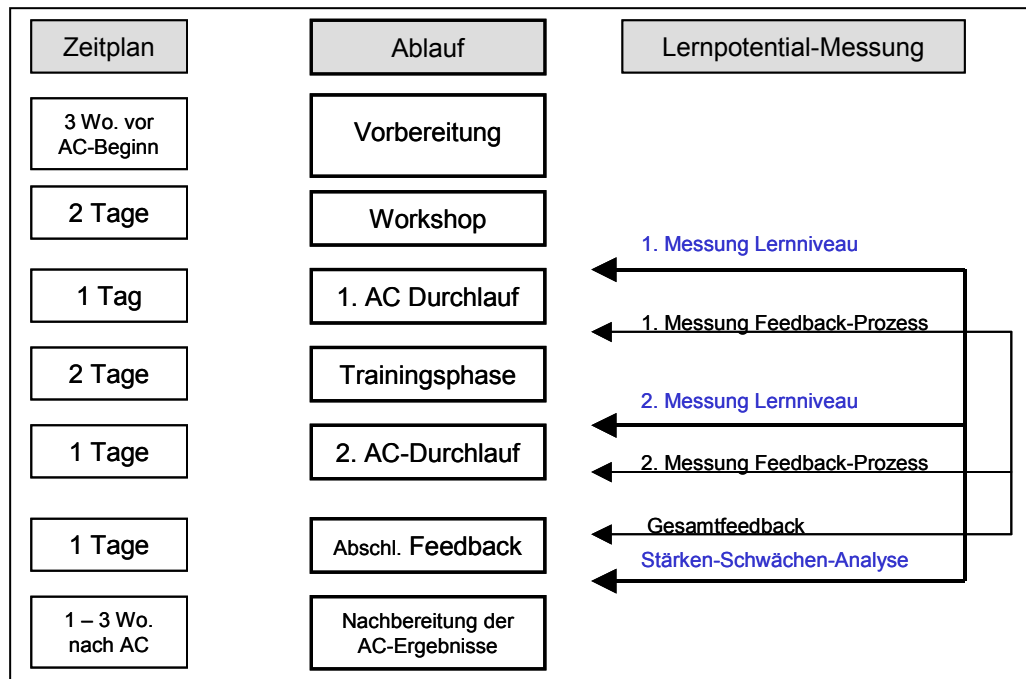


Abb. 3-4: Ablauf des modifizierten Lernpotenzial-AC nach Stangel-Meseke (2001, S. 113)

In einem dem modifizierten Lernpotenzial-AC vorgeschalteten *Workshop* werden die Teilnehmer über Zweck und Ablauf des AC informiert. Sie lernen die der Führungskompetenz zugrunde liegenden Modelle kennen und werden mit den entsprechenden Feedbackinstrumenten, die zur Bewertung der Führungskompetenz herangezogen werden, vertraut gemacht. Da die Beurteilung allein auf der Selbstbewertung der Teilnehmer bzw. auf der Fremdbewertung durch die Kollegen beruht, erhalten die Teilnehmer eine intensive Beobachterschulung. Vor Beginn des ersten AC-Durchlaufs wird mit Hilfe des Eingangss erwähnten Instruments zur Erfassung kognitiver, emotionaler sowie motivationaler Dimensionen das Lernausgangsniveau der Teilnehmer ermittelt. Darüber hinaus werden weitere standardisierte Tests eingesetzt, die zusätzliche lernrelevante Aspekte (z.B. Selbstaufmerksamkeit, Kontrollüberzeugung) erfassen, um für das abschließende Feedback an den Teilnehmer ein möglichst umfassendes Bild seines Lernverhaltens rückmelden zu können.

Während des *1. AC-Durchlaufs* nehmen die Teilnehmer an interaktiven Übungen zur Führungskompetenz teil. Sofort im Anschluss an die Übung durchlaufen die Teilnehmer einen lernförderlichen Feedback-Prozess (Kolleker, 1999), auf den später (Kap. 3.2.3) ausführlicher eingegangen wird, da er wesentlicher Bestandteil der vorliegenden Untersuchung ist.

In der anschließenden *Trainingsphase* erhalten die Teilnehmer Informationen zu den übergeordneten Lernprozessen. Es werden unterschiedliche Lernansätze sowie individuelle Lernstrategien dargestellt und die Teilnehmer sollen einen ersten Entwurf

ihrer persönlich favorisierten Lernstrategie präsentieren. In einem weiteren Baustein wird die Qualifikation Führungskompetenz theoretisch in Kleingruppen aufgearbeitet und in praxisnahen Übungen auf der Verhaltensebene trainiert.

Im 2. *AC-Durchlauf* wird die Führungskompetenz erneut in einer zum ersten AC-Tag parallelen Übung nach dem selben Bewertungsablauf getestet. Um den Lernfortschritt auch auf kognitiver, emotionaler und motivationaler Ebene zu erfassen, erfolgt abschließend eine zweite Messung des Lernniveaus mit dem bereits im Workshop verwendeten „Fragebogen Lernen Lernen“ (Stangel-Meseke, in Vorb.).

Im abschließenden *individuellen Feedback-Gespräch* erhält der Teilnehmer eine detaillierte Bewertung seiner im AC geprüften Führungskompetenz sowie die auf der Basis aller durchgeführten Tests begründete Einschätzung seines Lernpotenzials. Für die Nachbereitung der AC-Ergebnisse werden den Teilnehmern spezifische Lerninstrumente zur Verfügung gestellt, mit denen er mögliche Defizite kompensieren kann und Unterstützung zur Erstellung eines persönlichen Personalentwicklungsplanes erhält.

Im Folgenden wird auf elementare Bestandteile des modifizierten Lernpotenzial-AC detaillierter eingegangen, da sie im experimentalpsychologischen Setting der vorliegenden Studie aufgegriffen werden.

3.2.2 Die Schlüsselqualifikation Führungskompetenz

Für Mertens (1974, S. 40) sind *„Schlüsselqualifikationen solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu disparaten Tätigkeiten bringen, sondern vielmehr die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen und die Eignung für eine Bewältigung einer Sequenz (meist unvorhersehbaren) Änderung von Anforderungen im Laufe des Lebens.“* Zusammengefasst erbringen sie die Eignung für die Bewältigung von meist unvorhersehbaren Anforderungsänderungen und sollten daher die Umstellung, Einarbeitung und Aufgabenbewältigung für Mitarbeiter in sich verändernden Tätigkeitsbereichen erleichtern (Stangel-Meseke, 1994). Bisher werden im Rahmen des modifizierten Lernpotenzial-AC zu folgenden Schlüsselqualifikationen Übungseinheiten angeboten: Interne Kundenorientierung, Bereichsübergreifendes Denken, Kommunikative Kompetenz sowie Führungskompetenz.

AC-Übungen und ein Feedbackinstrument zum Qualifikationsmodul Führungskompetenz wurden von Kollaker (1999) konzipiert und validiert. Sie übernahm dafür die Definition

Wunderers (1997, S. 4) und versteht unter Führungskompetenz die „*Fähigkeit einer Person (Führungskraft) zur zielorientierten sozialen Einflussnahme auf eine andere Person (Mitarbeiter) zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in einer strukturierten Arbeitssituation*“.

Ihr dreidimensionales Führungskompetenzmodell ist ein Extrakt aus verschiedenen Führungstheorien, die beispielsweise in einer trait-orientierten Ausrichtung eine bestimmte Eigenschaft als erfolgsrelevant betrachten (z.B. *Entrepreneurship* untersucht von Müller, Garrecht, Pikal & Reedwisch, 2002), zwei spezifische Verhaltensweisen als unabhängige Führungsfaktoren postulieren (*Consideration* und *Initiation structure*, Fleishmann, 1973) oder den Arbeitsalltag einer Führungskraft analysieren (z.B. Klassifikation von Kommunikationsaktivitäten, Luthans & Rosenkrantz, 1995; Management by objectives, Peuntner, 1999; Stroebe & Stroebe, 1979)⁴. Daraus resultieren drei Führungsdimensionen - Gestaltungswille, Soziale Sensibilität und Motivation -, die in der AC-Übung über eine Gesprächssimulation erfasst werden.⁵

Der *Gestaltungswille* beinhaltet eine konstruktive Gesprächsgestaltung, bei der die Führungskraft bestrebt ist, das vorliegende Problem zu lösen und Aktivität und Einsatz im Gespräch zeigt. Sie kann ihren Standpunkt darlegen, vertreten und begründen. Sie soll dabei das Gespräch ergebnisorientiert führen.

Während der Gestaltungswille dem Führungsfaktor Sachorientierung (*initiation structure*) entspricht, wird durch die *Soziale Sensibilität* der Faktor Personenorientierung (*consideration*) abgebildet. D.h., die Führungskraft zeigt sich im Gespräch kollegial und offen im Umgang mit ihrem Gesprächspartner. Konflikte werden konstruktiv in einer kooperativen Art und Weise gelöst.

Die Führungsdimension *Motivation* in der Gesprächssituation bedeutet, dass die Führungskraft mit ihrem Mitarbeiter Ziele vereinbart, die sowohl den Unternehmenszielen dienen, als auch den Mitarbeitern fordern. Hierfür sollte die Führungskraft in der Lage sein, Kriterien für die Erreichung des Ziels festzulegen. Sie gibt Rückmeldung über die Leistung des Mitarbeiters, d.h. formuliert Kritik und Anerkennung und fördert den Mitarbeiter dadurch in seiner Entwicklung.

⁴ Einen genaueren Überblick über die Tradition der Führungsforschung gibt v. Rosenstiel (2001)

⁵ Verhaltenskomponenten und Feedbackitems der Führungsdimensionen werden in Kapitel 7 in den Tabellen 7-1 und 7-2 dargestellt.

3.2.3 Der Feedback-Prozess des modifizierten Lernpotenzial-AC

Im Rahmen des modifizierten Lernpotenzial-AC wurde ebenfalls von Kolleker (1999) ein Feedback-Prozess entwickelt, der auf Grundlage neuester Erkenntnisse zur Lernförderlichkeit von Feedback entstand. Dieser Feedback-Prozess sieht einen sequenziellen Ablauf von Selbst- und Fremdbewertung, Reflexion und Lernzielformulierung vor (vgl. Abb. 3-5).

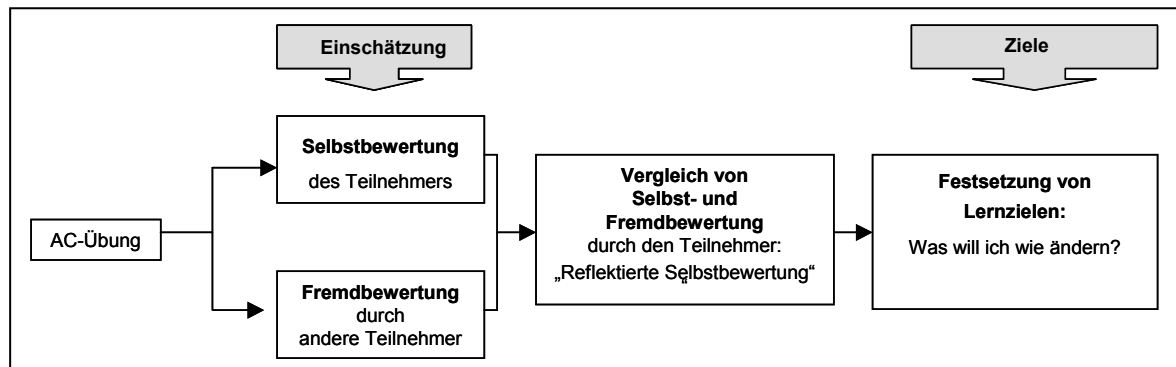


Abb. 3-5: Elemente und Ablauf des Feedback-Prozesses nach Kolleker (1999)

Nach jeder AC-Übung erfolgt eine Selbstbewertung durch den Teilnehmer sowie eine Fremdbewertung durch diejenigen Teilnehmer, die als Beobachter in der AC-Übung anwesend waren. Beide Bewertungen werden mit Hilfe eines identischen Feedbackinstruments vorgenommen. Das Feedbackinstrument der Führungskompetenz ist, da es sich um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, in entsprechende Subskalen (Verhaltenskomponenten) aufgegliedert. Diese Subskalen werden durch einzelne Verhaltensbeschreibungen als Items operationalisiert (vgl. Tab. 7-1).

Die Fremdbewertung geschieht ausschließlich über die anderen Teilnehmer (Peer-Rating). Für das Unternehmen bedeutet der Einsatz von ausschließlichen Peer-Ratings eine Zeit- und Kostenersparnis. Darüber hinaus werden die Mitarbeiter in der Beobachtungs- und Urteilsfähigkeit geschult und lernen wesentliche Aspekte der im modifizierten Lernpotenzial-AC eingesetzten Schlüsselqualifikationen kennen.

In der reflektierten Selbstbewertung vergleicht der Teilnehmer die rückgemeldeten Fremdbewertungen mit seiner Selbstbewertung und nimmt erneut eine reflektierte Selbstbewertung vor. Die Formulierung des Lernziels für die zweite AC-Übung wird nach der reflektierten Selbstbewertung vorgenommen. Dabei wird gefordert, dass sich die Lernziele konkret auf einzelne Items, d.h. Operationalisierungen der Beurteilungskriterien in Form von Verhaltensbeschreibungen, beziehen. Diese itemnahe Formulierung ermöglicht später einen direkten Vergleich der intendierten mit der realisierten Verhaltensänderung.

3.2.4 Anwendung und Bewertung des modifizierten Lernpotenzial-AC

Das modifizierte Lernpotenzial-AC wurde unter anderem in einem mittelständischen Unternehmen (Stangel-Meseke, 2001; Stangel-Meseke, Diefenbach, Hanefeld, & Koller, 1999) mit acht Führungskräften der mittleren Ebene durchgeführt. Um Personalausfallzeiten zu minimieren, wurde das AC in fünf Tagen durchgeführt und der Workshop auf einen Tag komprimiert. Die von der Unternehmensleitung ausgewählten Qualifikationsmodule waren Bereichsübergreifendes Denken und Führungskompetenz. Eine dem AC anschließende Evaluationsrunde führte zu folgenden positiven Ergebnissen: Auf den arbeitsrelevanten Qualifikationen findet ein Wissenszuwachs statt, der aufgrund seiner Erarbeitung und Anwendung in Übungen und Trainingseinheiten zusätzlich manifestiert wird. Die Teilnehmer werden dabei unterstützt, selbständig relevante (Lern-)Ziele zu setzen und entsprechende Lernprozesse zu initiieren. Für die Teilnehmer als sehr förderlich wahrgenommen wird das Training von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Darüber hinaus werden sie aufgefordert, sich kritisch mit unternehmensspezifischen Belangen auseinander zu setzen. Der Nutzen von Unternehmensseite besteht in der zielorientierten Konzeption zukünftiger PE-Maßnahmen, die individuell auf die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer abgestimmt sind.

Von den Teilnehmern wird die Betonung der theoretischen Aspekte bei der Wissensvermittlung als kritisch empfunden. Dies fiel insbesondere ins Gewicht, da der Workshop auf einen Tag komprimiert wurde. Kürzungen dieser Art gehen beim modifizierten Lernpotenzial-AC eindeutig zu Lasten des Lerntest-Konzepts und sollten vermieden werden. Ist eine Verkürzung aufgrund betriebswirtschaftlicher Überlegungen unausweichlich, sollten diese zumindest nur dann vorgenommen werden, wenn sich auch die Teilnehmerzahlen für einen Durchlauf in überschaubaren Grenzen halten. Generell wäre zu überlegen, ob der von den Teilnehmern gewünschte Einsatz eines Videofeedbacks den Feedback-Prozess komplettieren könnte. Dies bedeutete aber in jedem Fall eine zusätzliche zeitliche Ausdehnung und sollte daher für den Einzelfall entschieden werden.

Die aus dem modifiziertem Lernpotenzial-AC gewonnenen Kenntnisse können erst dann als wirkungsvoll gelten, wenn sie am Arbeitsplatz implementiert und den täglichen Gegebenheiten des Unternehmens angepasst werden. Dafür sollen künftig Studien durchgeführt werden, die den Einfluss einer integrierten Transferphase untersuchen. Die Teilnehmer sollen hierfür die aus der ersten AC-Übung und dem Training gewonnenen Kenntnisse im Arbeitskontext anwenden und durchlaufen erst nach der Transferphase die zweite AC-Übung.

4 Moderne Zieltheorien der Motivationspsychologie

Gegenstand einer motivationspsychologischen Analyse ist zielgerichtetes Verhalten. Unter Forschern der Motivationspsychologie (Cantor & Kihlstrom, 1987; Carver & Scheier, 1999; Dweck & Legett, 1988; Gollwitzer & Bargh, 1996; Gollwitzer & Moskowitz, 1996; Higgins, 1997; Kruglanski, 1996; Oettingen & Gollwitzer, 2001; Pervon, 1989; zitiert in Grant, Oettingen & Gollwitzer, in Vorb.) herrscht weitgehender Konsens, dass angestrebte Zielzustände und das, was sie attraktiv macht, die erklärenden Größen für menschliches Verhalten sind. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass sich die meisten wichtigen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen einer Person auf die Ziele beziehen, die von ihr erreicht werden wollen. In der traditionellen Motivationspsychologie (Oettingen & Gollwitzer, 2002) ging man davon aus, dass durch die Variablen Erwartung und Anreiz (Heckhausen, 1989) die Bereitschaft, ein bestimmtes zielgerichtetes Verhalten auszuführen, bestimmt werde. Heute besteht die Auffassung, dass für die erfolgreiche Zielerreichung auch selbstregulatorische Mechanismen des Zielstrebens von hoher Bedeutung sind. Moderne Zieltheorien fokussieren daher entweder auf den Zielinhalt (Zielinhaltstheorien) oder auf die das Zielstreben aufrecht erhaltende und begleitende Prozesse (Selbstregulations- oder Prozesstheorien, Nerdinger, 2001).

4.1 Zielinhaltstheorien versus Selbstregulationstheorien

Autoren der Zielinhaltstheorien nehmen an, dass Eigenschaften der Zielinhalte und -formulierungen auf sehr unterschiedliche Weise das zielgerichtete Verhalten beeinflussen können und wesentlich für die Zielerreichung sind (Gollwitzer & Brandstätter, 1997). Zu den klassischen Vertretern der Zielinhaltstheorien zählen beispielsweise Locke und Latham (1990). Sie thematisieren die Zielspezifität von Zielen und unterscheiden spezifische von abstrakten Zielen. Für die Zielerreichung sind laut Locke und Latham v.a. spezifische und anspruchsvolle Ziele förderlich. Andere Forscher untersuchen den Einfluss impliziter Persönlichkeitstheorien (Dweck, 1996), die Auswirkungen eines positiven vs. negativen Ergebnisfokus (Higgins, 1998; Higgins, Roney, Crowe, & Hymes, 1994), oder thematisieren Autonomie- und materialistische Bedürfnisse (Deci & Ryan, 1991) als Zielinhalt.

Selbstregulationstheorien aus der Motivationsforschung betrachten die Zielsetzung als einen ersten, wichtigen Schritt der Zielerreichung. Da Zielintentionen aber nicht sehr hoch mit dem intendierten Verhalten korrelieren, muss erfolgreiches Zielsetzen zusätzlich um selbstregulatorische Strategien ergänzt werden (Gollwitzer & Brandstätter, 1997;

Gollwitzer, 1999). Es ist beispielweise sehr bedeutend für die Zielerreichung, ob Personen in der Lage sind, ihr momentan aktives Ziel von konfligierenden, alternativen Zielen abzuschirmen (vgl. Handlungs- und Lageorientierung nach Kuhl & Beckmann, 1994), oder ob sie über die Fähigkeit verfügen, aufgewendete Ressourcen für die Zielerreichung adäquat zu verteilen (vgl. Anstrengungsregulation nach Brehm & Self, 1989; Wright, 1999). Diese Strategien stellen für den Umgang mit volitionalen Problemen, etwa der Handlungsinitiierung oder der Handlungspersistenz (Heckhausen, 1991), eine wichtige Hilfe dar.

Nach Kuhl (2002, S. 114) besteht die Kernannahme selbstregulatorischer Zieltheorien in der folgenden Aussage: „ (...) *a person can believe in his or her self-efficacy or can be highly motivated and still might not be able to enact intentions he or she is committed to if self-regulatory abilities are insufficient.*“ (S. 114) Somit scheinen selbstregulatorische Mechanismen zur Überwindung von volitionalen Hindernissen ein notwendiger Begleiter auf dem Weg zur Zielrealisierung zu sein.

Aus dem Kanon selbstregulatorischer Zieltheorien hat sich die Theorie der intentionalen Handlungssteuerung von Gollwitzer (1993, 1999) verdient gemacht. Seiner Meinung nach ist für die Initiierung und das erfolgreiche Zuendeführen zielrealisierender Handlungen die Erstellung von Verhaltensplänen elementar wichtig. Verhaltenspläne entstehen dann, wenn eine zielführende Handlung mit einer künftigen situativen Handlungsgelegenheit mental verknüpft und somit ein Vorsatz gebildet wird.

Im Folgenden soll die Funktionalität von Vorsätzen erläutert werden. Dafür wird zunächst das Rubikonmodell der Handlungsphasen (Gollwitzer, 1990; Heckhausen, 1991; Heckhausen & Gollwitzer, 1987) beschrieben, das sowohl die volitionalen als auch die motivationalen Aspekte des Zielsetzens und -strebens in einem theoretischen Rahmen integriert. Auf der Basis dieses theoretischen Rahmens werden die Intentionskonzepte der Zielintentionen und des Vorsatzes erläutert sowie deren Beziehung zueinander dargestellt. Abschließend soll der empirische Hintergrund geschildert werden, mit dessen Hilfe die Prozesse der Vorsatzwirkung belegt werden.

4.2 Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer

Heckhausen und Gollwitzer (1987) haben einen theoretischen Rahmen angeboten, der den zeitlichen Verlauf des Zielstrebens, beginnend von den Ursprüngen des Wünschens bis hin zur Bewertung der erzielten Handlungsergebnisse umfasst. Dabei unterscheiden sie Motivationsphasen – kennzeichnend für die Frage, wie es überhaupt zu einer

Zielsetzung kommt - und Volitionsphasen. Letztere beschreiben während der Umsetzung zielführender Handlungen das Zielstreben oder das „Wollen“, also den volitionalen Aspekt.

Es wird angenommen, dass Personen während des Zielstrebens vier verschiedene, aufeinanderfolgende Handlungsphasen durchlaufen. Jede Phase ist durch qualitativ unterschiedliche Aufgaben sowie durch eine bestimmte Bewusstseinslage, das heißt eine bestimmte kognitive Orientierung, gekennzeichnet (vgl. Abb. 4-1).

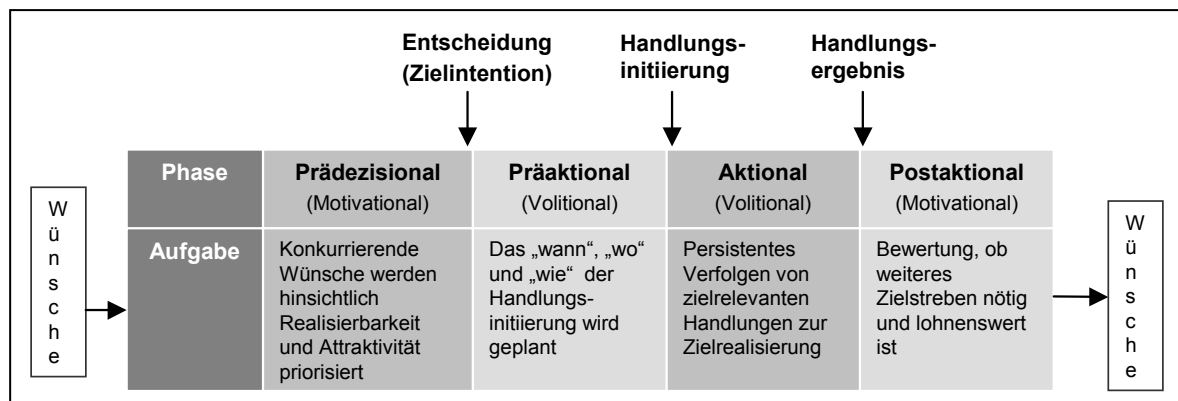


Abb. 4-1: Rubikonmodell der Handlungsphasen (Gollwitzer, 1996, S. 289)⁶

In der ersten Handlungsphase (*prädezisionale* Phase) werden von einer Person zunächst verschiedene, konkurrierende Wünsche gegeneinander abgewogen, um Prioritäten zu setzen. Die Person befindet sich in einer realitätsorientierten, abwägenden Bewusstseinslage. Die Phase endet, sobald eine Entscheidung für einen Wunsch getroffen worden ist, der gleichzeitig als sehr attraktiv sowie realisierbar eingeschätzt wird. Indem die Person dann eine Entscheidung im Sinne von „*Ich will den Endzustand (das Ergebnis) x erreichen!*“ trifft, wird der Wunsch in eine Zielintention überführt.

Die darauffolgende *postdezisionale* (aber immer noch *präaktionale*) Phase ist durch Anstrengungen gekennzeichnet, die Handlungsinitiiierung durch effektives Planen voranzutreiben. Die anstehende Aufgabe ist, Handlungen in die Wege zu leiten, so dass die Realisierung der Zielintentionen nicht verzögert wird. Die Person befindet sich dabei in einer planenden Bewusstseinslage, die sich dadurch auszeichnet, dass subjektive Attraktivität der Zielintention und wahrgenommene Kontrolle steigen sowie Informationen, die das Ziel in Frage stellen, ignoriert werden.

⁶ Gollwitzer (1988) erklärte den Namen wie folgt: „Wie einst Julius Cäsar durch Überschreiten des Rubikons den Bürgerkrieg ausgelöst hatte und sich jetzt bemühen musste, diesen zu gewinnen, so vollzieht sich mit der Umwandlung eines Wunsches in eine Intention eine Abkehr vom Wägen des Nutzens der Wunschrealisierung und ein Festlegen auf die Realisierung der impliziten Zielvorstellung“ (S. 55).

In der *aktionalen Phase* wird dann mit der Handlungsausführung begonnen, sobald die Volitionsstärke hoch ist und die situative Günstigkeit für die zielrealisierenden Handlungen als positiv bewertet wird. Im Verlauf der dritten Phase fokussiert die Person auf das effiziente Erreichen der erwünschten Zielintention. Nach Abschluss der zielrealisierenden Handlungen, wird in der *postaktionalen Phase* das Ergebnis der Handlungsbemühungen bewertet. Dafür dient die wahrgenommene Diskrepanz vom intendierten mit dem tatsächlichen realisierten Endergebnis. Falls der Vergleich zwischen gewünschtem und erreichtem Endzustand negativ ausfällt, muss entweder das Ziel oder die Art und Weise der Umsetzung modifiziert werden, und der Handlungsprozess beginnt erneut.

Das Handlungsphasenmodell betont zwei wichtige Übergänge. Zum einen wird nach Beendigung der prädeziSIONalen Phase durch Abwägen konkurrierender Wünsche eine Entscheidung getroffen, durch die eine Zielintention entsteht. Zum anderen beginnt nach Abschluss der präaktionalen Phase die Handlungsinitiierung, welche oft mit Hindernissen versehen ist (Grant, Oettingen, & Gollwitzer, in Vorb.):

- Eine Person bindet sich zwar an ein Ziel, zögert vielleicht zu lang und scheitert schließlich an einer Handlungsinitiierung.
- Da Personen in der Regel mehrere langfristige, teilweise auch konfligierende Ziele verfolgen, können alternative Ziele, die zeitweise in den Vordergrund rücken, die Wiederaufnahme des eigentlich zielgerichteten Handelns erschweren.
- Personen verpassen die günstige Gelegenheit zur Handlungsinitiierung, da die eigene Aufmerksamkeit (vom beispielsweise täglichen Geschehen) absorbiert wird oder sich die Situation nur kurz darbietet bzw. als solche nicht erkannt wird.
- Zielführende Handlungen können durch Hindernisse externer (z.B. unerwartete, erschwerende Umstände) oder interner Natur (z.B. schlechte Gewohnheiten) abgelenkt werden.

-

Ein Mitarbeiter, der sich beispielsweise entschließt, seine Qualifikation als Führungskraft auszubauen, könnte am Ergreifen einer Maßnahme scheitern, weil er von seinem Vorgesetzten kurzfristig einen dringenden Auftrag erhält, oder weil er sich angewöhnt hat, Überlegungen dieser Art „auch noch in der nächsten Woche zu Ende zu bringen“. Gollwitzer (1993, 1999) argumentierte in diesem Fall, dass die Handlungsinitiierung durch die selbstregulatorische Strategie, einen Vorsatz zu bilden, erleichtert wird. Ein Vorsatz führt durch die konkrete Planung einer Zielintention zu einer besseren Zielerreichung als eine Zielintention allein.

5 Die Theorie der intentionalen Handlungssteuerung

5.1 Zwei distinkte Intentionstypen: Zielintentionen versus Vorsätze

Auf der Basis des Handlungsphasenmodells (Gollwitzer, 1990; Heckhausen, 1991; Heckhausen & Gollwitzer, 1987) sowie in seiner Theorie zur intentionalen Handlungssteuerung differenziert Gollwitzer (1993, 1996, 1999) zwischen zwei unterschiedlichen Intentionstypen: der Zielintention und dem Vorsatz.

Zielintentionen führen zu einem *commitment* an einen fokussierten Endzustand. Ihnen kommt daher die Funktion zu, Wünsche in konkrete Ziele umzusetzen. Die Stärke des *commitments* wird durch die subjektive Wichtigkeit des Ziels für eine Person bestimmt. Ein Vorsatz hingegen entspricht einer bestimmten Art zu planen, bei der sich die Person verpflichtet, in Gegenwart einer spezifischen Situation die entsprechende zielrelevante Handlung auszuführen. Definiert werden Vorsätze als „*willentliche Maßnahme, bei dem eine antizipierte zukünftige Situation mit einem bestimmten zielgerichteten Verhalten verknüpft wird*“ (Gollwitzer & Brandstätter, 1997, S. 187).

Zielintentionen unterscheiden sich von Vorsätzen hinsichtlich vier unterschiedlicher Aspekte (Gollwitzer & Schaal, 2001). Der erste Aspekt bezieht sich auf die unterschiedlichen Formate, in denen Zielintentionen und Vorsätze gebildet werden. Zielintentionen werden formal als der Wunsch beschrieben: „*Ich beabsichtige den Zustand (das Ergebnis) x zu erreichen!*“. Vorsätze ergänzen Zielintentionen und planen das Zielstreben in Form von: „*Sobald die Situation y auftritt, will ich das zielgerichtete Verhalten z ausführen!*“ Zum anderen unterscheiden sich Zielintention und Vorsätze in ihrem hierarchischem Niveau: Zielintentionen sind übergeordnete Absichten, die einen bestimmten erwünschten Endzustand anstreben. Vorsätze sind hingegen untergeordnete Absichten, wann, wo und wie zielgerichtete Handlungen vorgenommen werden. Der dritte Aspekt weist auf die unterschiedlichen Zwecke von Zielintentionen und Vorsätzen hin. Zielintentionen werden gebildet, indem Wünsche und Präferenzen in Ziele überführt werden, denen man sich entsprechend verpflichtet fühlt. Im Gegensatz dazu sollen Vorsätze das Zielstreben nach einem bestehenden Ziel in Form erleichterter Handlungsinitiierung erleichtern. Mit dem vierten Aspekt wird auf die unterschiedlichen Konsequenzen, die mit Zielintentionen und Vorsätzen einhergehen, Bezug genommen. Durch die Bildung einer Zielintentionen wird das *commitment* an einen erwünschten Endzustand gestärkt. Als Folge wird angestrebt, jegliche Form von Zieldiskrepanz zu reduzieren. Wenn eine Person hingegen einen Vorsatz fasst, dann bindet sie sich an eine

antizipierte, zielgerichtete Handlung in einer spezifischen, zukünftigen Situation (Gollwitzer, 1999).

5.2 Prozesse der Vorsatzwirkung

Wird eine Zielintention um einen Vorsatz ergänzt, dann ist die Wahrscheinlichkeit der Zielrealisierung deutlich höher, als es die alleinige Bildung einer Zielintention bewirkt hätte (Gollwitzer & Brandstätter, 1997). Denn wie sich in verschiedenen Studien zeigt (Ajzen, 1985; Fishbein & Ajzen, 1975; Gollwitzer, 1999), klären Zielintentionen nur 20 – 30 % der Varianz bei der Zielrealisierung auf. Der schwache Zusammenhang zwischen Intention und Verhalten kann seine Ursachen in Ziel-, Situations- oder Verhaltenskonflikten haben. Aber auch Ablenkungen (siehe z.B. Schaal & Gollwitzer, 1997) oder konkurrierende, chronische Ziele (siehe z.B. Trötschel, 1997) können dazu führen, dass Zielintentionen nicht umgesetzt werden.

Nach Gollwitzer (1996) kann der schwache Zusammenhang zwischen Intention und Verhalten durch die Bildung eines Vorsatzes überbrückt werden. Wenn eine Person plant, d.h. wenn sie eine für die Zielrealisierung geeignete Situation mit einer spezifischen zielführenden Handlung antizipiert und verknüpft, entsteht eine saliente mentale Repräsentation, die sehr leicht zugänglich ist. Diese sorgt dafür, dass die entsprechende zielrelevante Handlung in Anwesenheit der antizipierten Situation ohne bewusste Steuerung initiiert wird. Gollwitzers Metapher „*passing the control of one's behavior to the environment*“ (1993, S. 173) beschreibt den strategischen Prozess, dass durch die Bildung von Vorsätzen die bewusste und mühevoll kontrollierte Handlung zur Zielerreichung einer automatischen durch Umweltreize gesteuerten Kontrolle weicht. Nimmt sich beispielsweise ein Mitarbeiter vor, regelmäßig eine neue interne Personalentwicklungsmaßnahme im Arbeitskontext auszuprobieren und zu erlernen, kann er sich zusätzlich notieren, wann, wie und wo er dies tun wird. Dieser Zusatz wird ihm die Handlungsinitiierung durch die Kontrollverlagerung auf externe Stimuli erleichtern (Gollwitzer, 1999).

Es besteht keine Notwendigkeit, sich den Vorsatz wiederholt ins Gedächtnis zu rufen, da die zukünftige Handlung als mentale Repräsentation vorliegt. Bei einem Vorsatz handelt es sich sogar um eine einzige Willensentscheidung. Hier unterscheiden sich Vorsätze von Routinehandlungen, da letztere mehrfach geübt und gut gelernt sein müssen, und eine einzige Willensentscheidung nicht ausreicht. Routinehandlungen und geplante Handlungen durch Vorsätze besitzen eine ähnlich hohe Erfolgswahrscheinlichkeit (Gollwitzer & Brandstätter, 1997).

Eine Delegation der Handlungskontrolle an die Umwelt sorgt dafür, dass kognitive Ressourcen frei zur Verfügung stehen. Befürchtungen, dass Vorsätze rigide machen und mit einem Flexibilitätseinmangel einhergehen, können sich vor dieser theoretischen Annahme nicht durchsetzen. Denn die freien Ressourcen können nach Gollwitzer (1999) dafür genutzt werden, effizientere Alternativen zu eruieren, um möglicherweise eine erneute Zielpriorisierung vorzunehmen. Eine durch Vorsätze hervorgerufene Rigidität ist nur dann zu erwarten, wenn sich eine Person bereits in der spezifischen Situation befindet. In diesem Fall ist diese Art von Flexibilitätsmangel allerdings funktional, da es die Bemühungen des Zielstrebens vor Ablenkungen schützt.

Die Wirkung des Vorsatzes ist von der Stärke der dazugehörigen Zielintention abhängig: Vorsätze wirken vor allem dann förderlich in Bezug auf die Zielerreichung, wenn sie im Dienste einer starken und präsenten Zielintention stehen. Darüber hinaus muss eine Person eine Verpflichtung gegenüber ihrem Vorsatz verspüren, damit eine bessere Zielrealisation gewährleistet ist.

Situationen, in denen es sich bei den durchzuführenden Handlungen nicht um Routinehandlungen handelt, können bei Personen, die keinen Vorsatz formuliert haben, erhebliche Schwierigkeiten bei der Zielrealisierung hervorrufen. Es fehlt ihnen eine mögliche selbstregulatorische Strategie, um die Lücke zwischen Intention und Verhalten zu überbrücken. Im Folgenden sollen einige Studien angeführt werden, die die Vorteile einer Vorsatzbildung beim Zielstreben empirisch belegen.

5.3 Empirische Studien

5.3.1 Vorsatzwirkung zur Handlungsinitiierung

Im Hinblick auf die angenommenen automatisierenden Prozesse der Vorsatzwirkung sollte die zielführende Handlung durch die antizipierte Situation unter den folgenden drei Bedingungen (Bargh, 1994, 1996, 1997) hervorgerufen werden: schnell und unmittelbar in Anwesenheit der spezifizierten Situation (*immediacy*), unter einem geringen Ressourcenverbrauch (*efficiency*) sowie durch automatische Aktivierung (*without conscious intent*) (Brandstätter, Lengfelder & Gollwitzer, 2001, S. 947).

5.3.1.1 Schnellere Handlungsinitiierung und Zielerreichung (*immediacy*)

In einer ersten Korrelationsstudie im Feld (Weihnachtsstudie 1) gingen Gollwitzer und Brandstätter (1997) der Frage nach, ob Vorsätze die Handlungsinitiierung und im Folge auch die Zielerreichung erleichtern können. Dafür baten sie 111 Studenten vor den Weihnachtsferien, zwei wichtige Vorhaben zu nennen, die sie in den Weihnachtsferien erledigen wollten. Anschließend wurde erfasst, ob sie sich für die Umsetzung ihrer persönlichen Projekte Ziele oder Vorsätze gebildet hatten. Per Fragebogen wurden zusätzlich die subjektiv wahrgenommene Schwierigkeit der Projekte sowie einzelne qualitative Merkmale (z.B. Wichtigkeit des Projekts) erhoben. Als abhängige Variable diente die Rate der Zielrealisierung während der Weihnachtsferien in Abhängigkeit der Ziel- vs. Vorsatzbildung und subjektiv eingeschätzter Schwierigkeit. Wider der ursprünglichen Hypothese stellten die Forscher fest, dass Teilnehmer der Studie in Abhängigkeit der subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeit von der Vorsatzbildung profitieren. Während kein Unterschied in der Zielrealisierung bei leichten Projekten zwischen Ziel- und Vorsatzgruppe festzustellen war, zeigt sich, dass die Vorsatzgruppe bei schwierigen Projekten signifikant öfter das Projekt während der Weihnachtsferien umsetzte. Aufgrund des angewandten Paradigmas (z.B. subjektive Erfassung der abhängigen Variable, interindividuell unterschiedliche Projekte, keine Kontrolle von Drittvariablen) ließ sich dieser Interaktionseffekt allerdings nicht zuverlässig interpretieren.

Deshalb schlossen die Forscher (Gollwitzer & Brandstätter, 1997) eine zweite Studie (Weihnachtsstudie 2) an, bei der sie das Untersuchungsparadigma variierten. Alle 68 Versuchsteilnehmer erhielten hierbei die Aufgabe, in den Weihnachtsferien einen Bericht darüber zu schreiben, wie sie in ihren Familien Weihnachten verbracht haben. Die unabhängige Variable wurde in dieser Studie induziert, indem die Hälfte der Teilnehmer gebeten wurde, einen Vorsatz für dieses Vorhaben zu bilden. Die andere Hälfte erhielt keine spezielle Instruktion. Als abhängige Variable diente die Einhaltung des

vorgegebenen Zeitrahmens (erster und zweiter Weihnachtstag). Dafür wurde das von den Teilnehmern notierte Datum mit dem auf der Briefmarke markierten Poststempeldatum verglichen. Die Ergebnisse entsprachen den Hypothesen: 71 % derjenigen Teilnehmer, die einen Vorsatz formuliert hatten, hielten sich an den vorgegebenen Zeitrahmen. Von der Kontrollgruppe schafften es nur 31 %, ihre Berichte innerhalb der Weihnachtstage zu schreiben. Allerdings waren die Berichte der Vorsatzgruppe weder zahlreicher noch ausführlicher als die der Kontrollgruppe – sie wurden lediglich früher geschrieben.

Um den hier gefundenen Effekt der erleichterten Handlungsinitiierung durch Vorsatzbildung direkt beobachten zu können, analysierten Gollwitzer und Brandstätter (1997, Studie 3) in einer Laboruntersuchung, wie schnell die Versuchsteilnehmer bei der Meinungsäußerung einer ausländerfeindlichen Person in Form von Gegenargumenten eingriffen, um ihre eigene Meinung zu äußern. Es wurde ihnen hierfür ein Videofilm gezeigt, auf dem eine Person ausländerfeindliche Bemerkungen hervorbrachte. Während eines zweiten Filmdurchlaufs erhielten die Probanden die Gelegenheit, Stellen zu markieren, an denen sie ihre Gegenargumente äußern wollten. Bei einem dritten Videodurchlauf sollten sie ihre Gegenargumente tatsächlich artikulieren. Gollwitzer und Brandstätter fanden, dass Versuchsteilnehmer, die ihre Zielintention um einen Vorsatz ergänzt hatten, unabhängig von der Aufgabenschwierigkeit schneller reagierten als Versuchsteilnehmer, die sich lediglich eine Zielintention gesetzt hatten. Die Qualität der Argumente variierte in Abhängigkeit des interindividuellen Interesses an dem Thema Ausländerfeindlichkeit. Diese Studie demonstrierte sehr eindrucksvoll, dass die Bildung von Vorsätzen eine schnellere Handlungsinitiierung hervorruft.

Gollwitzer und Brandstätter (1997) nehmen an, dass die Handlungsinitiierung über zwei Mechanismen erleichtert wird. Zum einen werden die für die Zielrealisierung wichtigen Gelegenheiten durch die mentale Repräsentation stark aktiviert und somit leichter zugänglich. Im Folge werden diese situativen Reize besser wahrgenommen, leichter erinnert (Seehausen, Bayer, & Gollwitzer, 1994) und sogar dann erkannt, wenn sie in einer komplexen Situation versteckt sind. Diese erhöhte Wahrnehmungsleistung konnte beispielsweise von Steller (1992) in einem Gottschaldt-Test⁷ nachgewiesen werden. Probanden, die sich einen Vorsatz bezüglich einer schwer identifizierbaren Zielfigur gefasst hatten, erkannten mehr Figuren als Teilnehmer der Zielintentionsgruppe. Zum anderen – dargestellt in den Studien 1 bis 3 – wirken sich Vorsätze auf die erhöhte Reaktionsbereitschaft aus, mit der zielführende Handlungen initiiert werden. Somit ist anzunehmen, dass Vorsätze tatsächlich Intention und Verhalten überbrücken, indem sie

⁷ Für nähere Ausführungen siehe Gottschaldt (1926).

eine starke Verknüpfung von spezifischen, zielrelevanten Handlungsgelegenheiten mit zielführenden Handlungen herstellen.

5.3.1.2 Geringer Ressourcenverbrauch (*efficiency*)

Wenn sich die Wirkung von Vorsätzen auch unter einer mentalen Beanspruchung nachweisen ließe, spräche dies für einen geringen Ressourcenverbrauch. Brandstätter (1992) nutzte dafür das Versuchsparadigma der Doppelaufgabe. Die Teilnehmer ihrer Studie sollten einerseits eine einfache Aufgabe (Silben bearbeiten) am Computer bearbeiten, andererseits sollten sie sich das Ziel setzen, so schnell wie möglich auf eine spezifische, präsentierte Zahl zu reagieren. Die Hälfte der Versuchsteilnehmer erhielt den Vorsatz, immer dann besonders schnell zu reagieren, wenn die Zahl fünf erschien. Es zeigte sich, dass trotz der begrenzten Kapazität durch die Computeraufgabe die Versuchsteilnehmer der Vorsatzbedingung schneller auf die im Vorsatz spezifizierte Zahl reagierten als Versuchsteilnehmer der Zielintentionsbedingung. Dieser Befund wurde von Brandstätter, Lengfelder & Gollwitzer (2001) um die Erkenntnis ergänzt, dass die Teilnehmer der Vorsatzbedingung auch dann noch schneller reagierten, wenn die primäre Computeraufgabe in ihrem Schwierigkeitsgrad anstieg (lautes Nachsprechen und Erinnern von Nonsense-Silben) und wenn die Zahlen der sekundären Aufgabe außerhalb des Aufmerksamkeitsfokus, nämlich im parafovealen Zentrum, präsentiert wurden.

5.3.1.3 Automatische Aktivierung (*without conscious intent*)

Um von einer automatisierten Handlungsaktivierung durch Anwesenheit der spezifischen Situation ausgehen zu können, muss die im Vorsatz geplante Handlung unbewusst ausgeführt werden. Eine Möglichkeit, unbewusste Prozesse nachzuweisen, sind sequenzielle Primingverfahren. Diese können durch Aktivierung eines Primingstimulus die mentalen Prozesse einer Person abbilden. Dabei wird die Reaktion auf ein mit dem *prime* verknüpften, subliminal – d.h. unterhalb der Wahrnehmungsschwelle – dargebotenen *target* als Indikator für unterliegende mentale Prozesse gewertet (Bargh, 1997).

Malzacher (1992, *Retaliationparadigm*) überprüfte mit Hilfe eines sequenziellen Primingverfahrens, ob Vorsätze wirken, ohne dass die auslösende Situation wahrgenommen wird. Teilnehmer der Studie wurden von einer Versuchsleiterin ermuntert, auf die Beleidigung einer anderen, unfreundlichen Versuchsleiterin zu reagieren. Ein Teil der Teilnehmer sollte sich hierfür einen Vorsatz fassen. Anschließend wurden in einem Primingverfahren subliminale Reize dargeboten, die entweder aus neutralen oder aus Fotos der Versuchsleiterin bestanden. Die Teilnehmer hatten zur Aufgabe, positive oder

negative Wörter, die unmittelbar nach den Fotos präsentiert wurden, nachzusprechen. Die Ergebnisse untermauern die Annahme einer automatisierten Aktivierung, denn Probanden der Vorsatzbedingung sprachen negative Wörter nach Präsentation des Fotos mit der Versuchsleiterin schneller aus als positive Wörter. Dieser Effekt zeigte sich nicht in der Zielintentions- oder Kontrollbedingung.

5.3.2 Vorsatzwirkung zur Handlungspersistenz

Die oben aufgeführten Studien widmen sich der volitionalen Problematik der Handlungsinitiierung. Da die Handlungen unmittelbar in Anwesenheit der Handlungsgelegenheit (Kap. 5.3.1.1), mit geringem Ressourcenaufwand (Kap. 5.3.1.2) und ohne eine bewusste Absicht initiiert werden (Kap. 5.3.1.3), kann man sie als durch Umweltreize automatisiert bezeichnen. Ein weiteres Hindernis, das in der volitionalen Phase der Handlungsausführung entstehen kann, ist das der Handlungspersistenz (Heckhausen, 1991). Studien, die eine durch Vorsatzbildung erhöhte Handlungspersistenz belegen, gehen auf die Überwindung unerwünschter Gewohnheiten, auf die Resistenz gegenüber Ablenkungen, sowie auf die erhöhte Persistenz bei unangenehmen Aufgaben ein.

5.3.2.1 Überwindung von unerwünschten Gewohnheiten

Gewohnheiten sind im Sinne der *auto-motive theory* von Bargh (1990) routinierte durch Umweltreize ausgelöste Verhaltensweisen, die ohne eine bewusste Intention erfolgen. Voraussetzung ist, dass die Verhaltensweisen originär durch ein Ziel aktiviert und dann in mehreren bestimmten Situationen umgesetzt worden sind. Wenn eine Person beispielsweise eine neue Software-Anwendung am Arbeitsplatz lernt, wird ihr Verhalten nach längerer Zeit automatisiert und die Bedienung der Benutzeroberfläche erfolgt ohne bewusste Entscheidung.

Handelt es sich bei den Routinehandlungen um unerwünschte Gewohnheiten (z.B. stereotypes Denken, untersucht von Gollwitzer, Schaal, Moskowitz, Hammelbeck, & Wasel, 1999; Alkoholismus, untersucht von Murgraff, White, & Philipps, 1996), so können Vorsätze diese unterdrücken. Personen, die zu exzessivem Alkoholkonsum bei einmaligen Trinkgelegenheiten neigen (*binge drinking*), sollten bei Murgraff et al. planen, wie, wann und wo sie ihren Alkoholkonsum bei der nächsten Trinkgelegenheit einschränken wollen. Zusätzlich erhielten sie Informationen über die Folgen des wiederholten Alkoholmissbrauchs. Wie sich bei einer Follow-up-Erhebung nach zwei Wochen erwies, halfen Vorsätze bei der Änderung des Trinkverhaltens: Teilnehmer der

Vorsatzbedingung berichteten einen geringeren Alkoholkonsum als Teilnehmer der Kontrollgruppe, die lediglich die Informationen über wiederholten Alkoholmissbrauch erhielten.

5.3.2.2 Ablenkungen widerstehen

Um Ablenkungen während des Zielstrebens zu widerstehen, können Vorsätze eine wirkungsvolle selbstregulative Strategie darstellen (Schaal, 1993; Schaal & Gollwitzer, 1997). In seinen Studien zur Impulskontrolle integrierte Schaal die von Patterson und Mischel (1976) an Kindern dargestellte Wirkungsweise zweier inhaltlich verschiedener Persistenzstrategien. Dafür sollten Teilnehmer des Experiments eine langweilige, aber herausfordernde Aufgabe bearbeiten (z.B. Lösen arithmetischer Probleme), während sie wiederholt und unerwartet durch attraktive Werbe-Spots abgelenkt worden. Die zwei unterschiedlichen Persistenzstrategien bestanden in einer Aufgaben erleichternden Absicht („*Immer dann, wenn ich abgelenkt werde, strenge ich mich noch mehr an, meine Aufgabe zu lösen*“) oder in einer Ablenkung unterdrückenden Absicht („*Immer, wenn ich abgelenkt werde, ignoriere ich es sofort!*“). Die Teilnehmer der Studie formulierten ihre Vorsätze also in inhaltlich unterschiedlicher Form, was eine Auswirkung auf die Handlungsdurchführung hatte: Ein Vorsatz, der sich auf die Unterdrückung der Ablenkung bezog, half generell Ablenkungen abzuwehren. Wenn sich der Vorsatz allerdings auf die Aufgabe selbst bezog, war eine konsequentere Handlungsdurchführung im Vergleich zur Zielintentionsbedingung nicht immer erkennbar. Aufgaben erleichternde Vorsätze unterstützen die Ablenkungsabwehr nur bei Versuchsteilnehmern, die wenig oder mittelstark motiviert waren, nicht aber bei hoch motivierten Teilnehmern. Nach Schaal und Gollwitzer (1997) könnte die Ursache dafür darin liegen, dass Vorsätze, die eine Aufgabenerleichterung zum Inhalt haben, bei hoch motivierten Teilnehmern eine Übermotivation verursachen, die sich hinderlich auf die konsequente Handlungsdurchführung auswirken.

5.3.2.3 Erhöhte Persistenz bei unangenehmen Aufgaben

Ist der Anreiz von Aufgaben durch einen Gratifikationsaufschub – d.h. sie führen über kurzfristige Kosten zu langfristigem, großen Nutzen (Gollwitzer & Oettingen, 1998) – gekennzeichnet, kann es sein, dass Personen bereits in einem frühen Stadium bei der Handlungsdurchführung scheitern. Vorsätze können gesundheitsförderliches Verhalten (z.B. mit dem Rauchen aufhören, eine Diät beginnen) die häufig von einem Gratifikationsaufschub gekennzeichnet sind, positiv beeinflussen. Patienten, die beispielsweise ein künstliches Hüft- oder Kniegelenk erhielten, begannen wesentlich

früher mit funktionalen Übungen zur Rehabilitation, wenn sie ihre Zielintention um einen Vorsatz ergänzt hatten (Orbell & Sheeran, 2000). Sie präzisieren dafür wöchentlich in einem Booklet, welche Übung sie machen und wo sie sie ausführen wollen. Motivationsunterschiede zwischen den unterschiedlichen Versuchsbedingungen können ausgeschlossen werden, da die generelle Motivation erfasst wurde und sich nicht zwischen den Gruppen unterschied. Sheeran und Orbell (1999) konnten auch zeigen, dass eine regelmäßige Medikamenteneinnahme durch einen Vorsatz, in dem die Versuchsteilnehmer genau angaben, wann und wo sie die Medikamente einnahmen, gefördert wurde. Die Wirkung des Vorsatzes hielt bis zu drei Wochen.

5.3.3 Neuere Ansätze der Vorsatzforschung

5.3.3.1 Erfassung chronischer Vorsatzbildung

Grant, Oettingen, und Gollwitzer (in Vorb.) gehen in ihrer Studie der differenzialpsychologischen Frage nach, ob es interindividuelle Unterschiede in der Anwendung selbstregulatorischer Strategien gibt. Dafür validierten sie zunächst (Studie 4) ein Diagnostika zur Erfassung chronischer Vorsatzbildung. Dieses Instrument unterliegt der Annahme, dass chronische Vorsatzbildung die Verbindung zwischen spezifizierten Handlungsgelegenheiten und zielrelevanter Handlungen trainiert. Personen, die chronisch Vorsätze formulieren, reagierten demnach auf die Präsentation ihres selbst geplanten situativen Stimuli („Wenn-Teil“) schneller mit der Ergänzung um die spezifizierte Handlung („Dann-Teil“) als Personen, die ungeübt in der Vorsatzbildung waren.

In anschließenden Studien (Studie 5 – 6) wurde untersucht, ob sich die differenziellen Unterschiede in der Vorsatzbildung auf die Realisierung alltäglicher Projekte und auf die Bewertung ihrer universitären Leistung auswirkt. Die Ergebnisse weisen daraufhin, dass Personen, die in der Planung ihrer Aktivität geübt sind – d.h. zu chronischer Vorsatzbildung neigen – und ein hohes Zielcommitment aufweisen, sowohl bei alltäglichen Vorhaben als auch in der universitären Bewertung besser abschneiden als Personen, die keine Übung in der Vorsatzbildung besitzen. Die Wirkungsweise der chronischen Vorsätze wird derzeit noch näher analysiert.

5.3.3.2 Einbindung der Vorsatzforschung in den arbeits- und organisationspsychologischen Kontext

In der angewandten Forschung haben Vorsätze bisher ihre Wirkungsweise vor allem im klinischen Setting unter Beweis gestellt (Brandstätter, Lengfelder, & Gollwitzer, 2001;

Gollwitzer & Oettingen, 1998; Murgraff, White, & Philipps, 1996; Orbell & Sheeran, 2000; Sheeran & Orbell, 1999).

Neuere Untersuchungen betten die Theorie zur intentionalen Handlungssteuerung auch in den arbeits- und organisationspsychologischen Kontext. Brandstätter, Heimbeck, Malzacher, & Frese (2003) übertrugen das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) auf eine Studie, die im Rahmen eines Langzeitprojekts⁸ zu fortführenden, individuellen Weiterbildungsmaßnahmen, durchgeführt wurde. Die 136 ostdeutschen Teilnehmer der Feldstudie sollten angeben, welcher Wert eine Weiterbildungsmaßnahme für sie hat, ob sie sich schon entschlossen hatten, an einer solchen Maßnahme teilzunehmen (Zielintentionen) und ob sie schon zielrelevante Handlungen geplant hatten. Zwei Jahre später wurde überprüft, welche Teilnehmer tatsächlich an einer fortführenden Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen oder teilgenommen haben. Die Ergebnisse spiegeln die Kernannahmen des Handlungsphasenmodells wider: Die Teilnehmer initiierten ihre Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme viel erfolgreicher, wenn sie ihre Zielintention um einen Vorsatz ergänzt hatten.

Pfrommer (2003) untersuchte hingegen die Vorsatzwirkung auf das persönliche Engagement bei unternehmensinternen Verbesserungsworkshops. Diese Workshops fanden mit mehreren Mitarbeitern und einer Führungskraft im Anschluss an eine Mitarbeiterbefragung statt. Situative Hinweisreize des Vorsatzes waren interne Stimuli, wie Kompetenzzempfindungen oder Interesse an der besprochenen Verbesserungsmaßnahme. Es zeigt sich, dass Mitarbeiter, die einen Vorsatz in Bezug auf die persönliche Wichtigkeit einer Maßnahme gefasst hatten, eine höhere Beteiligungsbereitschaft aufwiesen, als Mitarbeiter, die sich in der Kontrollbedingung befanden. Die Mitarbeiter, die sich eine Zielintention oder einen Vorsatz bezüglich der eigenen Kompetenz formuliert hatten, zeigten eine höhere tatsächliche Maßnahmenübernahme als Mitarbeiter der Kontrollbedingung.

⁸ Die vorgestellte Studie war Teil des AHUS-Projekts (Aktives Handeln in Umbruchsituation) unter Leitung von Prof. M. Frese

5.4 Bewertung der Theorie zur intentionalen Handlungssteuerung

Im arbeitspsychologischen Kontext gibt es auch noch andere Modelle, die die Handlungsregulation von Personen abbilden (z.B. Hacker, 1986). Entscheidend ist allerdings beim Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) die Explizierung der beteiligten kognitiven Prozesse bei der Zielrealisierung sowie die serielle Entstehung der beiden Intentionstypen, Zielintention und Vorsatz. Die Kombination der Intentionstypen erweist sich als eine wirkungsvolle selbstregulatorische Strategie während der Handlungsausführung und bietet sich somit als ein geeignetes Werkzeug für die Überwindung von Hindernissen während der Handlungsinitiierung und – persistenz an. Die Überlegenheit von Vorsätzen wurde im angewandten klinischen Setting sowie im arbeits- und organisationspsychologischen Kontext nachgewiesen.

Momentan sind allerdings noch keine Aussagen über die Wirksamkeit von Vorsätzen zu treffen, wenn es sich um eine komplexe, interaktive Situation handelt. Viele der nachgewiesenen Vorteile von Vorsätzen beziehen sich auf einen situativen Hinweisreiz, die der Person eindeutig zugänglich war (z.B. „immer wenn die Zahl xy auftaucht“, Brandstätter, 1992; „immer wenn ich durch den Werbe-Spot abgelenkt werde“, Schaal & Gollwitzer, 1997; „immer, wenn ich eine alte Person sehe“, Gollwitzer, Schaal, Moskowitz, Hammelbeck, & Wasel, 1999). Die Studien verlangten zudem Handlungsweisen, die von der Person entsprechend beeinflusst und zu einem gewissen Grad kontrolliert werden konnten (z.B. „...dann drücke ich den Knopf“, Brandstätter, 1992; „...dann ignoriere ich sofort den Werbe-Spot“, Schaal & Gollwitzer, 1997; „...dann habe ich keine Vorurteile“, Gollwitzer et al., 1999).

Es ist also fraglich, ob die Vorsatzwirkung auch in komplexen, interaktiven (Gesprächs-) Situationen, in denen sowohl getroffene Entscheidungen irreversibel als auch die Effekte der eigenen Handlungen nur begrenzt voraussagbar sind bzw. bestimmte Verhaltensweisen ungeplante Sekundäreffekte verursachen⁹, zu einer besseren Zielerreichung führen.

Überdies sagt der aktuelle Forschungsstand nichts über die Vermittlung von Vorsätzen im Arbeitskontext aus, um sie als ein alltägliches Instrument in unterschiedlichen Zielbildungsprozessen zu verwenden.

⁹ Für die Beschreibung der komplexen, interaktiven (Gesprächs-)Situation wurden Dörners (1989) Operatorenmerkmale *Wirkungsbreite*, *Wirkungsunsicherheit* sowie *geringe Reversibilität* herangezogen und auf die Gesprächssituation der AC-Übung übertragen.

6 Fragestellung und Hypothesen der Studie

Aus der Verknüpfung des modifizierten Lernpotenzial-Assessment Center (Stangel-Meseke, 2001; Stangel-Meseke, Diefenbach, Hanefeld, & Kolleker, 1999) mit der Theorie der intentionalen Handlungssteuerung (Gollwitzer, 1993, 1999) ergibt sich die im Folgenden näher erläuterte Fragestellung. Es lassen sich daraus drei Hypothesen ableiten, die im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen.

6.1 Fragestellung

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Wirksamkeit von Vorsätzen, wie sie in der Theorie der intentionalen Handlungssteuerung von Gollwitzer (1993, 1999) postuliert und in zahlreichen Studien nachgewiesen worden ist, im Rahmen des Feedback-Prozesses im Lernpotenzial-AC (Kolleker, 1999; Stangel-Meseke, 2001) zu untersuchen. Für die Durchführung ist ein experimentalpsychologisches Setting an der Universität Konstanz gewählt worden, das die Basis für ein Pilotprojekt im betrieblichen Kontext darstellt.

Bisher wurden Lernzielformulierungen für die zweite AC-Übung von den Teilnehmern in Form einer Priorisierung der Führungskompetenz beschreibenden Verhaltenskomponenten vorgenommen. Bekamen die Teilnehmer beispielsweise die Rückmeldung, dass sich ihre persönliche Schwäche v.a. in der Mitarbeiterförderung manifestiert, konnten sie die Verhaltenskomponente „Kritik und Anerkennung“ an erster Stelle ihrer Prioritätenabfolge setzen. Es sollten für die Prioritätenabfolge alle elf Verhaltenskomponenten berücksichtigt werden (Kolleker, 1999)¹⁰. *Wie* sie diese Lernziele während des zweiten Assessment-Center umsetzen können, wurde dabei nicht näher präzisiert. Indem alternative Lernzielformulierungen in Form von Zielintentionen oder Vorsätzen ermöglicht werden, soll der Zielbildungsprozess um die Kenntnisse moderner Zieltheorien ergänzt werden. Lernzielformulierungen werden von den Teilnehmern der vorliegenden Studie also entweder in der originären Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC oder in Form von Zielintentionen bzw. Vorsätzen gefasst .

Da die Lernziele von den Teilnehmern unter möglichst realistischen Bedingungen formuliert werden sollen, wird darauf verzichtet, Zielintentionen und Vorsätze wie in vielen bisherigen Studien zur Vorsatzforschung (z.B. Brandstätter, 1992; Gollwitzer, Schaal, Moskowitz, Hammelbeck, & Wasel, 1999; Pfrommer, 2003; Schaal & Gollwitzer, 1997) ausformuliert vorzugeben. Die Teilnehmer sollen vielmehr ihre Lernziele selbständig formulieren. Ganz ähnlich wurde bereits von Murgraff, White, & Philipps (1996) und Orbell

¹⁰ Die elf Verhaltenskomponenten waren auf laminierte Kärtchen gedruckt und sollten in eine Reihenfolge gebracht werden. Detaillierte Informationen zu den Verhaltenskomponenten der Führungskompetenz sind in Kap. 7.3.3.1 wiedergegeben.

& Sheeran (2000) in ihren klinischen Studien zur Vorsatzwirkung verfahren. Dort konnten sich die Teilnehmer allerdings aus einer vorgegebenen Liste von Handlungsstrategien bzw. Übungen eine auswählen und mussten dann nur noch präzisieren, *wann* und *wo* sie diese ausführen wollten. Dieses Vorgehen wird aus Gründen des mondänen Realismus (Judd, Eliot, & Kidder, 1991) nicht übernommen. Wie es auch eine Teilnahme am modifizierten Lernpotenzial-AC im betrieblichen Kontext fordern würde, sollen Teilnehmer selbständig reflektieren, *was* ihr Lernziel sein wird (Zielintentionsbedingung) und *wie* sie es zukünftig umsetzen wollen (Vorsatzbedingung).

Eine besondere Schwierigkeit kommt dabei der komplexen Aufgabencharakteristik zu. Da es sich in der zweiten AC-Übung – wie auch schon in der ersten – um ein interaktives Rollenspiel unter erheblichem Zeitdruck handelt, wird für die Teilnehmer weder die situative Handlungsgelegenheit zuverlässig planbar, noch die Konsequenz der initiierten zielführenden Handlung aufgrund der interagierenden Rollenspielpartnerin eindeutig abschätzbar sein (vgl. Kap. 5.4).

Es folgt daraus für die vorliegende Arbeit folgende Fragestellung: Führen selbständig formulierte Lernziel-Vorsätze dazu, dass die Teilnehmer ihr Leistungsverhalten in der zweiten komplexen, interaktiven AC-Übung, verbessern?

6.2 Hypothesen

Folgende Hypothesen werden aus der Fragestellung abgeleitet und im Kontext der vorliegenden experimentalpsychologischen Studie untersucht:

Hypothese 1 (Gesamtlernleistung Führungskompetenz)

Teilnehmer, die sich einen Vorsatz für ihr Lernziel fassen, weisen eine höhere Gesamtlernleistung in der Führungskompetenz auf, als jene, die sich keinen Vorsatz fassen.

Hypothese 2 (Lernleistungen in den rückgemeldeten Führungsdimensionen)

Teilnehmer, die sich einen Vorsatz für ihr Lernziel fassen, weisen eine höhere Lernleistung in der negativ rückgemeldeten Führungsdimension auf, als jene, die sich keinen Vorsatz fassen.

Hypothese 3 (Lernziel-Vorsätze als leistungsmoderierende Variable)

Leistungsschwache Teilnehmer, die sich einen Vorsatz für ihr Lernziel fassen, weisen eine höhere Lernleistung auf, als leistungsstarke Teilnehmer, die sich einen Vorsatz für ihr Lernziel fassen.

7 Methode und Versuchsdurchführung

7.1 Versuchsdesign

Das durchgeführte Experiment orientiert sich an den wesentlichen Elementen des modifizierten Lernpotenzial-AC (Stangel-Meseke, 2001) und umfasst den in Abbildung 7-1 dargestellten Ablauf:

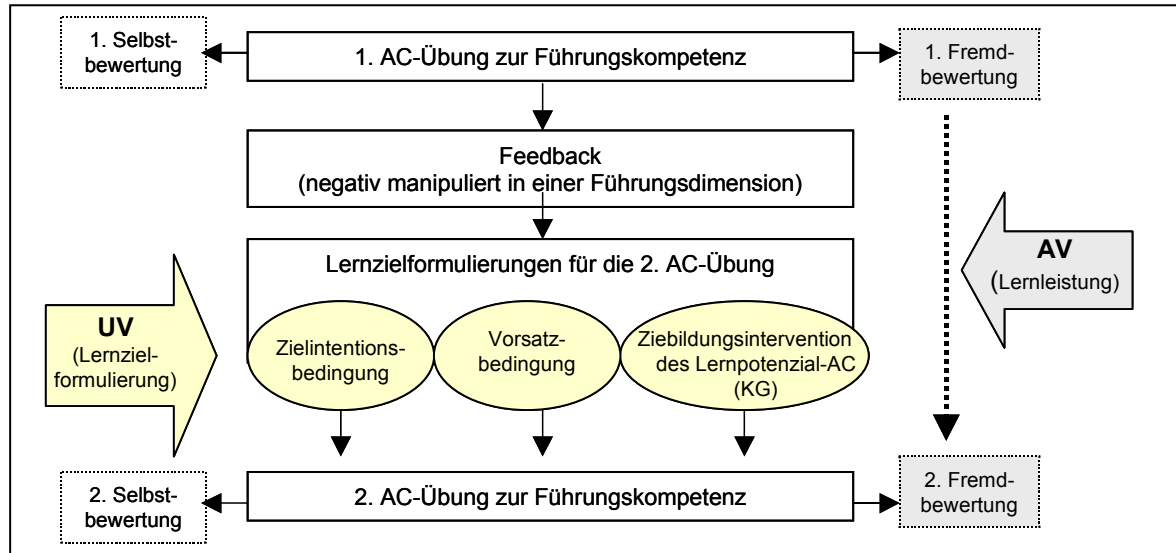


Abb. 7-1: Versuchsdesign der vorliegenden Studie

In der ersten wie auch in der zweiten AC-Übung haben die Versuchsteilnehmer in der Rolle einer Führungskraft ein simuliertes Mitarbeitergespräch zu führen. Beide Gespräche dienen zur Verhaltensmessung auf der Schlüsselqualifikation Führungskompetenz. Wie auch im modifizierten Lernpotenzial-AC führen alle Teilnehmer nach den AC-Übungen eine Selbstbewertung ihrer Führungskompetenz durch. Gleichzeitig wird die in den Rollenspielen gezeigte Führungskompetenz von einer Beobachterin bewertet (Fremdbewertung).

Den Teilnehmern wird nach der ersten Selbstbewertung die Fremdbewertung ausgehändigt – dabei handelt es sich um ein manipuliertes Feedback. Unabhängig von der tatsächlichen Leistung der Versuchsperson wird immer eine der drei Führungsdimensionen als besonders schlecht und dringend verbesserungsbedürftig dargestellt.

Auf der Basis des manipulierten Feedbacks, d.h. der negativ rückgemeldeten Führungsdimension, sollen die Versuchspersonen ein Lernziel für das zweite Rollenspiel formulieren. Die Lernzielformulierungen werden von der Versuchsleiterin angeleitet und sollen entweder in Form einer Zielintention, eines Vorsatzes oder in der originären Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC (*Kontrollbedingung*) vorgenommen werden.

Somit stellt die Bildung des Lernziels (Vorsatz-, Zielintentions- oder Kontrollbedingung) in diesem Versuchsdesign als unabhängige Variable (UV) den dreifach gestuften Treatmentfaktor „Lernzielformulierung“ dar. Die abhängige Variable (AV) ist das von der Beobachterin bewertete Leistungsverhalten des zweiten Rollenspiels im Vergleich zum ersten, also die Lernleistung. Ziel des einfaktoriellen *between-subjects* Design ist es, eine Verbesserung des Leistungsverhalten vom ersten zum zweiten Rollenspiel in Abhängigkeit des Treatmentfaktors „Lernzielformulierung“ zu untersuchen.

7.2 Versuchsteilnehmer

An der Untersuchung nahmen insgesamt 66 Personen teil. Da v.a. durch Aushänge im Universitätsgebäude Konstanz für das Experiment geworben wurde, setzt sich die Stichprobe größtenteils aus Studenten unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen. Eine Person durchschaute den Untersuchungszweck, eine weitere Personen hatte die Rollenspiel-Instruktion missverstanden, so dass beide Personen von der statistischen Datenauswertung ausgeschlossen wurden.

Von den verbleibenden 64 Personen, die in die statistische Auswertung eingingen, waren 36 männlich und 28 weiblich, was einer prozentualen Verteilung von 56,3 zu 43,8 Prozent entspricht. Ihr Alter lag zwischen 19 und 35 Jahren mit einem Mittelwert von 24,44 ($SD = 3,05$). Den größten Anteil mit 14 Teilnehmern (21,9%) stellten Studenten, die eine Fächerkombination auf Lehramt studieren. Des weiteren nahmen zehn Psychologiestudenten (15,6%), neun Studenten der Verwaltungswissenschaft (14,1%), acht Jurastudenten (12,5%), sieben Studenten der Naturwissenschaft (10,9%), sechs Geisteswissenschaftler (9,4%) und vier Studenten der Wirtschaftswissenschaft (6,3%) teil. Vier (6,3%) Teilnehmer wurden unter „andere“ zusammengefasst und jeweils eine Versuchsperson studierte Sozialwissenschaft bzw. war berufstätig (je 1,6%). Die durchschnittliche Studiendauer wurde in Fachsemesteranzahl erfasst und betrug 6 Semester ($SD = 3,48$), minimale Studiendauer war 1 Fachsemester, maximale 17 Semester. Jeder Versuchsteilnehmer erhielt im Anschluss an das Experiment € 6,50 oder eine Versuchspersonenstunde, welche die Studierenden des Fachbereichs für Psychologie für die Zulassung zur Vordiplomsprüfung benötigen.

Die Rollenspielpartnerinnen wurden von der Versuchsleiterin, d.h. von der Autorin, gespielt. Als Beobachterin wurde eine weitere Psychologiestudentin eingesetzt, die vor Abschluss ihres Studiums stand und in der Verhaltensbeobachtung geschult war.

7.3 Versuchsmaterial

7.3.1 Instruktionen

Im Bemühen um die Standardisierung und Vergleichbarkeit der Daten, wurden die Instruktionen – entgegen der AC-üblichen Methodik – schriftlich gegeben. Mündlich erfolgten lediglich die Begrüßung, die Überleitung zu den Rollenspielen sowie zum Experimentende als auch das Debriefing. Bei den methodisch notwendigen interaktiven Phasen – Erläuterungen zum Feedback sowie Instruktionen zu den Lernzielformulierungen – wurde sich an vorformulierte Standards gehalten, die unten wiedergegeben werden.

7.3.2 Rollenspiele

Die beiden parallelen Rollenspiele zur Führungskompetenz sind aus dem Instrumentarium des modifizierten Lernpotenzial-AC herangezogen. Konstruiert wurden sie von Kolleker (1999), die aus einem Trainingshandbuch fünf Rollenspiele ausgewählt und in Vorversuchen hinsichtlich der inhaltlichen Verständlichkeit für eine studentische Stichprobe getestet hatte (vgl. Jochum, 1993; v. Rosenstiel, 1993). Aufgrund der Analyse entschied sie sich für zwei Rollenspiele etwa gleichen Umfangs sowie ähnlicher Komplexität.

„Frau Schmidt (erstes Rollenspiel) ist eine junge, sehr engagierte Frau in erster beruflicher Position, die aufgrund ihrer zwar sehr konstruktiven, aber von ihren Kollegen nicht erwünschten Einmischungen in deren Projekte mit ihnen im Konflikt steht und ihre eigene Arbeit nicht bewältigt. Frau Flink (zweites Rollenspiel) verfügt zwar über etwas mehr berufliche Erfahrung, ist jedoch ebenfalls sehr jung und engagiert. Sie weist jedoch Routinearbeiten zurück, um sich in anderen Aufgabenbereichen stärker zu engagieren. Auch sie steht mit ihren Kollegen in Konflikt, weil sie es ablehnt, ihnen berufliche Hilfestellung zu leisten. Die Gemeinsamkeiten beider Rollenspiele liegen somit in dem Ehrgeiz der Mitarbeiterin sowie dem beruflichen Engagement gepaart mit hohen beruflichen Fähigkeiten. Die Führungskraft müsste daher einerseits bestrebt sein, ihre Mitarbeiterin zu behalten. In beiden Rollenspielen liegt jedoch ein seit längerer Zeit bestehender Konflikt mit den Kollegen vor, der bislang noch nicht konstruktiv gelöst wurde. Zudem werden in beiden Rollenspielen die eigenen Aufgaben nicht vollständig bearbeitet bzw. bewältigt, so dass von der Führungskraft eine Entscheidung über das weitere Vorgehen erforderlich ist.“ (Kolleker, 1999, S. 80 ff)

7.3.3 Das Feedbackinstrument der Selbst- und Fremdbewertung (Abhängige Variable)

Alle Versuchsteilnehmer mussten nach den AC-Übungen ihre Führungskompetenz auf allen drei Dimensionen der Führungskompetenz selbst bewerten und wurden zeitgleich von der Beobachterin bewertet. Dafür diente das von Kollerker (1999) entworfene Feedbackinstrument, das in Form einer Selbst- als auch Fremdbewertung vorliegt. Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdbewertung bestehen lediglich in der Item-Formulierung: die Selbstbewertung ist in der 1. Person Singular Imperfekt formuliert, die Fremdbewertung in der 3. Person Imperfekt (siehe Anhang). Insgesamt umfassen Selbst- und Fremdbewertung je 35 Items. Mit 13 Items wird die Führungsdimension Gestaltungswille operationalisiert, mit jeweils elf Items die beiden anderen Führungsdimensionen Soziale Sensibilität und Motivation. Auf einer 5er-Skalierung ist festzuhalten, ob das Verhalten nicht zutrifft (= 1), teilweise zutrifft (= 3) oder völlig zutrifft (= 5). Die Items des Feedbackinstruments sind in Tabelle 7-1 dargestellt.

Da in diesem Experiment die objektiv beobachtete Leistung als Indikator einer Veränderung im Leistungsverhalten herangezogen wird, diente die Fremdbewertung der Beobachterin als abhängige Variable. Veränderungen im Leistungsverhalten werden intraindividuell durch Subtraktion der beobachteten Leistung im ersten Rollenspiel von der beobachteten Leistung im zweiten Rollenspiel operationalisiert. Die Selbstbewertung dagegen wurde zunächst aus Gründen der Parallelisierung des experimentalpsychologischen Settings mit dem Ablauf des Lernpotenzial-AC erfasst. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil des lernförderlichen Feedback-Prozesses (vgl. Kap. 3.2.3).

Tab. 7-1: Items des Feedbackinstruments für die Führungskompetenz (Fremdbewertung)

Führungsdimension Gestaltungswille	
Item 01	strukturierte das Gespräch (nannte z.B. Ziel, Anlass und Vorgehensweise)
Item 02	vertrat ihren Standpunkt
Item 03	blieb während des Gesprächs gleichmäßig aktiv
Item 04	griff Ideen und Vorschläge des Gesprächspartners auf
Item 05	widerlegte Argumente des Gesprächspartners
Item 06	begründete ihre Entscheidungen nachvollziehbar
Item 07	brachte neue Vorschläge in die Diskussion
Item 08	verfolgte ihr Gesprächsziel
Item 09	brach unfruchtbare oder festgefahrene Diskussionen ab
Item 10	erreichte, dass die Gesprächspartnerin ihre/n Argumentation/Standpunkt akzeptiert
Item 11	traf eindeutige Entscheidungen
Item 12	fasste Ergebnisse zusammen
Item 13	kam mit der vorgegebenen Zeit aus
Führungsdimension Soziale Sensibilität	
Item 14	fand schnell Zugang zur Gesprächspartnerin
Item 15	legte ihre Interessen und Beweggründe der Gesprächspartnerin dar
Item 16	blieb freundlich und ruhig, auch bei Widerspruch der Gesprächspartnerin
Item 17	schuf eine angenehme Gesprächsatmosphäre
Item 18	gab der Gesprächspartnerin ausreichend Zeit, ihre Position darzulegen und zu begründen
Item 19	verwies bei Widerspruch nicht auf ihre hierarchische Position, sondern ging auf den Inhalt des Widerspruchs ein
Item 20	ging auf Interessen, Gefühle und Ansichten ein
Item 21	ging konstruktiv mit Kritik um
Item 22	berücksichtigte andere Sichtweisen bei der Lösungsfindung
Item 23	reagierte auf Widerspruch nicht mit Drohungen und Moralisierungen
Item 24	fragte den Gesprächspartner nach dessen Ideen und Lösungsvorschlägen
Führungsdimension Motivation	
Item 25	erarbeitete Aufgaben und Ziele gemeinsam mit der Mitarbeiterin
Item 26	vereinbarte Maßnahmen, die durch den Einsatz der Mitarbeiterin erreichbar sind
Item 27	formulierte Kriterien, die angeben, wann das Ziel erreicht ist
Item 28	vereinbarte einen Zeitrahmen zur Erfüllung abgesprochener Maßnahmen unter Berücksichtigung der Arbeitssituation der Mitarbeiterin
Item 29	erläuterte Veränderungen der Arbeitsbedingungen
Item 30	integrierte die persönlichen (Entwicklungs-) Ziele der Mitarbeiterin in die Interessen der Arbeitsgruppe
Item 31	ging auf die Bedeutung der Tätigkeit der Mitarbeiterin für den Arbeitsbereich ein
Item 32	sprach berufliche Entwicklungsmöglichkeiten an
Item 33	formulierte Kritik und Anerkennung präzise
Item 34	bezog sich in ihrer Kritik/Anerkennung auf konkrete Situationen
Item 35	verband Kritik mit Anregungen für eine bessere Lösung

7.3.3.1 Verhaltenskomponenten

Die Verhaltenskomponenten erleichtern den Versuchsteilnehmern die Formulierung ihres Lernziels. Sie fassen die Items des Feedbackinstruments in weitere Unterkategorien (siehe Tab. 7-2) der Führungsdimensionen zusammen. Kollerker (1999) hatte sie ursprünglich als „Zielvariablen“ konzipiert. *„Dazu wurden mehrere Items zu einem Oberbegriff zusammengefasst, so dass sich schließlich elf mögliche Ziele zur Verbesserung des Gesprächsverhaltens ergaben. Die Ziele wiederum wurden inhaltlich zu den (...) theoretisch konstruierten Skalen Gestaltungswille, Soziale Sensibilität und Motivation gruppiert (...)“* (Kollerker, 1999, S. 81). Im modifizierten Lernpotenzial-AC sollen Teilnehmer ihr Lernziel bilden, indem sie eine Priorisierung aller elf Verhaltenskomponenten vornehmen.

Tab. 7-2: Verhaltenskomponenten und Feedbackitems der Führungskompetenz¹¹

Führungsdimensionen	Verhaltenskomponenten	Feedbackitems
Gestaltungswille	Aktivität	03, 04, 07
	Argumentation	02, 05, 10
	Entscheidungsverhalten	06, 11
	Gesprächssteuerung	08, 09, 13
	Gesprächsstrukturierung	01, 12
Soziale Sensibilität	Umgang mit dem Gesprächspartner	14, 16, 17, 18, 20
	Umgang mit Kritik	15, 21, 22, 24
	Umgang mit Widerspruch	19, 23
Motivation	Zielvereinbarung	25, 26, 27, 28
	Förderung	29, 30, 32
	Kritik und Anerkennung	31, 33, 34, 35

7.3.4 Manipuliertes Feedback

Das manipulierte Feedback wurde den Probanden auf einem ausgedruckten DIN A 4-Bogen im Querformat präsentiert (vgl. Anhang). Dargestellt sind drei Grafiken für die drei Führungsdimensionen Gestaltungswille, Soziale Sensibilität und Motivation. Auf den Ordinaten ist die Gesamtzahl der Items jeder Führungsdimension abgetragen. Den Versuchsteilnehmern wurde durch die Charts itemweise für alle drei Dimensionen der Führungskompetenz aufgezeigt, bei wie vielen Items Fremd- und Selbstbild übereinstimmen bzw. divergieren.

¹¹ Der genaue Wortlaut der Items ist in Tabelle 7-1 aufgeführt.

Dafür waren auf den Koordinaten drei Balken abgetragen:

- in *blau* ist die absolute Anzahl der Items angegeben, bei denen die Versuchsperson durch die Beobachterin schlechter bewertet wurde,
- in *rot* ist die absolute Anzahl der Items angegeben, bei denen die Versuchsperson von der Beobachterin identisch bewertet wurde,
- und in *gelb* ist die absolute Anzahl der Items abgetragen, bei denen die Versuchsperson von der Beobachterin besser bewertet wurde.

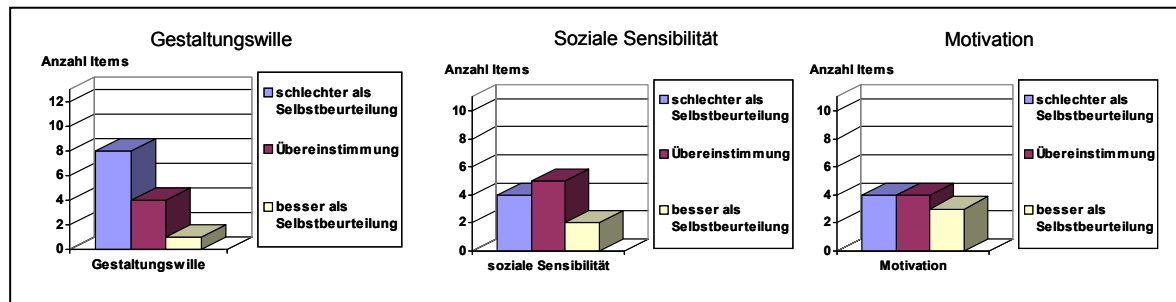


Abb. 7-2: Beispiel für eine negative Rückmeldung in der Führungsdimension Gestaltungswille

Den Versuchspersonen wurde also vorgetäuscht, dass sie eine Rückmeldung erhalten, die sich auf ihre Selbstbewertung bezieht. Negativ war das Feedback aufgrund der Tatsache, dass eine Führungsdimension erheblich schlechter von der Beobachterin beurteilt wurde als von ihnen. Beim oben demonstrierten Beispiel (Abb. 7-2) wird deutlich, dass bei der Führungsdimension Gestaltungswille acht der insgesamt 13 Items von der Beobachterin schlechter beurteilt (blauer Balken) werden als von ihnen selbst. Bei vier Items stimmen Fremd- und Selbstbewertung überein (roter Balken), und nur ein Item wird von der Beobachterin besser bewertet (gelber Balken). Bei den zwei anderen Führungsdimensionen Soziale Sensibilität und Motivation sind Fremd- und Selbstbewertung bei fast der Hälfte der Items übereinstimmend, Schlechter- und Besser-Bewertungen halten sich ungefähr die Waage.

Von den 64 Probanden sollten 22 Personen auf Basis der negativen Rückmeldung eine Lernzielformulierung als Vorsatz, 21 als Zielintention und 21 in der üblichen Lernpotenzial-AC Methodik bilden (Kontrollbedingung). Jeder Teilnehmer gehörte überdies einer sogenannten Teilstichprobe an, die immer nur in einer der drei Führungsdimensionen eine negative Rückmeldung erhielten. So wurde garantiert, dass Lernziele einer Führungsdimension in den drei unterschiedlichen Ausprägungen der unabhängigen Variable formuliert wurden (siehe auch Kap. 8). Dabei ist es aus methodischer Sicht anzustreben, dass alle Teilnehmer einer Teilstichprobe die identische Verhaltenskomponente verbessern (wollen), damit die Lernleistung der unterschiedlichen Versuchsbedingungen auf den identischen Items verglichen wird.

Aus diesem Grund wurde den Teilnehmern von der Versuchsleiterin mündlich nahegelegt, in welcher Verhaltenskomponente sie sich am dringendsten zu verbessern hatten. Um dabei die Glaubwürdigkeit des Feedbacks zu unterstreichen, wurde sich aufgrund der Vorstudie für diejenigen Verhaltenskomponenten entschieden, deren Realisierung den Versuchspersonen tendenziell schwierig fiel – ausgewählt wurden *Gesprächsstrukturierung*, *Umgang mit dem Gesprächspartner* und *Zielvereinbarung* (vgl. Tab 7-3).

Tab. 7-3: Ausgewählte Verhaltenskomponenten und Feedbackitems der vorliegenden Studie

Führungsdimension	Verhaltenskomponente	Feedbackitem
Gestaltungswille	Gesprächsstrukturierung	[01] strukturierte das Gespräch [12] fasste Ergebnisse zusammen
Soziale Sensibilität	Umgang mit dem Gesprächspartner	[14] fand schnell Zugang zum Gesprächspartner [16] blieb freundlich und ruhig, auch bei Widerspruch [17] schuf eine angenehme Gesprächsatmosphäre [18] gab ausreichend Zeit, Position darzulegen [20] ging auf Interessen, Gefühle, Ansichten ein
Motivation	Zielvereinbarung	[25] erarbeitete Aufgaben und Ziele gemeinsam [26] vereinbarte durch Einsatz erreichbare Maßnahmen [27] formulierte Kriterien, wann das Ziel erreicht ist [28] formulierte einen Zeitrahmen zur Erfüllung abgeprochener Maßnahmen

Personen, die auf dem Feedbackbogen beispielsweise eine negative Rückmeldung in der Führungsdimension Gestaltungswille erhielten, bekamen von der Versuchsleiterin die zusätzliche Information, dass ihr die Beobachterin noch mitgeteilt habe, vor allem in der Gesprächsstrukturierung einen wesentlichen Verbesserungsbedarf zu sehen. Die Teilnehmer sollten versuchen, das Gespräch sorgfältiger zu strukturieren und die Ergebnisse besser zusammenzufassen (Item 01 und 12). Entsprechend wurde mit Teilnehmern verfahren, die auf den Dimensionen Soziale Sensibilität oder Motivation eine negative Rückmeldung bekamen. In Tabelle 7-3 sind diejenigen Items dargestellt, die es im mündlichen Feedback in Abhängigkeit der manipulierten Dimension zu betonen galt.

Da der Feedback-Prozess (Kolleker, 1999) vorsieht, dass die Probanden nach Erhalt der Fremdbewertung eine anschließende reflektierte Selbstbewertung ihrer Führungskompetenz vornehmen, sollten sich die Versuchsteilnehmer unterhalb jeder Grafik für jede Führungsdimension auf einer 5-stufigen Likert-Skala erneut selbst bewerten. Der Wert 1 kennzeichnete, dass sich die Probanden auf der Dimension „nicht gut“ bewerteten, der Wert 5 hingegen entsprach der Bewertung „sehr gut“.

7.3.5 Lernzielformulierungen (Unabhängige Variable)

Die Lernzielformulierungen für die zweite AC-Übung schließen sich an das manipulierte Feedback an und stellen in diesem Experiment die unabhängige Variable dar. Sie konnten in Form einer bloßen Zielintention, ergänzt um einen Vorsatz oder in der originären Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC Methode gebildet werden.

7.3.5.1 Lernziele in Form von Vorsätzen und Zielintentionen

In den vornehmlich an der Grundlagenforschung orientierten Vorsatzstudien (Gollwitzer & Brandstätter, 1997; Stelle, 1992; Seehausen, Bayer & Gollwitzer, 1994) wurden den Versuchsteilnehmern die Zielintentionen bzw. Vorsätze bislang vorgegeben. In diesem Experiment sollten die Teilnehmer ihre Vorsätze und Zielintentionen selbständig ausformulieren. Zum einen wurde dadurch der Glaubwürdigkeit des manipulierten Feedbacks Rechnung getragen – denn woher sollte die Versuchsleiterin a priori wissen, in welchen Führungsdimensionen sich die Schwächen des Teilnehmers manifestieren würden. Zum anderen hat die Autorin dieser als Basis für die Anwendung im betrieblichen Kontext dienenden Studie den Anspruch, selbständige Vorsatzbildung als alternative Zielbildungsintervention in das modifizierte Lernpotenzial-AC zu überführen.

Insofern gestaltet sich in diesem Experiment die Lernzielbildung in Form von Vorsätzen bzw. Zielintentionen als interaktiver Prozess, bei dem die Probanden von der Autorin bei der selbständigen Formulierung unterstützt wurden. Dabei war zunächst notwendig, dass sich die Teilnehmer die Verbesserung der entsprechenden Verhaltenskomponente vornehmen. Dies wird über den oben beschriebenen mündlichen Instruktionzzusatz erreicht. Um sie anschließend mit dem Konzept der Zielintention bzw. Vorsätze vertraut zu machen, demonstrierte die Versuchsleiterin mit Hilfe einer Vorlage beispielhafte Formulierungen (vgl. Anhang). Auf einem beiliegenden Blatt sollten die Versuchspersonen anschließend ihre persönlichen Vorsätze und Zielintentionen für die zweite AC-Übung gemeinsam mit der Autorin ausformulieren, dann schriftlich notieren. Die Versuchsleiterin begleitete den Vorgang mit folgenden Worten:

„Bitte versuche jetzt Dein Lernziel schriftlich festzuhalten. Dies sorgt für eine größere Verpflichtung, es auch wirklich einhalten zu wollen. Am besten ist, Du orientierst Dich dabei daran, was mir die Beobachterin noch mitgeteilt hat – nämlich, dass sie den größten Verbesserungsbedarf in der Gesprächsstrukturierung/im Umgang mit der Gesprächspartnerin der Zielvereinbarung gesehen hat!“

Während die Probanden der Zielintentionsbedingung ausschließlich angaben, welche Verhaltenskomponente sie verbessern wollen („Ich will _____ verbessern.“), mussten Teilnehmer der Vorsatzbedingung zusätzlich präzisieren, wie sie es tun werden („Ich will _____ verbessern. Und immer wenn _____, dann _____.“)

7.3.5.2 Lernziele in der Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC (Kontrollbedingung)

Da die originäre Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC (Kolleker, 1999) in der Kontrollbedingung repliziert werden sollte, wurden in diesem Experiment die elf Verhaltenskomponenten der Anschaulichkeit halber ebenfalls auf Karten, sogenannten Zielkarten, gedruckt und laminiert. Versuchsteilnehmer der Kontrollbedingung hatten nun zur Aufgabe, die Zielkarten entsprechend ihrer persönlichen Lernziele zu priorisieren. Dabei sollte der erste Rangplatz eine Zielkarte erhalten, in deren Bereich die Versuchspersonen die größte Verbesserung anstrebt. Das Ziel, in dem die zweitgrößte Verbesserung angestrebt wurde, erhielt den zweiten Rangplatz usw. Die Teilnehmer sollten in jedem Fall alle elf Verhaltenskomponenten bei der Priorisierung berücksichtigen. Die Rangfolge wurde von der Versuchsleiterin schriftlich fixiert und anschließend den Versuchsteilnehmern für die Vorbereitung der zweiten AC-Übung vorgelegt.

7.3.6 Manipulationscheck und Demografischer Fragebogen

Der Manipulationscheck fragte bei allen Teilnehmern das allgemeine Zielcommitment („Wie stark fühlten Sie sich im Allgemeinen Ihrem Lernziel verpflichtet, eine Leistungsverbesserung im zweiten Mitarbeitergespräch zu erzielen?“) sowie das Zielcommitment während des zweiten Rollenspiels („Wie stark fühlten Sie sich während des zweiten Mitarbeitergesprächs Ihrem Lernziel verpflichtet?“) ab. Bei den Teilnehmern der Vorsatzbedingung wurde zusätzlich das allgemeine Vorsatzcommitment („Wie stark fühlten Sie sich im Allgemeinen Ihrem formulierten Plan „Immer wenn..., dann...“ verpflichtet?“) sowie das konkrete Vorsatzcommitment während des Rollenspiels abgefragt („Wie sehr fühlten Sie sich während des zweiten Mitarbeitergesprächs Ihrem formulierten Plan „Immer wenn..., dann...“ verpflichtet?“). Alle Teilnehmer wurden um Auskunft über die Leichtigkeit der Lernzielbildung und -umsetzung („Wie leicht fiel Ihnen die Lernzielbildung/ Lernzielumsetzung?“) gebeten. Die Akzeptanz des Feedbacks wurde ebenfalls erhoben („Halten Sie das Feedback der Beobachterin für gerechtfertigt?“). Als weitere Daten wurden das Geschlecht, Alter, der Studiengang und/oder Beruf sowie das Fachsemester erfragt. Zum Schluss sollten die Teilnehmer notieren „Was denken Sie, ist der Zweck dieser Untersuchung?“.

7.4 Vorstudie

Da das modifizierte Lernpotenzial-AC ursprünglich ein Training zwischen den beiden AC-Übungen vorsieht, war in der Voruntersuchung zwischen der Lernzielformulierung und dem zweiten Rollenspiel noch ein Übungsvideo integriert. Dieses etwa zehnminütige Video zeigte exemplarisch ein positives Gesprächsmodell des ersten Rollenspiels. Von jeder der elf Zielvariablen wurde mindestens ein Feedbackitem per Einblendung angekündigt und anschließend von den Video-Rollenspielern realisiert. An der Voruntersuchung nahmen zwölf Personen teil. Geprüft werden sollte, ob das Video die Leistung der Teilnehmer durch die bloße Imitation der Übung so stark in der zweiten AC-Übung beeinflusst, dass dies mit den Effekten von Vorsatz- und Zielintentionsbildung für die Lernziele interferieren könnte. Das Ergebnis der Vorstudie führte zur Entscheidung, das Video nicht zu verwenden. Nahezu alle Teilnehmer übernahmen ganze Wortsequenzen aus dem Video für die zweite AC-Übung. Für die Beobachterin war nicht mehr ersichtlich, inwiefern es sich um eine reflektierte Lernleistung oder nur um eine spontane Imitation handelte.

Die Glaubwürdigkeit des manipulierten Feedbacks wurde ebenfalls einer Prüfung unterzogen – mit dem Befund, dass sich die Glaubwürdigkeit erhöhte, wenn der DIN A 4-Bogen wenige Augenblicke vor der Aushändigung an die Versuchsperson ausgedruckt wurde. So konnten die Probanden davon ausgehen, das Feedback-Profil sei tatsächlich für sie erstellt worden. Um Missverständnissen vorzubeugen, musste die Darstellungsform detailliert erläutert werden, für die infolge der Vorstudie eine standardisierte Form entwickelt wurde.

7.5 Versuchsdurchführung

Die Teilnehmer erhielten zu Beginn des Experiments eine Instruktion über den Versuchsablauf sowie über die ungefähre Versuchsdauer. Zusätzlich wurde ihnen ein laminiertes Blatt mit den Führungsdimensionen, entsprechenden Verhaltenskomponenten sowie beispielhaften Feedbackitems ausgehändigt (vgl. Anhang). Die beiden Bögen blieben während des Versuchs sichtbar auf dem Tisch liegen und sollten die Transparenz fördern sowie mögliche Stressoren aufgrund der empfundenen Ungewissheit über den Inhalt der Bewertung minimieren. Die Versuchsleiterin beantwortete eventuelle Fragen und fuhr dann sofort mit der Vergabe der Rollenspiel-Instruktion fort. Um diese durchzuarbeiten, wurden den Teilnehmern Notizblätter und Stifte sowie fünf Minuten Vorbereitungszeit gegeben. Damit sich die Probanden ungestört vorbereiten konnten, verließ die Versuchsleiterin den Raum.

Nach fünf Minuten kamen die Versuchsleiterin und die Beobachterin wieder in den Versuchsraum zurück. Die Beobachterin wurde kurz vorgestellt und erst nachdem keine Verständnisfragen mehr vorhanden waren, begann die erste AC-Übung. In der Rolle der Führungskraft Herr/Frau Seifert hatten die Versuchspersonen in den nächsten zehn Minuten ein Mitarbeitergespräch mit Frau Schmidt (Versuchsleiterin) zu spielen. Die zwei Rollenspieler saßen sich dafür an einem Tisch gegenüber, hinter Namensschildern der entsprechenden Rollen. Die Beobachterin saß für die Versuchsteilnehmer sichtbar ein wenig abseits, machte sich während der Übung Notizen und kündigte nach acht Minuten die verbleibende Restzeit an. Nach zehn Minuten wurde das Rollenspiel beendet.

Die Beobachterin verließ nach Übungsende sofort den Raum und die Versuchsleiterin teilte den Versuchspersonen den Bogen zur Selbstbewertung ihrer Führungskompetenz aus. Nachdem sie diesen ausgefüllt hatte, verließ die Versuchsleiterin den Raum, um „Selbst- und Fremdbewertung auszuwerten und das Feedback auszuarbeiten“. Fünf Minuten später kam sie mit dem manipulierten Feedback-Bogen zurück, erläuterte ihn und verwies auf die der manipulierten Führungsdimension entsprechende „stark verbesserungswürdige“ Verhaltenskomponente. Die Versuchspersonen sollten das Feedback in Ruhe betrachten und dann ihre reflektierte Selbstbewertung für jede der Führungsdimensionen vornehmen.

Für die sich anschließende Lernzielformulierung betonte die Versuchsleiterin nochmals die von der Beobachterin als sehr schwach bewertete Verhaltenskomponente. Gemeinsam arbeiteten dann Versuchsleiterin und Teilnehmer das Lernziel zunächst mündlich aus, und fixierten es dann auf einem dafür vorgesehenen Zettel. Dieser lag den Teilnehmern bei der anschließenden Vorbereitung (erneut fünf Minuten) für das zweite Rollenspiel vor. Er wurde aber von der Versuchsleiterin vor Beginn des Rollenspiels wieder eingesammelt, damit die Beobachterin sowohl gegenüber der Versuchsbedingung als auch gegenüber der Teilstichprobenzugehörigkeit blind blieb.

Für das zweite Rollenspiel wurde im Ablauf identisch verfahren wie für das erste. Nach zehn Minuten endete die zweite AC-Übung, Selbst- und Fremdbewertung wurden in getrennten Räumen vorgenommen. Die Teilnehmer sollten anschließend den Manipulationscheck sowie den demografischen Fragebogen ausfüllen. Das Experiment endete hiermit nach knapp 90 Minuten. Die Vergütung wurde ausgezahlt und im Debriefing über den Untersuchungszweck und die damit verbundene Feedback-Täuschung informiert. Alle Teilnehmer bekamen an dieser Stelle die Gelegenheit, in ihre echte Fremdbewertung einzusehen.

8 Ergebnisse

In die Auswertung gingen die Werte von N = 64 Versuchsteilnehmern ein. Von diesen 64 Teilnehmern formulierten 21 Personen ein Lernziel für die zweite AC-Übung als Zielintention (*Zielintentionsbedingung*), und 21 Teilnehmer bildeten es in der originären Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC (*Kontrollbedingung*)¹². 22 Personen ergänzten ihre das Lernziel betreffende Zielintention um einen Vorsatz (*Vorsatzbedingung*). Alle Teilnehmer formulierten ihr Lernziel auf der Basis der rückgemeldeten Führungsdimension (*Gestaltungswille, Soziale Sensibilität oder Motivation*) und gehörten somit gleichzeitig einer von drei Teilstichproben¹³ an. Die Zellenbesetzung der Gesamtstichprobe ist in Tabelle 8-1 aufgeführt.

Tab. 8-1: Zellenbesetzung der Gesamtstichprobe

Versuchsbedingung Lernzielformulierung	Teilstichprobe		
	Gestaltungswille	Soziale Sensibilität	Motivation
Kontrollbedingung	N = 7	N = 7	N = 7
Vorsatzbedingung	N = 7	N = 7	N = 8
Zielintentionsbedingung	N = 7	N = 7	N = 7

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie dargestellt. Zuerst werden die Fragen des Manipulationschecks analysiert. Die Kapitel 8.2, 8.3 und 8.4 widmen sich den Ergebnissen zu den Hypothesen des Experiments. Abschließend wird in einem explorativen Teil auf weitere Analysen verwiesen, die das Postulat der vorliegenden Studie zusätzlich stützen können.

¹² Die übliche Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC sieht die Priorisierung aller elf Verhaltenskomponenten der Führungskompetenz mit Hilfe von elf laminierten „Zielkarten“ vor (vgl. Kap. 7.3.5.2).

¹³ Die Teilstichproben Gestaltungswille, Soziale Sensibilität und Motivation geben an, welche der drei Führungsdimensionen den Versuchsteilnehmern negativ rückgemeldet wurde.

8.1 Manipulationscheck

8.1.1 Ziel- und Vorsatzcommitment

Für den Manipulationscheck wurden bei allen Versuchsbedingungen das allgemeine Zielcommitment, sowie das konkrete, während des zweiten Rollenspiels empfundene, Zielcommitment erfragt. Zusätzlich wurden von Teilnehmern der Vorsatzbedingung Angaben zum allgemeinen und konkreten Vorsatzcommitment während des zweiten Rollenspiels erhoben.

Allgemeines Zielcommitment. Wie in Abbildung 8-1, verdeutlicht weisen Teilnehmer der Zielintentions- und Vorsatzbedingung im allgemeinen Zielcommitment eine überdurchschnittliche Verpflichtung gegenüber dem jeweiligen Lernziel auf, während sich Teilnehmer der Kontrollbedingung ihrem Lernziel deutlich geringer verpflichtet fühlen. Eine einfaktorielle ANOVA ergibt hinsichtlich des allgemeinen Zielcommitments einen deutlich signifikanten Haupteffekt ($F(2, 63) = 10.39, p < .00$) zwischen den Versuchsbedingungen.

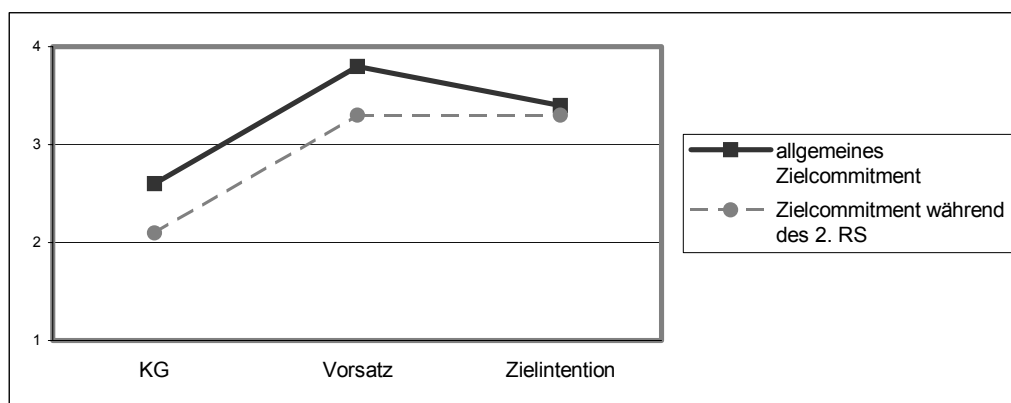


Abb. 8-1: Allgemeines Zielcommitment vs. Zielcommitment während des 2. Rollenspiels (RS)¹⁴ in den Versuchsbedingungen

Spezifische Mittelwertanalysen (T-Test) der Versuchsbedingungen untereinander zeigen, dass sich das allgemeine Zielcommitment zwischen Vorsatz- ($M = 3.77, SD = 0.68$) und Kontrollbedingung ($M = 2.62, SD = 0.86$), $t(38) = -4.83, p < .000$, sowie zwischen Zielintentions- ($M = 3.43, SD = 0.97$) und Kontrollbedingung ($M = 2.62, SD = 0.86$), $t(39) = -2.84, p < .007$, hochsignifikant unterscheidet. Unterschiede zwischen der Zielintentions- und Vorsatzbedingung sind nicht signifikant ($t(41) = 1.31, p = .19, ns$).

Zielcommitment während des Rollenspiels. Das Zielcommitment während des Rollenspiels nimmt bei allen Versuchsbedingungen tendenziell ab. Dabei geben

¹⁴ Die Teilnehmer antworteten auf einer Skala von 1 („nicht verpflichtet“) bis 5 („stark verpflichtet“).

Teilnehmer der Zielintentions- sowie der Vorsatzbedingungen immer noch ein überdurchschnittliches Zielcommitment an. Teilnehmer der Kontrollbedingung fühlen sich ihrem Lernziel kaum noch verpflichtet. Eine einfaktorielle Varianzanalyse ergibt einen signifikanten Haupteffekt mit einem F -Wert (2, 63) von 8.256 mit $p < .001$. Beim Vergleich der Versuchsgruppen untereinander zeigt sich, dass sich die Zielintentions- ($M = 3.28$, $SD = 0.90$) und Kontrollbedingung ($M = 2.14$, $SD = 0.91$) signifikant voneinander unterscheiden, $t(41) = -4.08$; $p < .000$. Teilnehmer der Vorsatzbedingung ($M = 3.27$, $SD = 1.28$) weisen ebenfalls ein signifikant höheres Zielcommitment während des Rollenspiels auf als Teilnehmer der Kontrollbedingung ($M = 2.14$, $SD = 0.91$), ($t(41) = -3.3$, $p = .002$). Ein Vergleich der beiden Mittelwerte von Teilnehmern der Zielintentions- und Vorsatzbedingung wird nicht signifikant ($t < 1$).

Allgemeines Vorsatzcommitment/ Vorsatzcommitment während des Rollenspiels. Für das Vorsatzcommitment der Lernziel-Vorsatzbedingung zeigt sich ebenfalls die Tendenz, dass das allgemeine Vorsatzcommitment höher eingeschätzt wird ($M = 3.5$, $SD = 0.91$) als das Vorsatzcommitment während des Rollenspiels ($M = 3.00$, $SD = 1.41$). Beide Werte unterscheiden sich aber nicht signifikant voneinander ($t < 1$).

Somit kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Zielintentions- als auch Vorsatzinstruktion ein deutlich höheres Zielcommitment bei den Probanden hervorrufen als die übliche Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass das Zielcommitment bei allen Teilnehmern – sowie das Vorsatzcommitment bei den Teilnehmern, die ihr Lernziel um einen Vorsatz ergänzt haben – während der zweiten AC-Übung abnimmt.

8.1.2 Leichtigkeit der Lernzielbildung und -umsetzung

Als zusätzliche den Prozess der selbständigen Zielintentions- und Vorsatzbildung erfassende Variablen wurden die wahrgenommene Leichtigkeit der Lernzielbildung sowie Lernzielumsetzung erhoben¹⁵.

Leichtigkeit der Lernzielbildung. Hinsichtlich der empfundenen Leichtigkeit der Lernzielbildung geben alle Versuchsgruppen durchschnittliche bis leicht überdurchschnittlich Werte an. Tendenziell fällt die Lernzielbildung den Teilnehmern der Vorsatzbedingung am schwersten, doch die Versuchsbedingungen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($t < 1$).

¹⁵ Angaben wurden von den Versuchsteilnehmern auf einer 5-stufigen Skala vorgenommen (Wert 1 = „sehr schwer“ und Wert 5 = „sehr leicht“).

Leichtigkeit der Lernzielumsetzung. Angaben zur Leichtigkeit der Lernzielumsetzung variieren dagegen stark zwischen den Gruppen. Am leichtesten fiel es den Teilnehmern der Zielintentionsbedingung, das Lernziel umzusetzen ($M = 3.29$, $SD = 0.84$). Teilnehmer der Vorsatz- ($M = 2.86$, $SD = 0.94$) und Kontrollbedingung ($M = 2.33$, $SD = 0.80$) geben größere Schwierigkeiten bei der Lernzielumsetzung im zweiten Rollenspiel an. Eine einfaktorielle ANOVA mit dem Treatmentfaktor „Lernzielformulierung“ und der abhängigen Variable „Leichtigkeit der Lernzielumsetzung“ stellt einen hochsignifikanten Haupteffekt zwischen den Versuchsbedingungen fest ($F(2, 62) = 6.468$; $p < .01$). Dieser manifestiert sich aufgrund starker Mittelwertsunterschiede zwischen der Zielintentions- ($M = 3.29$, $SD = 0.84$) und Kontrollbedingung ($M = 2.33$, $SD = 0.80$), $t(40) = -3.76$; $p < .000$, sowie zwischen der Vorsatz- ($M = 2.86$, $SD = 0.94$) und Kontrollbedingung ($M = 2.33$, $SD = 0.80$), $t(39) = -2.12$; $p < .000$.

Somit fiel es den Teilnehmern der Kontrollbedingung subjektiv am schwersten, das Lernziel während der zweiten AC-Übung umzusetzen.

8.1.3 Akzeptanz des manipulierten Feedbacks

Um zu überprüfen, ob die Teilnehmer das manipulierte Feedback akzeptierten, wurden sie gefragt, für wie gerechtfertigt sie das Feedback hielten¹⁶.

Tab. 8-2: Feedbackakzeptanz in der Gesamtstichprobe und in den Versuchsbedingungen (Lernzielformulierung)

	Gesamtstichprobe (N = 64)	Kontrollbedingung (N = 21)	Vorsatzbedingung (N = 22)	Zielintentionsbedingung (N = 21)
Feedback-Akzeptanz	$M = 4.02$, $SD = 0.83$	$M = 4.05$, $SD = 0.59$	$M = 4.18$, $SD = 0.59$	$M = 3.81$, $SD = 1.17$

Insgesamt halten alle Teilnehmer der Gesamtstichprobe das Feedback für sehr gerechtfertigt ($M = 4.02$, $SD = 0.83$). Die mittleren Akzeptanzangaben der Versuchsbedingungen (vgl. Tab. 8-2) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(2, 63) = 1.12$, $p = .33$, *ns.*). Untersuchungen zur Feedback-Akzeptanz in Abhängigkeit der negativ rückgemeldeten Führungsdimension ergeben ebenfalls keine signifikanten Unterschiede ($F < 1$) zwischen den Teilstichproben (vgl. Anhang). Somit kann davon ausgegangen werden, dass das manipulierte Feedback sowohl in den Versuchsbedingungen als auch in den Teilstichproben überdurchschnittlich gut akzeptiert wird.

¹⁶ Die Feedback-Akzeptanz wurde auf einer 5-stufigen Skala festgehalten (Wert 1 = „gar nicht gerechtfertigt“ und Wert 5 = „sehr gerechtfertigt“).

8.2 Analyse der Gesamtlernleistung Führungskompetenz (Hypothese 1)

Die Gesamtlernleistung hinsichtlich der Führungskompetenz entspricht dem Differenzwert von zweiter zu erster Rollenspiel-Gesamtleistung. Diese ergibt sich aus der durchschnittlichen Fremdbewertung über alle drei Führungsdimensionen Gestaltungswille, Soziale Sensibilität und Motivation. Mit der Hypothese 1 wird angenommen, dass Teilnehmer, die ihr Lernziel um einen Vorsatz ergänzen (*Vorsatzbedingung*) eine höhere Lernleistung zeigen als Teilnehmer, die ihr Lernziel als Zielintention formulieren (*Zielintentionsbedingung*), bzw. es in der üblichen Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC bilden (*Kontrollbedingung*).

Für einen ersten Überblick über die Leistungsausprägungen auf den Führungsdimensionen sind in der untenstehenden Abbildung 8-2 die Mittelwerte der Führungsdimensionen im ersten und zweiten Rollenspiel unabhängig vom Treatmentfaktor „Lernzielformulierung“ dargestellt. Im ersten Rollenspiel zeigen sich für die Führungsdimensionen Soziale Sensibilität ($M = 3.58$, $SD = 0.63$) und Gestaltungswille ($M = 3.39$, $SD = 0.63$) sehr starke Leistungsausprägungen, da beide in dem Intervall „trifft teilweise zu“ (Wert 3) bis „trifft völlig zu“ (Wert 5) liegen. Die Führungsdimension Motivation wird von allen Teilnehmern in der Tendenz sehr viel schwächer realisiert ($M = 2.46$, $SD = 0.57$).

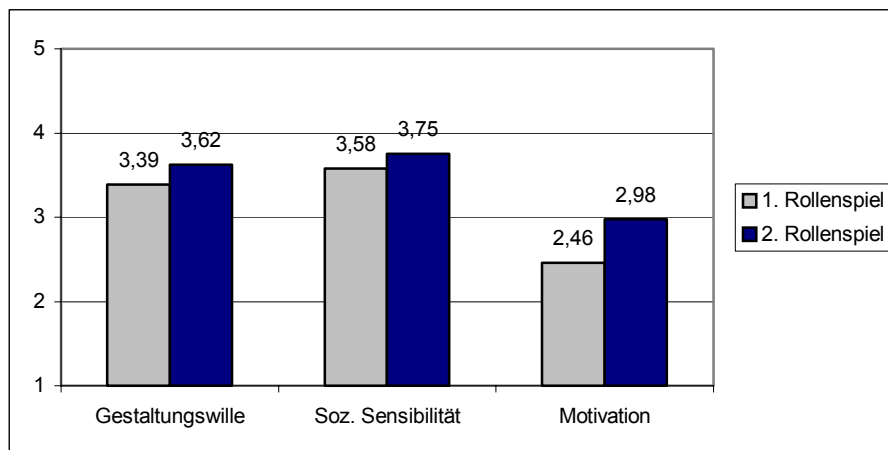


Abb. 8-2: Mittelwerte auf den Führungsdimensionen im 1. und 2. Rollenspiel unabhängig von Lernzielformulierungen¹⁷

In dem sich anschließenden zweiten Rollenspiel zeichnet sich auf allen Führungsdimensionen eine Leistungszunahme ab – wobei die Verhaltensleistungen in den Führungsdimensionen Soziale Sensibilität ($M = 3.75$, $SD = 0.53$) und Gestaltungswille ($M = 3.62$, $SD = 0.65$) auch im zweiten Rollenspiel immer noch stärker sind als Leistungen in der Führungsdimension Motivation ($M = 2.98$, $SD = 0.70$).

¹⁷ Die Verhaltensleistungen wurden von der Beobachterin auf einer 5-stufigen Skala erhoben. Der Wert 1 bedeutet „trifft nicht zu“, der Wert 3 „trifft teilweise zu“ und der Wert 5 „trifft völlig zu“.

Für die Analyse der abhängigen Variable Gesamtlernleistung Führungskompetenz sind die durchschnittlichen Leistungsverbesserungen auf allen drei Führungsdimensionen in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen von Interesse (vgl. Abb. 8-3)

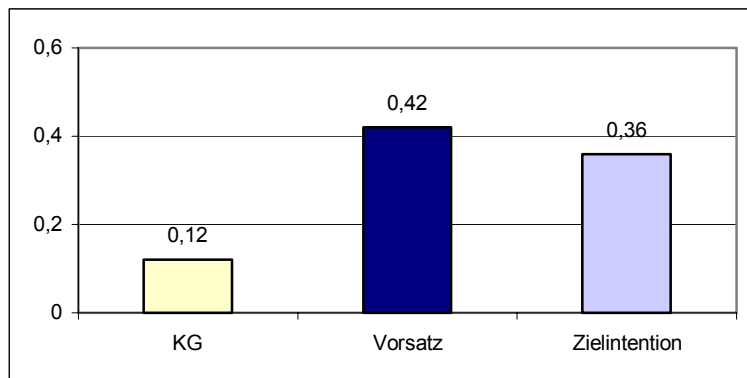


Abb. 8-3: Mittelwerte in der Gesamtlernleistung Führungskompetenz in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen¹⁸

Eine einfaktorielle ANOVA mit dem Treatmentfaktor „Lernzielformulierung“ und der abhängigen Variable „Gesamtlernleistung Führungskompetenz“ ergibt einen signifikanten Haupteffekt ($F(2) = 3.06$; $p = .05$) bei einem η^2 von $0,091$ ¹⁹. Der Treatmentfaktor „Lernzielformulierung“ erklärt somit lediglich 9% der Varianz im Lerngewinn der Führungskompetenz.

Da es sich bei der Hypothese 1 um eine gerichtete Hypothese handelte, wurden weitere Kontraste berechnet, bei denen keine Adjustierung des alpha-Niveaus vorgenommen wurde (Bortz, 1993). Bei der Berechnung der geplanten Kontraste werden alle drei Versuchsbedingungen bezüglich ihrer Gesamtlernleistung Führungskompetenz miteinander verglichen. Versuchsteilnehmer der Vorsatzbedingung ($M = 0.42$, $SD = 0.45$) zeigen keine höhere Gesamtlernleistung als Versuchsteilnehmer der Zielintentionsbedingung ($M = 0.36$, $SD = 0.40$), $t(41) = 0.44$; $p = .33$, *ns*. Probanden der Vorsatzbedingung ($M = 0.42$, $SD = 0.45$) weisen allerdings eine höhere Gesamtlernleistung auf als Teilnehmer der Kontrollbedingung ($M = 0.12$, $SD = 0.40$), $t(41) = -2,31$; $p = .01$, einseitige Testung. Versuchsteilnehmer der Zielintentionsbedingung ($M = 0.36$, $SD = 0.40$) erzielen ebenfalls einen höheren Lerngewinn als Teilnehmer der Kontrollbedingung ($M = 0.12$, $SD = 0.40$), $t(40) = -1.96$; $p < .05$, einseitige Testung.

D.h., sowohl Teilnehmer, die ihr Lernziel um einen Vorsatz ergänzen (*Vorsatzbedingung*) als auch Teilnehmer, die ihr Lernziel als Zielintention (*Zielintentionsbedingung*) formulieren, zeigen höhere Lerngewinne als die Kontrollbedingung. Aber die höhere

¹⁸ Hinweis für die Skalierung: 0,5 entspricht einer Verbesserung um einen halben Skalenwert auf einer 5-stufigen Skala im zweiten Rollenspiel (dies gilt auch für die Abbildungen 8-4, 8-5, 8-6 und 8-8).

¹⁹ Das η^2 berechnet sich aus dem Quotienten: (Quadratsumme zwischen den Gruppen) / (Quadratsumme gesamt) der ANOVA (Janssen & Laatz, 2003, S. 329).

Gesamtlernleistung von Teilnehmern der Vorsatzbedingung ist nicht signifikant unterschiedlich vom Lerngewinn der Teilnehmer, die ihr Lernziel als bloße Zielintention formulierten. Die Hypothese 1 kann somit nur teilweise unterstützt werden, dennoch zeigt sich, dass beide Intentionsformen zu besseren Gesamtlernleistungen führen als die Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC.

8.3 Analyse der Lernleistung in den negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen (Hypothese 2)

Da es sich in den Teilstichproben der jeweils negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen um eine sehr kleine Zellenbesetzung der Versuchsbedingungen handelt (N = 7 bzw. 8), werden im Folgenden inferenzstatistische Analysen auf der Grundlage nichtparametrischer Verfahren errechnet. Zwar kann in Anlehnung an Obermann (1994) davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Führungskompetenz um eine normalverteilte Eigenschaftsvariable handelt – dies stellt eine wichtige Voraussetzung für die Anwendung parametrischer Verfahren dar – doch soll aus Gründen der statistischen Robustheit auf nichtparametrische Methoden zurückgegriffen werden.

In einem ersten Schritt werden somit Unterschiede in den mittleren Lernleistungen der drei verschiedenen Versuchsbedingungen mit Hilfe des Kruskal-Wallis-Test auf Signifikanz überprüft. Es wird dabei die H₀-Hypothese (alle Gruppen stammen aus der gleichen Grundgesamtheit) gegen die H₁-Hypothese (die Gruppen entstammen aus unterschiedlichen Grundgesamtheiten) geprüft. Der Kruskal-Wallis-Test ist eine einfaktorische Varianzanalyse für Rangziffern und entspricht somit der einfaktorischen ANOVA der parametrischen Methoden (Janssen & Laatz, 2003).

Für alle Teilstichproben gilt die Annahme (Hypothese 2.1, 2.2 und 2.3), dass die Teilnehmer, die ihre Zielintention um einen Vorsatz ergänzen (*Vorsatzbedingung*) bessere Lernleistungen auf der jeweils negativ rückgemeldeten Führungsdimension zeigen, als Teilnehmer, die nur eine Zielintention formulieren (*Zielintentionsbedingung*) oder ihr Lernziel in der üblichen Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC (*Kontrollbedingung*) formulieren. Da es sich bei den Hypothesen 2.1, 2.2 und 2.3 um gerichtete Hypothesen handelt, werden im Anschluss an den Kruskal-Wallis-Test weitere Kontraste berechnet, bei denen das Signifikanzniveau nicht adjustiert wird (Bortz, 1993). Kontrastanalysen in den Teilstichproben erfolgen über den Mann-Whitney-U-Test, der auf Unterschiede hinsichtlich der zentralen Tendenz von Verteilungen prüft. Ähnlich wie beim Kruskal-Wallis-Test werden nicht die Messwerte der Variable, sondern Rangplätze zugrundegelegt.

8.3.1 Lernleistung in der Führungsdimension Gestaltungswille (Hypothese 2.1)

Die Lernleistung in der Führungsdimension Gestaltungswille wird nur an der Teilstichprobe erhoben, die eine negative Rückmeldung hinsichtlich der Führungsdimension Gestaltungswille erhält (vgl. Kap. 7.3.4). Da Probanden dieser Teilstichprobe die Verhaltenskomponente „Gesprächsstrukturierung“ verbessern sollten²⁰, wird der Lerngewinn auf dieser Verhaltenskomponente betrachtet. D.h., es wird der Differenzwert der Items 01 und 12, die die Gesprächsstrukturierung operationalisieren (vgl. Tab. 7-3), vom zweiten zum ersten Rollenspiel in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen betrachtet.

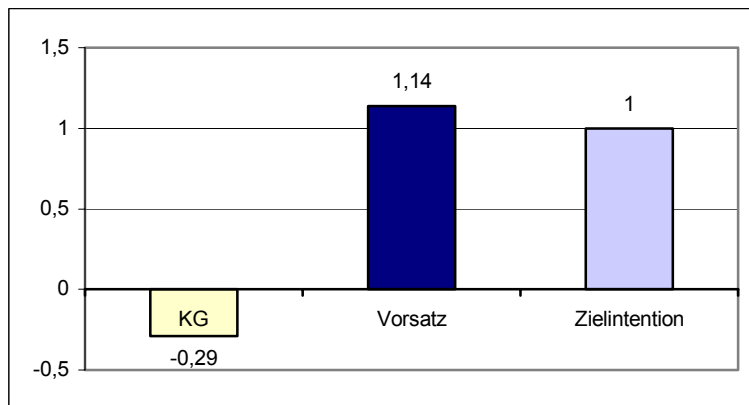


Abb. 8-4: Mittelwerte der Lernleistung in der Führungsdimension Gestaltungswille in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen

Für die Lernleistung in der Führungsdimension Gestaltungswille (Abb. 8-4) ergibt der Kruskal-Wallis-Test einen marginal signifikanten Haupteffekt ($\chi^2(2) = 4.29, p = .058$). Das Effektstärkenmaß η^2 beläuft sich auf einem Wert von 0,280. D.h., dass die Lernzielformulierungen 28% der Varianz in der Lernleistung auf der Verhaltenskomponente „Gesprächsstrukturierung“ aufklären.

Bei der Kontrastberechnung zeigt sich, dass Teilnehmer der Vorsatzbedingung ($M = 1.14, SD = 1.14$) keine signifikant höhere Lernleistung zeigen als Teilnehmer der Zielintentionsbedingung ($M = 1.00, SD = 0.73$), ($z < -1$). Allerdings weisen Teilnehmer der Vorsatzbedingung ($M = 1.14, SD = 1.14$) einen höheren Lerngewinn auf als Versuchsteilnehmer der Kontrollbedingung ($M = -0.29, SD = 1.34$), ($z = -1.81, p = .05$), einseitige Testung, die sich im zweiten Rollenspiel sogar verschlechtern. Gleiches gilt für die Teilnehmer der Zielintentionsbedingung ($M = 1.00, SD = 0.73$) im Vergleich mit Teilnehmern der Kontrollbedingung ($M = -0.29, SD = 1.34$), ($z = -1,81; p = .05$), einseitige Testung.

²⁰ Im Anhang werden die wörtlichen Lernzielformulierungen als Vorsatz bzw. Zielintention der drei Teilstichproben aufgeführt.

D.h., dass sowohl Zielintentionen als auch Ergänzungen um einen Vorsatz zu besseren Lernleistungen verhelfen, als die Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC, die in der vorliegenden Studie in der Kontrollbedingung angewendet wird. Da Teilnehmer der Vorsatzbedingung allerdings nur tendenziell, nicht aber signifikant bessere Lernleistung zeigen als Teilnehmer der Zielintentionsbedingung, wird die Hypothese 2 für die Teilstichprobe Gestaltungswille durch dieses Ergebnis bedingt unterstützt.

8.3.2 Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität (Hypothese 2.2)

Die Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität wird nur an Personen der Teilstichprobe erhoben, die eine negative Rückmeldung hinsichtlich der Führungsdimension Soziale Sensibilität erhalten haben. Die Probanden dieser Teilstichprobe sollten alle das Lernziel angeben, die Verhaltenskomponente „Umgang mit dem Gesprächspartner“ verbessern zu wollen. Somit wird die Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität in Form einer Verbesserung auf den Items 14, 16, 17, 18 und 20 betrachtet (vgl. Tab. 7-3) in Abhängigkeit der unterschiedlichen Lernzielformulierungen betrachtet.

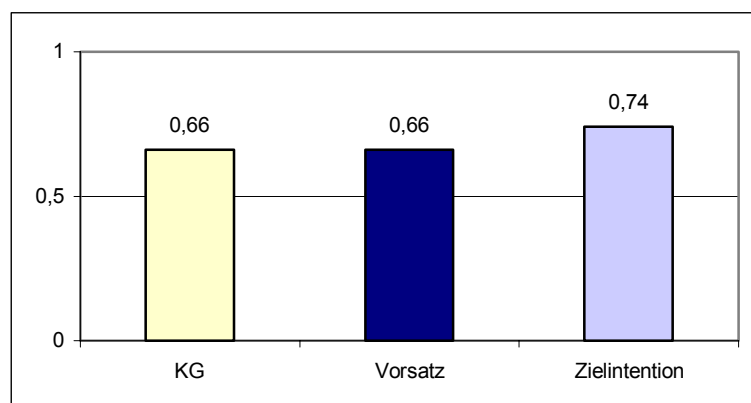


Abb. 8-5: Mittelwerte der Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen

Der Kruskal-Wallis-Test ergibt beim Vergleich der drei Gruppenmittelwerte in der Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität (Abb. 8-5) keinen signifikanten Haupteffekt ($\chi^2 < 1$). Die Effektgröße η^2 beträgt lediglich 0,003 – womit bei dieser Teilstichprobe der Treatmentfaktor „Lernzielformulierung“ weniger als 1% der Varianzanteile in der Lernleistung aufklärt. Die Berechnung des Mann-Whitney-U-Tests für die gerichtete Kontrastanalyse ergibt ebenfalls bei keinem der paarweisen Gruppenvergleiche einen signifikanten Unterschied (Vorsatz- ($M = 0.66$, $SD = 0.67$) vs. Zielintentionsbedingung ($M = 0.74$, $SD = 0.36$), ($z < -1$); Vorsatz- ($M = 0.66$, $SD = 0.67$) vs.

Kontrollbedingung ($M = 0.66$, $SD = 1.11$), ($z < -1$) und Zielintentions- ($M = 0.74$, $SD = 0.36$) vs. Kontrollbedingung ($M = 0.66$, $SD = 1.11$), ($z < -1$)).

D.h., bei der Lernleistung auf der Sozialen Sensibilität kann die Hypothese 2.2 nicht unterstützt werden – es zeigen sich keine Unterschiede in den Lernleistungen in Abhängigkeit von den Lernzielformulierungen.

8.3.3 Lernleistung in der Führungsdimension Motivation (Hypothese 2.3)

Für die Lernleistung in der Führungsdimension Motivation wird nur die Teilstichprobe untersucht, die eine negative Rückmeldung hinsichtlich der Führungsdimension Motivation erhält. Jeder Teilnehmer dieser Teilstichprobe hatte das Lernziel, sich auf der Verhaltenskomponente „Zielvereinbarung“ zu verbessern – entweder mit einem Vorsatz, mit einer Zielintention oder in der Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC (Kontrollbedingung). Die Lernleistung in der Führungsdimension Motivation ergibt sich aus den Differenzwerten von zweitem zu erstem Rollenspiel auf den Items 25, 26, 27 und 28 (vgl. Tab. 7-3). Diese Items werden unter der Verhaltenskomponente „Zielvereinbarung“ subsumiert.

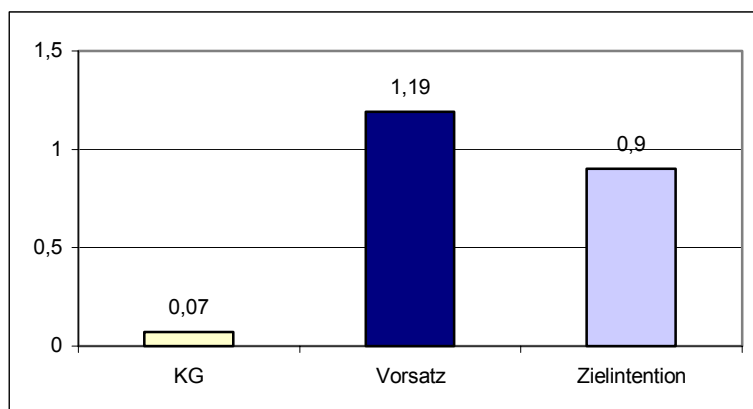


Abb. 8-6: Mittelwerte der Lernleistung in der Führungsdimension Motivation in Abhängigkeit der Lernzielformulierungen

Die Mittelwertsunterschiede der Lernleistung in der negativ rückgemeldeten Führungsdimension Motivation (Abb. 8-6) werden in einem Kruskal-Wallis-Test signifikant ($\chi^2(2) = 4,854$; $p < .05$). In dieser Teilstichprobe sind 26 % der Varianz in der Lernleistung auf die unterschiedlichen Lernzielformulierungen zurückzuführen (Effektgrösse $\eta^2 = 0,262$).

Bei der Berechnung der geplanten Kontraste mit dem Mann-Whitney-U-Test werden alle Versuchsgruppen der Teilstichprobe Motivation bezüglich ihrer Lernleistung auf der Verhaltenskomponente „Zielvereinbarung“ miteinander verglichen. Dabei zeigt sich, dass

sich die etwas höheren Lernleistungen von Teilnehmern der Vorsatzbedingung ($M = 1.19$, $SD = 0.90$) nicht signifikant von den Lernleistungen der Teilnehmer unterscheiden, die eine bloße Zielintention formulieren ($M = 0.9$, $SD = 0.74$) ($z < -1$). Dagegen unterscheiden sich die geringen Lerngewinne von Teilnehmern der Kontrollbedingung ($M = 0.07$, $SD = 0.90$) hoch signifikant von der starken Lernleistung von Teilnehmern der Vorsatzbedingung ($M = 1.19$, $SD = 0.90$), ($z = -2.16$; $p = .01$), einseitige Testung. Die Unterschiede in den Lernleistungen von Teilnehmern der Zielintentions- ($M = 0.9$, $SD = 0.74$) und Kontrollbedingung ($M = 0.07$, $SD = 0.90$) erreichen bei einem 5%-igen Signifikanzniveau keine statistische Signifikanz ($z = -1,45$; $p = .08$), einseitige Testung.

Die Hypothese 2.3, bei der angenommen wurde, dass die Teilnehmer, die ihr Lernziel um einen Vorsatz ergänzen, in der Führungsdimension Motivation einen höheren Lerngewinn aufzeigen als Teilnehmer Zielintentions- oder Kontrollbedingung kann nur teilweise unterstützt werden. Dennoch zeigt sich immerhin in dieser Teilstichprobe, dass die Lernleistung nur dann signifikant gegenüber der Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC gesteigert werden kann, wenn die Zielintentionen um Vorsätze ergänzt werden. Die bloße Formulierung einer Zielintention führt zu keiner von Teilnehmern der Kontrollbedingung distinkten Lernleistung.

8.4 Lernziel-Vorsätze als leistungsmoderierende Variable (Hypothese 3)

Annahme der dritten Hypothese ist es, dass vor allem diejenigen Teilnehmer in ihren Lernleistungen von der Vorsatzbildung profitieren, die in dem ersten Rollenspiel eine schwache Leistungsausprägung auf der Führungskompetenz zeigen. Um diese Annahme zu überprüfen werden nur Teilnehmer analysiert, die ihre Lernziele um einen Vorsatz ergänzten ($N = 22$) – unabhängig davon, auf welcher Führungsdimension sie eine negative Rückmeldung erhielten. Als abhängige Variable dieser Analyse dient die Lernleistung in der Führungskompetenz, d.h. die Gesamtleistung auf allen drei Führungsdimensionen.

Aufgrund der Gesamtleistung in der Führungskompetenz im ersten Rollenspiel wird ein Mediansplit bei einer Leistungsausprägung von 3,44 vorgenommen, um die 22 Versuchsteilnehmer in zwei Gruppen einzuteilen und somit eine neue dichotome, unabhängige Variable für diese Fragestellung zu generieren. Personen, deren Leistungsausprägung im ersten Rollenspiel kleiner oder gleich 3,44 ist, werden zur Gruppe 1 (*schwache erste Rollenspielleistung*) gezählt. Versuchsteilnehmer, deren Leistungsausprägung größer als 3,44 ist, zählen zur Gruppe 2 (*starke erste Rollenspielleistung*).

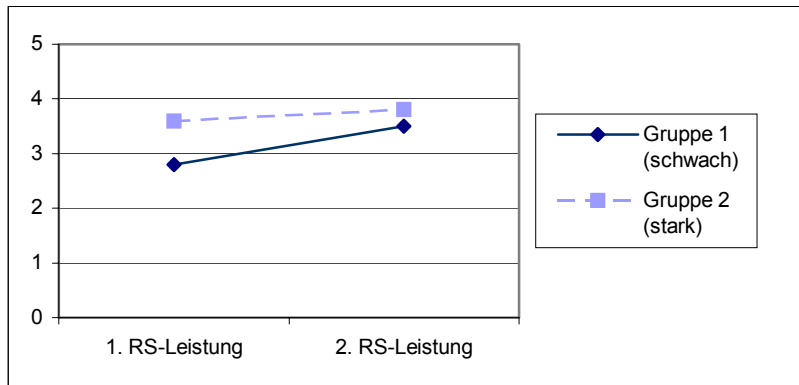


Abb. 8-7: Mittelwerte der ersten und zweiten Rollenspielleistung („RS-Leistung“) in den unterschiedlichen Vorsatzgruppen (schwach und stark)

Teilnehmer der Gruppe 1 (*schwache erste Rollenspielleistung*) zeigen im ersten Rollenspiel noch knapp unterdurchschnittliche Leistungen ($M = 2.88$, $SD = 0.40$), im zweiten Rollenspiel können sie sich allerdings auf eine überdurchschnittliche Leistung verbessern ($M = 3.52$, $SD = 0.61$). Teilnehmer der Gruppe 2 (*starke erste Rollenspielleistung*) zeigen in beiden Rollenspielen eine überdurchschnittliche Leistung (1. Rollenspiel: $M = 3.62$, $SD = 0.14$; 2. Rollenspiel: $M = 3.84$, $SD = 0.22$) (vgl. Abb. 8-7).

In einem zweiten Schritt soll die Gesamtlernleistung Führungskompetenz als Differenz der zweiten Rollenspielleistung von der ersten Rollenspielleistung zwischen den beiden Gruppen betrachtet werden.

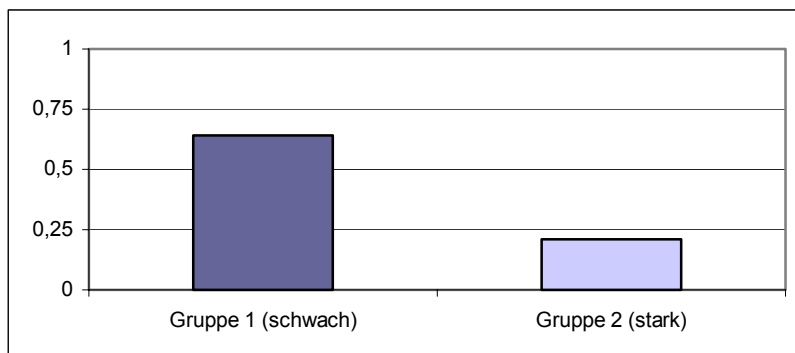


Abb. 8-8: Mittelwerte der Gesamtlernleistung Führungskompetenz in den unterschiedlichen Vorsatzgruppen (schwache vs. starke 1. AC-Gesamtleistung)

Ein Mittelwertvergleich für unabhängige Stichproben (T-Test), bei der die dichotome Leistungsausprägung des ersten Rollenspiels (schwach vs. stark) als Treatmentfaktor und die „Gesamtlernleistung Führungskompetenz“ als abhängige Variable eingehen (Abb. 8-8) ergibt einen signifikanten Effekt ($t(14) = 2.45$, $p < .05$). Somit wird die dritte Hypothese, nach der v.a. leistungsschwache Personen von der Vorsatzbildung profitieren – und somit eine höhere Lernleistung aufweisen ($M = 0.64$, $SD = 0.52$) als leistungsstarke Teilnehmer (Gesamtlernleistung Führungskompetenz: $M = 0.21$, $SD = 0.23$) – durch diesen Befund gestützt.

8.5 Weitere, explorative Analysen

8.5.1 Fremd- und Selbstbewertungen der Versuchsbedingungen im ersten und zweiten Rollenspiel im Vergleich

Alle Versuchsteilnehmer bewerteten sich nach Ende des Rollenspiels bezüglich ihrer im Rollenspiel gezeigten Führungskompetenz selbst. Das Feedbackinstrument für die Selbstbewertung war das selbe wie für die Fremdbewertung (vgl. Kap 7.3.3). Es soll in diesem Abschnitt noch ein Vergleich der Fremd- und Selbstbewertungen im ersten und zweiten Rollenspiel vorgenommen werden.

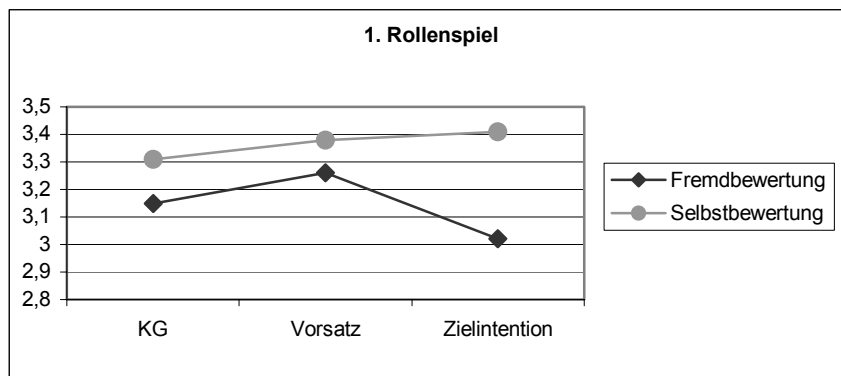


Abb. 8-9: Fremd- und Selbstbewertung der Versuchsbedingungen in der ersten AC-Übung²¹

Im ersten Rollenspiel (Abb. 8-9) zeigt sich bei allen Teilnehmern die Tendenz, dass die Selbstbewertungen besser ausfallen, als die Bewertungen durch die Beobachterin. Teilnehmer der Zielgruppe ($M = 3.41$, $SD = 0.46$) bewerteten sich im Schnitt signifikant besser als sie von der Beobachterin bewertet ($M = 3,02$, $SD = 0.46$), $t(20) = 3.45$, $p = .003$ worden sind. Die Fremdbewertungen der Versuchsbedingungen unterscheiden sich zum Zeitpunkt der ersten AC-Übung noch nicht voneinander ($F(2,63) = 1$, $p = .37$).

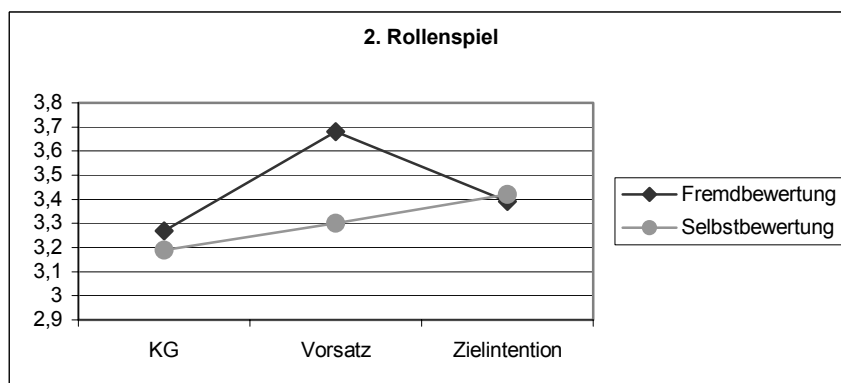


Abb. 8-10: Fremd- und Selbstbewertung der Versuchsbedingungen in der zweiten AC-Übung

²¹ Nähere Angaben zu den Mittelwerten der Fremd- und Selbstbewertung sind im Anhang aufgeführt.

Die Bewertungen des zweiten Rollenspiels (Abb. 8-10) finden im Gegensatz dazu nach der Instruktion der unabhängigen Variable (Lernzielformulierung als Zielintention, als Vorsatz oder in der Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC) statt. Hier zeigt sich nicht mehr, dass sich die Teilnehmer im Vergleich zu der Fremdbewertung besser beurteilen. Vielmehr sind die Bewertungen nach der zweiten AC-Übung (und nach der negativen Rückmeldung!) weitgehend konform. Lediglich die Teilnehmer der Vorsatzbedingung bewerten sich signifikant schlechter ($M = 3.30$, $SD = 0.58$) als sie von der Beobachterin bewertet worden sind ($M = 3.68$, $SD = 0.47$), ($t(21) = -2.79$, $p < .01$).

Interessanter weise zeigt sich zudem, dass die absolute Leistung in der zweiten AC-Übung am höchsten war, wenn die Teilnehmer ihr Lernziel um einen Vorsatz ergänzten. Eine einfaktorielle ANOVA mit dem Treatmentfaktor „Lernzielformulierung“ und der abhängigen Variable „fremdbewertete zweite Rollenspielleistung“ ergab einen signifikanten Haupteffekt mit einem F -Wert (2, 63) von 3.39 und $p < .05$. Beim Vergleich der Versuchsbedingungen untereinander zeigt sich, dass Teilnehmer der Vorsatzbedingung ($M = 3.68$, $SD = 0.47$) signifikant besser beurteilt wurden als Teilnehmer der Zielintentionsbedingung ($M = 3.39$, $SD = 0.45$), $t(41) = 2.02$, $p = .05$, einerseits, und auch als die Teilnehmer der Kontrollbedingung ($M = 3.27$, $SD = 0.66$), $t(41) = -2.38$, $p > .05$, andererseits. Die fremdbewertete zweite Rollenspielleistung von Teilnehmern der Zielintentions- ($M = 3.39$, $SD = 0.45$) und Kontrollbedingung ($M = 3.27$, $SD = 0.66$) unterscheiden sich dagegen nicht signifikant ($t < -1$).

Somit unterscheidet sich die Fremdbewertung der Vorsatzbedingung im zweiten Rollenspiel einerseits von der Selbstbewertung der Teilnehmer, die einen Vorsatz gebildet haben, andererseits aber auch von den Fremdbewertungen der anderen Versuchsbedingungen (*Zielintentions- und Kontrollbedingung*).

8.5.2 Einfluss demografischer Faktoren

In weiteren Analysen wurde der Einfluss des Geschlechts (Männer- vs. Frauenanteil = 56,3% vs. 43,8%, $t(60) = 1.15$, $p = .257$), des Alters (Durchschnittsalter = 24 Jahre, $F(13,63) = 1.34$, $p = .223$) sowie der unterschiedlichen Studienfächer (Anteil der Psychologiestudenten = 15,6%, $F < 1$) und Semesteranzahl (Durchschnittliche Fachsemesteranzahl = 6, $F(11,61) = 1.37$, $p = .220$) auf die Gesamtlernleistung Führungskompetenz untersucht. In dieser universitären Stichprobe wirkt sich dabei keiner der Faktoren signifikant auf die Gesamtlernleistung Führungskompetenz aus.

9 Diskussion

Stangel-Meseke (2001; Stangel-Meseke, Diefenbach, Hanefeld, & Kolleker, 1999) erfasst in ihrem modifizierten Lernpotenzial-AC das Lernpotenzial durch den seriellen Einsatz zweier paralleler AC-Übungen. Das Lernpotenzial ergibt sich aus dem Differenzwert der beobachteten Leistung von zweiter und erster AC-Übung und basiert auf einem Lernziel, das von den Teilnehmern vor Beginn der zweiten AC-Übung formuliert wird. Gollwitzers Theorie der intentionalen Handlungssteuerung (1993, 1999) unterscheidet zwei Intentionstypen: Zielintentionen und Vorsätze. Durch Vorsätze wird das zielführende Verhalten geplant. Sie zeichnen sich durch die mentale Verknüpfung einer antizipierten Situation mit einer zielrealisierenden Handlung aus und dienen als selbstregulatorische Strategie während des Zielstrebens. Aufgrund der Verknüpfung des Vorsatzkonzepts mit dem modifizierten Lernpotenzial-AC wird vermutet, dass die Lernleistungen derjenigen, die ihr Lernziel um einen Vorsatz ergänzen, signifikant höher sind, als derjenigen, die ihr Lernziel als Zielintention oder in der originären Zielbildungsintervention (Kolleker, 1999) des Lernpotenzial-AC bilden (*Kontrollbedingung*).

Die Wirkungsweise der Vorsätze wurde in einem experimentalpsychologischen Setting des modifizierten Lernpotenzial-AC an der Universität Konstanz nachgewiesen: Versuchsteilnehmer der Vorsatzbedingung zeigen sowohl eine höhere Gesamtlernleistung in der Führungskompetenz als auch in den rückgemeldeten Führungsdimensionen²² als die Teilnehmer der Kontrollbedingung. Bezogen auf die ersten und zweiten Hypothesen der vorliegenden Studie ist die stabil beste Lernleistung von Teilnehmern der Vorsatzbedingung allerdings nicht signifikant höher als die Lernleistung von Teilnehmern der Zielintentionsbedingung. Dennoch soll betont werden, dass sich beide Intentionsformen als eine wirksamere Strategie erweisen als die Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC. Die Annahmen der dritten Hypothese, dass von der Bildung eines Vorsatzes vornehmlich jene Teilnehmer profitieren, die eine schwache erste AC-Leistung aufweisen – und somit die Aufgabe als schwierig empfinden –, können durch die Ergebnisse gestützt werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Studie diskutiert. Die Wirkungsweise der Vorsätze soll hierbei unter anderem vor dem Hintergrund der bereits in der Fragestellung herausgearbeiteten Aspekte – selbständige Formulierung von Zielintentionen und Vorsätzen einerseits und komplexe, interaktive Gesprächssituation der AC-Übungen andererseits – betrachtet werden. Daher wird zunächst mit Hilfe der Ergebnisse des

²² Ausnahme ist die Führungsdimension Soziale Sensibilität, dazu näheres unter Kap. 9.3.2.

Manipulationschecks auf die Erprobung selbständiger Lernzielformulierung eingegangen. Dann werden die Hypothesen zu den Lernleistungen und abschließend die Befunde der explorativen Analysen diskutiert.

9.1 Selbständige Lernzielformulierung

Das *allgemeine Zielcommitment* war sowohl bei Teilnehmern der Zielintentions- als auch der Vorsatzbedingung höher als bei Teilnehmern, die ihr Lernziel in der Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC formulieren. D.h., dass die Versuchsteilnehmer der Zielintentions- und Vorsatzbedingung auch bei einer selbständigen Formulierung ein stärkeres Zielcommitment gegenüber ihrem Lernziel entwickeln, als Teilnehmer der Lernpotenzial-AC üblichen Intervention. Nach Gollwitzer und Heckhausen (1987) entsteht ein *commitment*, wenn aus vielen Wünschen jene herausgesucht werden, die mit einem hohen Anreiz verbunden sind und zudem realisierbar erscheinen. Es ist anzunehmen, dass die bloße Priorisierung aller elf Verhaltenskomponenten der Führungskompetenz (Kontrollbedingung) nicht zugelassen hat, dass die Personen auf *ein* bestimmtes Ziel fokussierten. Vielmehr waren die Teilnehmer damit beschäftigt, die durch die Priorisierung entstandene Relation der Verhaltenskomponenten zueinander zu prüfen – vor allem jene mit niedrigem Rang und eigentlich außerhalb des Lernzielfokus stehende.

Dennoch weist die erfasste *Leichtigkeit der Lernzielbildung* auf die Tendenz hin, dass es besonders den Teilnehmern der Vorsatzbedingung schwer fiel, ihr Lernziel zu formulieren. Dieser Eindruck wird durch die Beobachtung der Autorin ergänzt. Bereits während der Lernzielbildung lag die Vermutung nahe, dass das vorgegebene Vorsatzformat zu rigide war, und es manchen Teilnehmern nicht plausibel erschien.²³

Der Autorin war es für die Erprobung einer selbständigen Formulierung wichtig, sich bei der Konzeption der Vorsatzinstruktion an das übliche Vorsatzformat früherer Studien (vgl. Kap. 5.3) zu halten. Für weiterführende Untersuchungen empfiehlt sie allerdings eine andere Art der Vorsatzformulierung, die den iterativen Prozess der Vorsatzbildung besser unterstützt. Dabei könnte z.B. in Form eines Gesprächsleitfadens gemeinsam mit dem Teilnehmer herausgearbeitet und schriftlich fixiert werden, was sie sich aufgrund des Feedbacks für die folgende AC-Übung vornehmen, und welche Strategien sie dafür in bestimmten Situationen verfolgen werden. Um der interaktiven Gesprächssituation Rechnung zu tragen, könnten die Teilnehmer zusätzlich aufgefordert werden, mental zu kontrastieren (Grant, Oettingen & Gollwitzer, in Vorb.; Oettingen, 1996, 2000; Oettingen &

²³ Teilnehmer der Vorsatzbedingung sollten in einem vorgegebenen „Wenn _____, dann _____“-Vorsatzformat angeben, wie sie die ausgewählte Verhaltenskomponente verbessern wollen.

Gollwitzer, 2002), auf welche Hindernisse und Widerstände sie in dem Gespräch stoßen könnten, und wie sie darauf reagieren werden. Die Kontrastierung von positiven und negativen Aspekten einer zukünftigen Situation sorgt für eine verbindliche Zielsetzung. Möglicherweise würden manche Ziele dadurch überdacht und der interaktiven Situation besser angepasst werden. Durch dieses Vorgehen würde der interaktive Charakter der Übung antizipiert und der Vorsatz erhält dadurch die zusätzliche Qualität, mit der komplexen, interaktiven Gesprächssituation umzugehen.

9.2 Auswirkung auf die Gesamtlernleistung Führungskompetenz

Bereits die Formulierung einer Zielintention führt zu einer höheren Lernleistung als die übliche im modifizierten Lernpotenzial-AC angewandte Intervention. Es zeichnet sich überdies der Effekt ab, dass Teilnehmer, die ihre Lernzielintention um einen Vorsatz ergänzten, am meisten lernen (vgl. dazu Kap. 9.6), doch erreicht dieses Ergebnis gegenüber der Lernleistung von Teilnehmern, die eine bloße Zielintention formulieren, keine statistische Signifikanz.

Für diese eingeschränkte Unterstützung der Hypothese zieht die Autorin die Überlegung in Betracht, ob sich die Wirkungsweise von Vorsätzen nicht besser durch die speziellen Lernleistungen in den negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen erfassen ließe. Dafür spricht einerseits die merkliche Erhöhung der Varianzaufklärung durch die Lernzielformulierungen bei Betrachtung der spezifischen Lernleistungen. Andererseits zeigt sich, dass die Vorsatzwirkung nicht in allen Führungsdimensionen gleich ausgeprägt ist (siehe Kap 9.3.2). Ein Summenscore, wie er durch die Berechnung der Gesamtlernleistung Führungskompetenz entsteht, aggregiert diese inkonsistenten und womöglich dekompensierenden Ergebnisse der Vorsatzwirkung und verliert somit bedeutend an Aussagekraft.

Ungeachtet dieser Tatsache soll dennoch auf die eingangs erwähnte Aufgabencharakteristik, für die die Lernzielbildung vorgenommen wurde, verwiesen werden. Nach Dörner (1989) sind mindestens drei Operatorenmerkmale einer komplexen Situation in der interaktiven Gesprächssituation dieser AC-Übung gegeben: Wirkungsbreite, geringe Reversibilität und Wirkungsunsicherheit. D.h., Handlungen haben im Gespräch ungeplante Sekundäreffekte, getroffene Entscheidungen können nicht wieder rückgängig gemacht werden und die Effekte der eigenen Handlung sind nur begrenzt voraussagbar. Die Planung des Lernziels gestaltet sich somit als besonders schwierig, vermutlich ist seine Umsetzung in der Gesprächssituation nicht leichter. Die Versuchsteilnehmer müssen sich unter einem enormen Zeitdruck auf eine neue Übung

einstellen, das Gespräch muss von den Teilnehmern so gestaltet werden, dass sie die Gelegenheit bekommen, ihr Lernziel umzusetzen, gleichzeitig darf die Gesprächspartnerin aber nicht zu stark dominiert werden, da dann der Verlauf des Gesprächs möglicherweise nicht mehr kontrolliert werden kann. Offenbar absorbiert die komplexe Interaktion mit dem Gesprächspartner so viel Aufmerksamkeit, dass das gefasste Lernziel während der zehn Minuten in den Hintergrund gerät²⁴.

Denkbar ist also, dass es für den Versuchsteilnehmer vor allem wichtig ist, sich nicht von seinem Vorhaben abbringen zu lassen. Schaal und Gollwitzer (1997) konnten eine erhöhte Distraktorenresistenz nachweisen, wenn die Versuchsteilnehmer sich vornahmen, die Ablenkung zu ignorieren (*distraction-inhibiting intention*). Interessanterweise wirkte sich diese die Ablenkung unterdrückende Absicht effektiver auf die Zielerreichung aus, als wenn sich die Teilnehmer vornahmen, die vorliegende Arbeit konzentriert weiter zu bearbeiten (vgl. Kap. 5.3.2.2).

Für diese AC-Übung des modifizierten Lernpotenzial-AC wäre es eventuell auch sinnvoll, in weiterführenden Studien verschiedene Vorsatzformate gegeneinander zu testen. Während dann z.B. in einer Versuchsbedingung Vorsätze in einem mental kontrastierenden, iterativen Modus formuliert würden (vgl. Kap. 9.1), könnten in einer weiteren Versuchsbedingung Vorsätze mit einer Ablenkung vermeidenden Absicht gebildet werden (Schaal & Gollwitzer, 1997).

Möglich wäre auch, dass dem Fokus eines Ziels (Higgins, 1998) in einer komplexen Situation eine wichtige Funktion zukommt. Bei dem anfänglichen Versuch einer Verhaltensmodifikation, wie sie durch das Lernziel postuliert wird, mag es leichter sein, dysfunktionales Verhalten zu *vermeiden*, als ein dem Verhaltensrepertoire neu entnommenes Verhalten zu *initiieren*. D.h., ähnlich wie bei Trötschel (2001) könnten Vorsätze auch hinsichtlich ihres Ergebnisfokus (positiv vs. negativ) unterschieden werden.

9.3 Auswirkung auf die Lernleistungen in den negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen

Die Auswirkungen der Lernzielformulierungen auf die Lernleistung lassen sich wesentlich deutlicher in den rückgemeldeten Führungsdimensionen analysieren, da nur die Veränderungen auf denjenigen Items betrachtet werden, die Inhalt des Lernziels waren. Die erhöhte Aussagekraft zeigt sich v.a. in einer erhöhten Effektstärke (Varianzaufklärung

²⁴ Dies ist auch ersichtlich durch eine tendenzielle Abnahme des Ziel- bzw. Vorsatzcommitments während der zweiten AC-Übung sowie durch abschließende Kommentare während des Debriefings. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Versuchsteilnehmer die Gesprächssituation tatsächlich als sehr komplex empfanden. Vor allem die eingeschränkte Zeitvorgabe und die ungewohnte AC-Situation sorgten für erhöhten wahrgenommenen Druck.

der Gesamtlernleistung Führungskompetenz = 9% vs. spezifische Lernleistung im Gestaltungswillen = 28% und spezifische Lernleistung Motivation = 26%)²⁵.

Da die Vorsatzwirkung in der vorliegenden Studie erstmals im Rahmen des modifizierten Lernpotenzial-AC untersucht wurde, sind alle drei Führungsdimensionen systematisch manipuliert worden. Dies sollte der Analyse dienen, ob manche Führungsdimensionen leichter oder schwieriger realisiert würden und daher womöglich mit den spezifischen Lernleistungen interferierten. Die daraus resultierende kleine Zellenbesetzung geht leider zu Lasten der inferenzstatistischen Auswertung. Es ist also generell davon auszugehen, dass sich die in der Studie erstmalig dargestellten Effekte spezifischer nachweisen ließen, wenn man beispielsweise mit einer erhöhten Versuchspersonenzahl nur *eine* Führungsdimension für die Messung der spezifischen Lernleistung in Betracht (z.B. Motivation, siehe Kap. 9.3.3 und 9.4) zöge.

Im Folgenden werden die wesentlichen Befunde der spezifischen Lernleistungen in den negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen diskutiert. Dafür wird jede Führungsdimension gesondert betrachtet.

9.3.1 Führungsdimension Gestaltungswille

Erstaunlich ist bei dieser Führungsdimension, dass sich jene Teilnehmer, die ihr Lernziel über eine Priorisierung der elf Verhaltenskomponenten bilden (Kontrollbedingung), sogar in der zweiten AC-Übung verschlechtern. Die Lernleistung in der „Gesprächsstrukturierung“ liegt im negativen Bereich deutlich unter der Lernleistung von Teilnehmern der Vorsatz- und Zielintentionsbedingung. Warum sich die Teilnehmer der Kontrollbedingung in der zweiten AC-Übung verschlechtern, ist fraglich. Der eingangs vermutete Effekt, dass die Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC den Teilnehmern nicht ermöglicht, ein ganz konkretes Ziel zu fokussieren, legt nahe, dass ihnen weder das Ziel noch die Kriterien der „Gesprächsstrukturierung“ bewusst waren und sie sich womöglich auf andere Inhalte konzentrierten. Die Aufforderung eine Zielintention bzw. einen Vorsatz zu formulieren, hätte den Teilnehmern offensichtlich Abhilfe leisten können.

9.3.2 Führungsdimension Soziale Sensibilität

Die Lernleistungen in der Führungsdimension Soziale Sensibilität stellt einen – verglichen mit den anderen Ergebnissen der Studie – vollkommen inkonsistenten Befund dar. Unabhängig davon, ob sie ihr Lernziel als bloße Zielintention fassen, es um einen Vorsatz ergänzen oder in der Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC bilden: Alle

²⁵ Davon ausgenommen ist – wie bereits erwähnt – die Führungsdimension Soziale Sensibilität (vgl. Kap. 9.3.2)

Teilnehmer weisen eine Lernleistung von knapp über einem halben Skalenwert auf. Das berechnete η^2 (= 0,003) deutet daraufhin, dass die Lernleistungen der verschiedenen Versuchsbedingungen vollkommen unabhängig von den Lernzielformulierungen zustande kommen. Dafür können zwei mögliche Gründe in Betracht gezogen werden.

Leistungsstärke in der Führungsdimension Soziale Sensibilität. Zum einen sind alle Teilnehmer in der Führungsdimension Soziale Sensibilität am leistungsstärksten (vgl. Abb. 8-2) bewertet worden. Die Selbstbewertungen der Teilnehmer liegen im ersten Rollenspiel sogar noch über den Fremdbewertungen. Offenbar sind Studenten im Umgang mit Kritik und Widerspruch geübt, und es fällt ihnen nicht schwer, dem Gesprächspartner entsprechenden Respekt zukommen zu lassen. Werden die Teilnehmer nun schon im ersten Gespräch überdurchschnittlich gut bewertet, gibt es für die Beobachterin in der zweiten AC-Übung nur noch einen geringen Spielraum, um die Leistungsverbesserungen zu differenzieren. Durch einen methodischen Deckeneffekt dieser Art würde der Nachweis der Vorsatzwirkung erschwert. Da dennoch – verglichen mit den Lernleistungen auf den anderen Führungsdimensionen – eine durchschnittliche Lernleistung errechnet worden ist, sollten die inhaltlichen Auswirkungen einer sehr hohen Selbstbewertung in Betracht gezogen werden. Zwar ist das Feedback von allen Teilstichproben überdurchschnittlich akzeptiert worden, die tendenziell geringste Akzeptanz besteht allerdings bei Teilnehmern, die eine negative Rückmeldung in der Sozialen Sensibilität²⁶ erhielten. Dies ist auch nachvollziehbar – wenn man sich selbst in einer bestimmten Führungsdimension am stärksten wahrnimmt, hält man das Feedback für weniger gerechtfertigt, als wenn man bereits Schwächen an sich erkannt hat. Erschwerend kommt dann in der Lernzielbildung hinzu, dass den Teilnehmern unklar ist, wie sie etwas verbessern können, was sie eigentlich als leistungsstark empfunden haben. D.h., die Vorsatzwirkung könnte in dieser Führungsdimension dadurch enthebelt worden sein, da es den leistungsstarken Teilnehmern an Einsicht für ihren Vorsatz mangelt.

Operationalisierung. Zum anderen wird von der Autorin²⁷ gemeinsam mit der Beobachterin vermutet, dass die Items, die die Verhaltenskomponente „Umgang mit dem Gesprächspartner“ konstituieren, im Vergleich zu den Verhaltenskomponenten anderer Führungsdimensionen unzuverlässiger zu beobachten sind. Zwar haben sich beide zu Beginn der Studie auf Verhaltensanker geeinigt, die in der Gesprächssituation einen

²⁶ Dass die Akzeptanz in dieser Teilstichprobe überdurchschnittlich war, verwunderte die Versuchsleiterin und die Beobachterin. Manche Probanden waren so gut, dass bereits während der Versuchsdurchführung die Befürchtung aufkam, sie würden das Feedback auf keinen Fall akzeptieren. Dass sie es dennoch taten, mag an der Kompetenzzattribution der Teilnehmer gelegen haben. Nach dem Motto „Feedback von zwei Psychologiestudenten wird schon zutreffend sein“.

²⁷ Die Autorin fungierte in einer parallelen Studie, in der die Beobachterin Versuchsleiterin war, selbst als Beobachterin. Somit konnten sie sich über die Verhaltensmessung austauschen.

Referenzwert für die Items bildeten. Dennoch war häufig nicht objektiv zu bewerten, ob die Versuchsteilnehmer „einen guten Zugang zum Gesprächspartner finden“ (Item 16) bzw. „eine angenehme Gesprächsatmosphäre schaffen“ (Item 17). Beurteilungen auf diesen Items unterlagen dann meist einer spontanen, subjektiven Einschätzung. So könnte auch eine geringere Reliabilität der Feedbackitems ursächlich für die inkonsistenten Ergebnisse sein.

9.3.3 Führungsdimension Motivation

Der Effekt der Vorsatzwirkung lässt sich in der vorliegenden Studie am deutlichsten in der Lernleistung der negative rückgemeldeten Führungsdimension Motivation nachweisen. Während die Bildung einer Zielintention eine von den Teilnehmern der Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC nicht distinkte Lernleistung hervorruft, steigt diese deutlich an, wenn Teilnehmer ihr Lernziel um einen Vorsatz ergänzen. Erwähnenswert ist, dass es sich bei der Motivation um jene Führungsdimension handelt, bei der die Teilnehmer die geringste Leistungsstärke zeigen (vgl. Abb. 8-2). Dies ist begründbar ob der Tatsache, dass es sich bei der Verhaltenskomponente „Zielvereinbarung“ um eine untypische studentische Aktivität handelt. Ein Student wird äußerst selten dafür zuständig sein, einem Gesprächspartner Kriterien und einen Zeitrahmen zur Zielerreichung vorzugeben. Geht man davon aus, dass eine insgesamt geringe Leistung in dieser Führungsdimension bedeutet, dass sie schwierig zu realisieren war, so ist dieses Ergebnis konform mit dem Ergebnis von Gollwitzer und Brandstätter (1997, Weihnachtsstudie 1), dass sich Vorsätze v.a. bei schwierig zu realisierenden Projekten als wirksame selbstregulatorische Strategie erweisen. Diese Befunde werden durch die dritte Hypothese der vorliegenden Studie repliziert und daher im anschließenden Kapitel 9.4 ausführlich besprochen.

Insgesamt lässt sich zur zweiten Hypothese, die die Vorsatzwirkung in den rückgemeldeten Führungsdimensionen annimmt, abschließend festhalten, dass die Bildung eines Vorsatzes zu besseren spezifischen Lernleistungen führt, als die Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC. Die Überlegenheit der Vorsatzbildung gegenüber einer bloßen Zielintentionen ist zwar in einer tendenziell höheren Lernleistung evident, erlangt allerdings keine statistische Signifikanz. Dies wird vor allem auf die geringe Zellenbesetzung der Teilstichproben zurückgeführt. Zusätzlich zeigt sich, dass sich die Vorsatzwirkung vermutlich dann am besten entfaltet, sobald es sich um eine schwierige Aufgabe handelt. In dieser mit Studenten durchgeführten Studie, besteht diese beispielsweise in der „Zielvereinbarung“. Weiterführende Studien auf diesem Gebiet sollten diese Ergebnisse berücksichtigen.

9.4 Auswirkung auf die Leistungsmoderation

Wie bei der Interpretation der spezifischen Lernleistung in der Führungsdimension Motivation (Kap. 9.3.3) bereits erwähnt, soll die dritte Hypothese den Befund replizieren (Gollwitzer & Brandstätter, 1997, Weihnachtsstudie 1) dass Vorsätze ihre Wirkung vor allem bei schwierigen Aufgaben entfalten. Da in dieser Studie die wahrgenommene Schwierigkeit nicht erfasst wurde, wird der Rückschluss gezogen, dass sich für leistungsschwache Personen die Gesprächsinteraktion der AC-Übung als schwierig dargestellt hat. Angenommen wird somit, dass leistungsschwache eine höhere Lernleistung zeigen als leistungsstarke Teilnehmer, wenn sie ihre Zielintention um einen Vorsatz ergänzen. Die Vermutung wird in der Untersuchung zur Leistungsmoderation bestätigt.

Dadurch wird der Befund von Gollwitzer und Brandstätter (1997) aus ihrer ersten Weihnachtsstudie gestützt. Bei ihnen zeigte sich, dass Personen die ein leichtes Ziel anstrebten und keinen Vorsatz formuliert hatten, bereits eine sehr hohe Zielrealisierung von 78% aufweisen. Ein Vorsatz führte bei leichten Aufgaben nur zu einer minimalen und nicht signifikanten Steigerung um 6%. Bei schwierigen Aufgaben hingegen hatten Versuchsteilnehmer ohne Vorsatz eine wesentlich geringere Zielerreichung (22 %) als Teilnehmer, die einen Vorsatz gefasst hatten (62%). Der Einwand, es könne sich bei diesem Ergebnis um einen methodischen Deckeneffekt handeln (Dewitte, Verguts, & Lens, 2003) kann hier ausgeschlossen werden. Leistungsstarke Versuchsteilnehmer hätten sich auf der Bewertungsskala im Schnitt um mindestens dieselbe Leistung verbessern können wie es die leistungsschwachen getan haben.

Vor dem Hintergrund aktueller Vorsatzforschung könnte in weiterführenden Studien der Frage nachgegangen werden, ob sich die in der ersten AC-Übung leistungsstarken Versuchsteilnehmer von den leistungsschwachen durch eine dispositionale Tendenz in der Vorsatzbildung (Grant, Oettingen, & Gollwitzer, in Vorb., vgl. Kap. 5.3.3) unterscheiden. Vorstellbar wäre dann, dass die leistungsstarken Teilnehmer schon vor Beginn der ersten AC-Übung (also vor der experimentellen Vorsatzinstruktion) in ihrer persönlichen Strategie geplant haben, wie sie das Gespräch führen werden, während sich die leistungsschwachen weitaus geringer mit der Antizipation der zukünftigen Gesprächssituation beschäftigten.

9.5 Weitere Analysen

9.5.1 Absolutes Leistungsverhalten vs. Lernleistung

Beim Vergleich der Selbst- und Fremdbewertungen des ersten und zweiten Rollenspiels fällt auf, dass Teilnehmer der Vorsatzbedingung im zweiten Rollenspiel das stärkste Leistungsverhalten aufweisen. Da dies im ersten Rollenspiel vor dem Treatment noch nicht der Fall ist, kann ausgeschlossen werden, dass die Teilnehmer der Vorsatzbedingung zufällig die von vornherein stärkste Gruppe darstellen. Das absolute Leistungsverhalten von Teilnehmern der Vorsatzbedingung ist im zweiten Rollenspiel also signifikant höher als das Leistungsverhalten von Teilnehmern der Zielintentionsbedingung – dies trifft allerdings nicht auf die Gesamtlernleistung, gemessen anhand der Differenz zwischen zweitem und ersten Rollenspiel, zu. Offenbar ist die Erstellung eines Handlungsplans für ein starkes, zukünftiges Leistungsverhalten in der nachfolgenden AC-Übung eine äußerst wirksame Strategie. Methodisch lässt sich dieser Effekt allerdings nicht unter Einbezug des individuellen Ausgangsniveaus, im Sinne der Lernleistung, nachweisen. Effekte, die auf die Überlegenheit der Vorsatzwirkung in der Lernleistungen hinweisen, sind aber vorhanden. Das vorliegende Ergebnis unterstützt daher die Vermutung, dass diese Effekte bei einer entsprechenden Erhöhung der Versuchspersonenzahl statistisch nachweisbar wären.

9.5.2 Selbstbewertung von Teilnehmern der Vorsatzbedingung

Aus dem Vergleich der Selbst- und Fremdbewertungen des ersten und zweiten Rollenspiels geht zudem hervor, dass das starke Leistungsverhalten von Teilnehmern der Vorsatzbedingung zwar durch die Beobachterin registriert, nicht aber von ihnen selbst wahrgenommen wird. Dieser Befund ist konform mit den Ergebnissen von Michalski (in Vorb.), der in seiner Feldstudie Vorsätze als Copingstrategie in sportlichen Wettkampfsituationen untersucht. Auch bei ihm zeigt sich, dass die Vorsatzwirkung in der Verhaltensleistung salient wird. Den Personen selbst ist dies hingegen nicht bewusst zugänglich. Dadurch wird zwar die Annahme einer automatisierten, unbewussten Wirkungsweise des Vorsatzes gestützt, dennoch stellt sich einem die Frage, wieso die Vorsatzbildung zu einer subjektiven Unterschätzung der eigenen Leistung führt.

Vorstellbar wäre, dass die Erstellung eines Handlungsplans die Kriterien der AC-Übung virulenter macht und somit das individuelle Anspruchsniveau erhöht. Die Teilnehmer hätten dann vor Beginn der zweiten AC-Übung mental einen Ablauf skizziert, den sie in der interaktiven Gesprächssituation umsetzen wollen. Die absolute Umsetzung dieses Plans ist allerdings nur bedingt möglich, da der Gesprächsverlauf zeitgleich durch die

Gesprächspartnerin beeinflusst wird. Im interindividuellen Vergleich mit Teilnehmern der Kontroll- und Zielintentionsbedingung gelingt ihnen die zweite AC-Übung, der Fremdbewertung nach zu urteilen, wesentlich besser. Im *intraindividuellen* Vergleich mit dem durch den Vorsatz geplanten Verlauf des Gesprächs – dies dient den Teilnehmern der Vorsatzbedingung als Referenzwert für die Selbstbewertung – ist es ihnen womöglich nur mäßig gelungen ihr Lernziel umzusetzen.

Weiterhin vermutet die Autorin, dass durch die Bildung eines Vorsatzes die Selbstaufmerksamkeit erhöht wird, indem die Personen bei der Handlungsplanung aufgefordert werden, sich gedanklich mit ihrer vergangenen und zukünftigen Leistung zu beschäftigen (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975). Jerusalem (1983) konnte bereits im schulischen Kontext nachweisen, dass eine hohe dispositionale Selbstaufmerksamkeit zu einer Unterschätzung der eigenen Leistung führt. Mediiert wird dieser Effekt laut Jerusalem durch stark ausgeprägte Besorgnis und Aufgeregtheit, die sich in den Leistungssituationen einstellen.

Zieht man nun auch noch die grundlegende Annahme hinzu, dass der vorherrschende Aufmerksamkeitsfokus den „anvisierten“ Ursachenfaktor in seiner Bedeutung maximiert (Heckhausen, 1980), könnte die erhöhte Selbstaufmerksamkeit mit internaler Kausalattribution einhergehen. Dies würde sich dann zusätzlich begünstigend auf die negative Einschätzung – hervorgehend aus dem Vergleich des Handlungsplans mit der realisierten Handlung – der eigenen Leistung auswirken.

Eine empirische Untersuchung dieses neuen Hypothesenkomplexes sei v.a. deswegen geraten, da aufgrund dieses wichtigen Befundes im Anwendungskontext die Gefahr bestünde, dass die leistungsförderliche Funktion der Vorsätze durch die subjektiven Eindrücke untergraben würde. Implikationen für die betriebliche Praxis werden in Kapitel 10 abgeleitet.

9.5.2 Einfluss demografischer Faktoren

In weiteren Analysen wurde der Einfluss demografischer Faktoren (Geschlecht, Alter, Studienfach etc.) untersucht. Es zeigte sich, dass keiner der Faktoren dieser studentischen Stichprobe Einfluss auf das erhobene Lernpotenzial hat. Dies entspricht dem Konzept des modifizierten Lernpotenzial-AC durch Stangel-Meseke (2001; Stangel-Meseke, Diefenbach, Hanefeld, & Kolleker, 1999), wonach sich das Lernpotenzial unabhängig von Geschlecht, Alter und Vorwissen einer Person aus der *Lernbereitschaft* einerseits und der *Lernfähigkeit* andererseits zusammensetzt.

9.6 Probleme der Studie

Erhebung der abhängigen Variable. Die Erhebung der abhängigen Variable erfolgte durch den Einsatz einer einzigen Beobachterin. Obwohl diese geschult war, könnte die Hinzunahme eines weiteren, geschulten Beobachters – unter Voraussetzung einer hohen Inter-Rater-Reliabilität – die Objektivität der Leistungsmessung gerade bei schwerer zu beurteilenden Führungsdimensionen (z.B. soziale Sensibilität) erhöhen. Um eine Einschüchterung des Teilnehmers in den AC-Übungen durch das hohe Aufgebot an Beobachtern und Versuchsleiter zu vermeiden, bestünde eine Alternative in der Videoaufzeichnung der AC-Übungen. Diese könnte dann anschließend einem anderen Beobachter zur zusätzlichen, unabhängigen Leistungsbewertung präsentiert werden.

Verhaltenskomponenten der Führungsdimensionen. Bei den Führungsdimensionen Soziale Sensibilität bzw. Motivation erfolgt die Operationalisierung der Verhaltenskomponenten über fünf bzw. vier Items. Im Fall der Führungsdimension Gestaltungswille ist es bedauerlich, dass lediglich zwei Items die ausgewählte Verhaltenskomponente operationalisieren. Dadurch wird die Verhaltensaussprägung möglicherweise weniger repräsentativ erfasst. Doch sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Auswahl der rückgemeldeten Verhaltenskomponente nicht aufgrund methodischer Überlegungen, sondern aufgrund der von den Teilnehmern wahrgenommenen Schwierigkeit stattfand. Um die Glaubwürdigkeit des Feedbacks zu erhöhen, mussten die Teilnehmer in jener Verhaltenskomponente eine negative Rückmeldung erhalten, die ihnen tatsächlich am schwersten fiel. In der Führungsdimension Gestaltungswille schien die „Gesprächsstrukturierung“ erhebliche Schwierigkeiten zu verursachen.

Realistisches vs. Manipuliertes Feedback. Die Versuchsteilnehmer wurden den Teilstichproben der negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen randomisiert zugeordnet. Zwar ist das manipulierte Feedback in allen Teilstichproben überdurchschnittlich gut akzeptiert worden, doch könnten die Ergebnisse der Vorsatzwirkung vermutlich noch effektiver sein, wenn die tatsächlichen Leistungsausprägungen der Führungskompetenz berücksichtigt würden.²⁸ Gerade im Hinblick auf den leistungsmoderierenden Vorsatzeffekt bei schwierigen Aufgaben ist denkbar, dass er sich vor allem dann unter Beweis stellt, wenn die Lernzielbildung eine realistische Notwendigkeit darstellt. Eine Annäherung vom streng experimentell ausgerichteten Forschungsdesign zu einer stärker anwendungsorientierten, quasi-

²⁸ Dies wurde in dieser Studie anschaulich durch die inkonsistenten Befunde in einer leistungsstarken Führungsdimension (Soziale Sensibilität) einerseits und durch die nahezu hypothesenkonformen Befunde in einer leistungsschwachen Dimension (Motivation) andererseits (vgl. Kap. 9.3) demonstriert.

experimentellen Studie stünde in diesem Fall auch im Dienste des modifizierten Lernpotenzial-AC, welches für die praktische Anwendung entwickelt wurde.

Schlussfolgerungen für das modifizierte Lernpotenzial-AC. Implikationen für das modifizierte Lernpotenzial-AC, wie es sich in der betrieblichen Praxis darstellt, sind leider nur bedingt aus dieser Studie ableitbar. Ziel dieser Studie war es, der postulierten Frage nachzugehen, ob die Vorsatzbildung im Rahmen des modifizierten Lernpotenzial-AC grundsätzlich zu einer höheren Lernleistung führt. Dafür war es notwendig, alle potenziell intermittierenden Variablen zu kontrollieren. Aus diesem Grund wurde das Training, welches in der Vorstudie aus der Präsentation eines Übungsvideos bestand, sowie das Peer-Rating vom Ablauf des hier konzipierten Laborsettings ausgeschlossen. Daher wäre in einem nächsten Schritt angebracht, die Vorsatzwirkung in einem Feldexperiment oder aber in einem experimentalpsychologischen Setting, welches ein Training sowie Peer-Ratings mit einschließt, zu untersuchen.

10 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Wirksamkeit einer selbständigen Vorsatzformulierung (Gollwitzer, 1993, 1999) im Rahmen des Lernpotenzial-Assessment Center (vgl. modifiziertes Lernpotenzial-AC von Stangel-Meseke, 2001; Stangel-Meseke, Diefenbach, Hanefeld, & Kolleker, 1999) aufzuzeigen. Für die Diagnose des Lernpotenzials auf einer Schlüsselqualifikation sieht es zwei serielle Messzeitpunkte vor, und die grundlegende Frage lautete: Ist die individuelle Lernleistung der AC-Teilnehmer – im Vergleich zur Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC – höher, wenn sie ihr Lernziel für die zweite AC-Übung um einen Vorsatz ergänzen?

Für das vorliegende Laborexperiment wurde ein einfaktorielles *between-subjects* Design mit dem Treatmentfaktor „Lernzielformulierung“ und der abhängigen Variable „Lernleistung“ konzipiert. Der Faktor war dreifach gestuft und umfasste Zielintentionen-, Vorsatz- und Kontrollbedingung. Versuchsteilnehmer der Kontrollbedingung sollten ihr Lernziel in der üblichen Zielbildungsintervention des Lernpotenzial-AC Methode bilden. Dafür erstellten sie eine persönliche Rangfolge hinsichtlich des Verbesserungsbedarfs *aller* Verhaltenskomponenten der getesteten Schlüsselqualifikation. Eine Besonderheit dieser Studie stellte die selbständige Ausformulierung der Zielintentionen bzw. Vorsätze sowie die Untersuchung der Vorsatzwirkung in einer komplexen Gesprächssituation dar.

64 Versuchspersonen nahmen an der experimentalpsychologischen Studie des modifizierten Lernpotenzial-AC teil. Über eine Prä-Post-Messung sollte das Lernpotenzial auf der Schlüsselqualifikation Führungskompetenz erfasst werden. Dafür wurden die Teilnehmer in zwei nacheinander folgenden AC-Übungen (simulierte Gesprächssituationen) von einer Beobachterin auf den Führungsdimensionen Gestaltungswille, Soziale Sensibilität und Motivation bewertet. Nach der ersten AC-Übung erhielt jeder Teilnehmer in einer der drei Führungsdimensionen eine manipulierte, negative Rückmeldung. Diese stellte die Basis für den anschließenden Zielbildungsprozess dar. Im Hinblick auf die zweite AC-Übung sollten alle Versuchsteilnehmer angeben, welches Lernziel sie anstreben und, gegebenenfalls, *wie* sie es umsetzen werden. Die Lernleistung wird durch den Differenzwert des fremdbewerteten Leistungsverhaltens zwischen erster und zweiter AC-Übung bestimmt.

Es wurde postuliert, dass die Lernleistung von Teilnehmern, die einen Vorsatz gebildet hatten, sowohl in der Gesamtleistung der getesteten Führungskompetenz (Hypothese 1) als auch in den jeweils negativ rückgemeldeten Führungsdimensionen (Hypothese 2) höher ist, als die Lernleistung derjenigen Teilnehmer, die keinen Vorsatz formulierten.

Überdies wurde vorhergesagt, dass von der Bildung eines Vorsatzes v.a. jene Teilnehmer profitieren, die in der ersten AC-Übung schlecht abschnitten (Hypothese 3).

Die Ergebnisse zeigten, dass die in dieser Studie erprobte selbständige Formulierung von Zielintentionen und Vorsätzen zu einem überdurchschnittlichen Ziel- bzw. Vorsatzcommitment führen. Verglichen mit den Teilnehmern der Kontrollbedingung entwickelten Teilnehmer der Zielintentions- und Vorsatzbedingung ein deutlich höheres Zielcommitment. So erwies sich bereits die bloße Formulierung einer Zielintention als eine lernförderlichere Strategie als die üblich praktizierte Zielbildungsintervention des modifizierten Lernpotenzial-AC. D.h., dass sowohl die Formulierung von Zielintentionen als auch die Ergänzung um einen Vorsatz, von der v.a. leistungsschwache Teilnehmer profitierten, zu höheren Lernleistungen führte als die übliche Zielbildungsintervention. Es ist daher dringend geraten, den Zielbildungsprozesses im Lernpotenzial-AC zu optimieren, um den Teilnehmern ein wirksames Instrument für die Umsetzung ihres Lernziels an die Hand zu geben.

Die Wirksamkeit der Vorsätze ließ sich in der komplexen Gesprächssituation nur bedingt nachweisen lassen. Dies impliziert für weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich, verschiedene Vorsatzkonzepte gegeneinander zu testen (z.B. einen mental kontrastierten, iterativ entwickelten Vorsatz vs. einem Vorsatz mit Ablenkung vermeidenden Absichten oder negativem Ergebnisfokus). Da sich die Vorsatzwirkung vor allem bei schwierigen Aufgaben entfaltet, wäre denkbar, eine auf diesem Experiment aufbauende Studie durchzuführen, in der studentische Versuchsteilnehmer lediglich in der Führungsdimension Motivation eine negative Rückmeldung erhalten und diese verbessern sollen. Eine Erhöhung der Versuchspersonenzahl vorausgesetzt, könnte dann die Überlegenheit verschiedener Vorsatzformate gegenüber der bloßen Zielintention geprüft werden. Ferner sollte in diesem Rahmen der Zusammenhang zwischen einer induzierten Erhöhung der Selbstaufmerksamkeit bzw. der subjektiven Leistungsstandards und Vorsatzbildung untersucht werden. Dies könnte wertvollen Aufschluss über die unerwarteten Ergebnisse der subjektiven Unterschätzung des eigenen Leistungsverhaltens nach der zweiten AC-Übung geben. Weiterführende Studien dieser Art wären auch geeignet, die Auswirkung einer dispositionalen Tendenz zur Vorsatzbildung zu untersuchen. Möglicherweise unterscheiden sich leistungsstarke von leistungsschwachen Personen in ihrer interindividuellen Strategie, die zukünftige AC-Situation zu antizipieren.

Für das Lernpotenzial-AC in seiner organisationalen Anwendung lässt sich festhalten, dass die Vorsatzbildung – v.a. für leistungsschwache Personen – eine scheinbar

wirksame Alternative zur bislang praktizierten Zielbildungsintervention darstellt. Dieser Schluss ist allerdings nur dann empirisch fundiert und zulässig, wenn entweder weiterführende experimentalpsychologische Studien die für das Lernpotenzial-AC wesentliche Trainingsphase und Peer-Rating integrieren (vgl. Kap. 9.6) oder das Vorsatzkonzept in der betrieblichen Praxis untersucht wird. Insofern das Lernpotenzial-AC zukünftig zum Training eine Transferphase zwischen den beiden AC-Tagen vorsieht (vgl. Kap. 3.2.4), könnten Vorsätze in beispielsweise sogenannten „Lernverträgen“ (Kurtz, 1996) eingesetzt werden. Ähnlich wie bei Orbell und Sheeran (2000), bei denen Patienten wöchentlich in einem Booklet festhielten, welche Rehabilitationsübungen sie wo ausführen werden (Kap. 5.2.3.2), notieren Mitarbeiter dann wöchentlich, wo, wie und wann sie die Kenntnisse aus dem Lernpotenzial-AC am Arbeitsplatz anwenden wollen. Die in Folge erhöhte Anwendungsrate während der Transferphase sollte sich förderlich auf die Lernleistung in der zweiten AC-Übung auswirken.

Um den Mitarbeitern für die zweite AC-Übung auch inhaltliche Unterstützung bei der Zielbildung zukommen zu lassen, sollten sie nach dem ersten AC-Tag einen Vorsatz für ein ausgewähltes Lernziel formulieren. Dieser sollte ihnen erneut vor Beginn der zweiten AC-Übung vorgelegt werden. Einerseits wird er den Teilnehmern dadurch wieder präsent, andererseits erhielten sie die Gelegenheit, ihn um die Kenntnisse aus der Transferphase zu erweitern. In jedem Fall sollte die Anwendung im betrieblichen Kontext auf systematische Weise sowohl quantitativ (z.B. durch den Einsatz von Fragebögen, vgl. Brandstätter, Heimbeck, Malzacher, & Frese, 2003) als auch qualitativ (z.B. durch die Integration von Workshops) evaluiert werden.

Wenn die Befunde einer subjektiven Leistungsunterschätzung im Zusammenhang mit der Vorsatzbildung repliziert werden, sollte im betrieblichen Kontext besonderer Wert darauf gelegt werden, dass die Personen über den Effekt der subjektiven Leistungsstrenge informiert werden. So könnte dem möglichen Motivationsverlust gegenüber einer Vorsatzanwendung vorgebeugt werden.

Insgesamt wird durch die vorliegende Studie erneut betont, wie wichtig ein präziser Zielbildungsprozess (Locke & Latham, 1990) im organisationalen Umfeld ist. Gerade Praxisratgeber (vgl. Bardens, 2001) die beispielsweise die Führung von Zielvereinbarungsgesprächen zum Inhalt haben, lassen die Hilfestellung zur Konkretisierung mittel- und langfristiger Ziele missen. Die Erstellung eines Handlungsplans könnte dabei erheblich zur Klärung beitragen, was erreicht werden soll und wie es erreicht werden kann.

IV. Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin: Springer.
- Bardens, R. (2001). Wegweiser zu echten Zielen. *managerSeminare*, 48 (Mai/Juni 2001).
- Bargh, J. A. (1990). Auto-motives: Pre-conscious determinants of social interaction. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 93 - 130). New York: Guilford.
- Bargh, J. A. (1994). The four horsemen of automatacity: Awareness, intention, efficiency, and control of social cognition. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 2end edition, pp. 1 - 40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bargh, J. A. (1996). Principles of automaticity. In E. T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 169 - 183). New York: Guilford Press.
- Bargh, J. A. (1997). The automaticity of every day life. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Advances in social cognition* (Vol. 10, pp. 1 - 61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brandstätter, V. (1992). *Der Einfluss von Vorsätzen auf die Handlungsinitiierung: Ein Beitrag zur willenspsychologischen Frage der Realisierung von Absichten*. Frankfurt/Main: Lang.
- Brandstätter, V., Heimbeck, D., Malzacher, J. T., & Frese, M. (2003). Goals need implementation intentions: the model of action phases tested in the applied setting of continuing education. *European Journal of work and organizational psychology*, 12 (1), 37-59.
- Brandstätter, V., Lengfelder, A., & Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (5), 946 - 960.
- Bray, D. W., Campbell, R. J., & Grant, D. L. (1974). *Formative years in business: a long term AT & T study of managerial lives*. New York: Wiley.
- Brehm, J. W., & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual Review of Psychology*, 45, 560 - 570.
- Cantor, N. (1994). Life task problem solving: Situational affordances and personal needs (Division Eight Presidential Address, 1993). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 235-243.

- Cantor, N., & Blanton, H. (1996). Effortful pursuit of personal goals in daily life. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: linking cognition and motivation in action* (pp. 338 - 358). Greenwich, CT: JAI Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 3-52). New York: Guilford Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation* (pp. 237 - 288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dewitte, S., Verguts, T., & Lens, W. (2003). Implementation intentions do not enhance all type of goals: the moderating role of goal difficulty. *Current psychology, Developmental, Learning, Personality, Social*, 22 (1), 73-89.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mißlingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt-Verlag.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goal and behavior. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69 - 90). New York: Guilford Press.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Believe, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fleishman, E. A. (1973). Twenty years of consideration and structure. In E. A. Fleishman & J. G. Hunt (Eds.), *Current developments in the study of leadership* (pp. 1 - 37). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gollwitzer, P. M. (1988). *Motivationale vs. volitionale Bewusstseinslagen*. München: Habilitationsschrift. Ludwig-Maximilian-Universität.
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind sets. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 53 - 92). New York: Guilford.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: the role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (pp. 141 - 185). Chichester UK: Wiley.

- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behaviour* (pp. 287 - 312). (pp. 287 - 312). New York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation Intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, *54*, 493 - 503.
- Gollwitzer, P. M., & Brandstätter, V. (1997). Implementation Intentions and Effective Goal Pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73* (1), 186 - 199.
- Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (1998). The emergence and implementation of health goals. *Psychology & Health*, *13*, 687-715.
- Gollwitzer, P. M., & Schaal, B. (2001). How goals and plans affect action. In J. M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and Personality. Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 139 - 161). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gollwitzer, P. M., Schaal, B., Moskowitz, G. B., Hammelbeck, H. J. P., & Wasel, W. (1999). *Implementation intention effects on stereotype and prejudice activation*. Unpublished manuscript.
- Gottschaldt, K. (1926). Über den Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren. *Psychologische Forschung*, *8*, 261 - 317.
- Grant, H., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (in Vorb.). Self-regulatory strategies in goal pursuit. Individual differences in goal setting and goal striving: Mental Contrasting and Implementation Intentions as distinctive self-regulatory strategies.
- Greif, S., & Kurtz, H. J. (1996). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Guthke, J. (1972). *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. Berlin Ost und Stuttgart: Deutscher Verlag der Wissenschaften und Klett.
- Guthke, J. (1992). Learning tests: The concept, main research findings, problems and trends. *Learning and Individual Differences*, *4*, 137 - 151.
- Guthke, J. (1993). Current trends in theories and testing of intelligence. In J. H. M. Hamers & K. Sijtsama & A. J. J. M. Ruijsenaars (Eds.), *Learning potential testing* (pp. 13 - 20). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Guthke, J., & Beckmann, G. (2000). The learning test concept and its application in practice. In C. S. Lidz & J. G. Elliott (Eds.), *Dynamic Assessment: Prevailing models and applications* (pp. 17 - 69). Greenwich, CT: Elsevier-JAI.
- Guthke, J., & Wiedl, K. H. (1996). *Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität*. Göttingen: Hogrefe.

- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie*. Bern, Schweiz: Huber.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin (u. a.): Springer.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer Verlag.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101 - 120.
- Heinze, B. (1995). Lernfähigkeit. In W. Sarges (Ed.), *Management-Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.
- Higgins, E. T. (1998). Regulatory focus as a motivation principle. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in social psychology* (Vol. 30, pp. 1-46). San Diego, CA: Academic Press.
- Higgins, T. E., Roney, C. J. R., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 276 - 286.
- Höft, S., & Funke, U. (2001). Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler (Ed.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (pp. 135 - 174). Göttingen: Hogrefe.
- Janssen, J., & Laatz, W. (2003). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows* (Vol. 4. Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Jerusalem, M. (1983). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie*. Berlin: Dissertation im Fachbereich 12 der Freien Universität Berlin (Fotodruck).
- Jeserich, W. (1991). *Mitarbeiter auswählen und fördern*. München: Hanser.
- Jeserich, W. (1995). Assessment Center (AC). In W. Sarges (Ed.), *Management-Diagnostik* (pp. 717 - 728). Göttingen: Hogrefe.
- Jochmann, W. (1999). *Innovationen im Assessment-Center. Entwicklungen, Alternativen und Einsatzmöglichkeiten im Change-Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (Edition Kienbaum).
- Jochum, E. (1993). Brunhilde Flink. In M. Domsch & E. Regnet & L. v. Rosenstiel (Eds.), *Führung von Mitarbeitern: Fallstudien zum Personalmanagement* (pp. 106 - 107). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Judd, C. M., Eliot, R. S., & Kidder, L. H. (1991). *Research Methods in social relations*. Fort Worth: Hartcourt Brace Jovanovich College Publ.

- Jüttemann, G. (1995). Eignung als Prozeß. In W. Sarges (Ed.), *Management-Diagnostik* (pp. 62-71). Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.
- Kelbetz, G., & Schuler, H. (2002). Verbessert Vorerfahrung die Leistung im Assessment Center? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1, 4-18.
- Kleinmann, M. (1998). Assessment-Center. In M. Kleinmann & B. Strauß (Eds.), *Potentialfeststellung und Personalentwicklung*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Kleinmann, M. (2003). *Stand der Forschung - Konsequenzen für die Praxis*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Kluge, A., & Schilling, J. (2000). Organisationales Lernen und Lernende Organisation - ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 179 - 191.
- Kolleker, A. (1999). *Konzeption und Erprobung eines Feedbackinstruments zu Beurteilung von Führungskompetenz im Assessment Center*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Bergische Universität-Hochschule Wuppertal: Lehrstuhl für Methodenlehre und Mathematische Psychologie.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher & W. A. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research* (pp. 99 - 171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (2002). A functional-design approach to motivation and self-regulation. In M. Boeckeaerts & P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 11 - 169). San Diego: Academic Press.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Kurtz, H. J. (1996). Anwendungsverträge und Transfercontrolling. In S. Greif & H. J. Kurtz (Eds.), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (pp. 185-189). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Luthans, F., & Rosenkrantz, S. (1995). Führungstheorie - Soziale Lerntheorie. In A. Kieser & G. Reber & R. Wunderer (Eds.), *Handwörterbuch der Führung* (Vol. 2, pp. 1005 - 1021). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Malzacher, J. T. (1992). *Erleichtern Vorsätze die Handlungsinitiierung? Zur Aktivierung von Vornahmehandlungen*. Unveröffentlichte Dissertation.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36 - 43.

- Michalski, N. (in Vorb.). *Der Vorsatz als Copingstrategie in stressreichen Wettkampfsituationen aufgezeigt am Beispiel des Tennissports*. Diplomarbeit der Universität Konstanz.
- Müller, G. F., Garrecht, M., Pikal, E., & Reedwisch, N. (2002). Führungskräfte mit unternehmerischer Verantwortung. Selbständigkeitsrelevante Persönlichkeitsausprägungen im Vergleich zu anderen führungsgerechten Angestellten und freien Unternehmern oder Selbständigen. *Zeitschrift für Psychologie*, 1, 19 - 26.
- Murgraff, V., White, D., & Philipps, K. (1996). Moderating Binge Drinking: It is possible to change behaviour if you plan it in advance. *Alcohol & Alcoholism*, 31 (6), 577 - 582.
- Nerdinger, F. W. (2001). Theorien der Arbeitsmotivation. In H. Schuler (Ed.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (pp. 352 - 363). Göttingen: Hogrefe.
- Obermann, C. (1994). *Wer profitiert von Führungstrainings? Interindividuelle Determinanten des Lernerfolgs bei Führungstrainings*: Unveröffentlichte Dissertation, Ruhrgebiet Universität Bochum, Fakultät für Psychologie.
- Obermann, C. (1995). Qualitätsstandards und Entwicklungstrends von Assessment Centern. In W. Sarges (Ed.), *Management-Diagnostik* (pp. 739 - 746). Göttingen: Hogrefe.
- Obermann, C. (1996). Assessment Center als Prozeßdiagnostik. In W. Sarges (Ed.), *Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode* (pp. 87 - 95). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Obermann, C. (2002). *Assessment Center: Entwicklung, Durchführung, Trends*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Oettingen, G. (1996). Positive fantasy and motivation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 236-259). New York: Guilford Press.
- Oettingen, G. (2000). Expectancy effects on behavior depend on self-regulatory thought. *Social Cognition*, 18, 101-129.
- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2002). Theorien der modernen Zielpsychologie. In D. Frey (Ed.), *Theorien der Sozialpsychologie*. Bern: Huber.
- Orbell, S., & Sheeran, P. (2000). Motivation processes in action initiation: A field study of the role of implementation intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (4), 780 - 797.
- Patterson, C. J., & Mischel, W. (1976). Effects of temptation-inhibiting and task-facilitating plans of self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 209-217.

- Peuntner, T. (1999). Management by objectives (MbO) - Grundlagen. *Personal*, 10(486).
- Pfrommer, M. (2003). *TEAM = Toll, ein anderer macht´s? Motivationsfaktoren bei Gruppengesprächen - Beeinflussung der Zielerreichung durch Vorsätze*: Unveröff. Diplomarbeit der Universität Konstanz.
- Rosenstiel, L. v. (1993). Martina Schmidt. In M. Domsch & E. Regnet & L. v. Rosenstiel (Eds.), *Führung von Mitarbeitern: Fallstudien zum Personalmanagement* (pp. 90 - 91). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. v. (2001). Führung. In H. Schuler (Ed.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (pp. 317 - 346). Göttingen: Hogrefe.
- Sackett, P. R., & Dreher, G. F. (1982). Constructs and assessment center dimensions: Some troubling empirical findings. *Journal of Applied Psychology*, 67, 401 - 410.
- Sarges, W. (1993). Eine neue Assessment-Center-Konzeption: Das Lernfähigkeits-AC. In A. Gebert & U. Winterfeld (Eds.), *Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie vor Ort* (pp. 29-37). Bonn: Deutscher Psychologenverlag.
- Sarges, W. (1995). Lernpotenzial-AC. In W. Sarges (Ed.), *Management-Diagnostik* (pp. 728-739). Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (1996). Die Assessment Center-Methode. Herkunft, Kritik und Weiterentwicklung. In W. Sarges (Ed.), *Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode* (pp. VII - XV). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Sattelberger, T. (1996). *Die Lernende Organisation*. Wiesbaden: Gabler.
- Schaal, B. (1993). *Impulskontrolle: Wie Vorsätze beherrschtes Handeln erleichtern*. Unveröffentlichte Dissertation: Ludwig-Maximilian-Universität München.
- Schaal, B., & Gollwitzer, P. M. (1997). *Impulskontrolle: Intentionseffekte bei der Handlungssteuerung*. Paper presented at the 39. Tagung experimentell arbeitender Psychologen, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). Messbare Personenmerkmale zur Vorhersage zukünftiger Berufsleistung. In M. Kleinmann & B. Strauß (Eds.), *Potentialfeststellung und Personalentwicklung* (pp. 15 - 45). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Schreiber, B. (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Berlin: Waxmann.
- Schuler, H., & Höft, S. (2001). Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler (Ed.), *Lehrbuch Personalpsychologie* (pp. 95 - 133). Göttingen: Hogrefe.

- Schuler, H., & Moser, K. (1995). Geschichte der Management-Diagnostik. In W. Sarges (Ed.), *Management-Diagnostik* (pp. 32 - 40). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H., & Stehle, W. (1992). *Assessment Center als Methode der Personalentwicklung*. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.
- Seehausen, R., Bayer, U., & Gollwitzer, P. M. (1994). *Experimentelle Arbeiten zur vorsätzlichen Handlungsregulation*. Paper presented at the 39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Hamburg.
- Sheeran, P., & Orbell, S. (1999). Implementation Intentions and repeated behaviour: Arguing the predictive validity of the theory of planned behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 29, 349-369.
- Sonntag, K. (1996). *Lernen im Unternehmen*. München: Beck.
- Stangel-Meseke, M. (1994). *Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Praxis. Ein Ansatz in der Psychologie*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Stangel-Meseke, M. (2001). Das modifizierte Lernpotenzial-AC und seine Anwendung in der Praxis. In W. Sarges (Ed.), *Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode* (pp. 109 - 123). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Stangel-Meseke, M. (in Vorb.). *Das Lerntest-Konzept als Verhaltensänderungs-Ansatz im Lernpotenzial-Assessment Center*. Habilitationsschrift an der Universität Konstanz.
- Stangel-Meseke, M., Diefenbach, B., Hanefeld, S., & Kollerker, A. (1999). Das Lernpotenzial-Assessment Center als Instrument der Personalentwicklung. *Personal*, 11, 560 - 564.
- Stangel-Meseke, M., & Platte, I. (1998). Aktuelle Trends im Rahmen der Assessment-Center-Forschung. In K. A. Geißler & G. von Landsberg & M. Reinartz (Eds.), *Handbuch für Personalentwicklung und Training* (pp. 1 - 25). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Steller, B. (1992). *Vorsätze und die Wahrnehmung günstiger Gelegenheiten*. München: tuduv-Studie/ Reihe Sozialwissenschaften.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic Testing. The nature and measurement of Learning Potential*. Cambridge: University Press.
- Strauß, B., & Kleinmann, M. (1996). Computersimulierte Szenarien im Assessment Center. In W. Sarges (Ed.), *Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode* (pp. 69 - 86). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Stroebe, R. W., & Stroebe, G. H. (1979). *Motivation*. Heidelberg: Sauer.

- Thornton, I., Gaugler, G. C., Rosenthal, D. B., & Bentson, C. (1992). Die prädiktive Validität des Assessment Centers: eine Metaanalyse. In H. Schuler & W. Stehle (Eds.), *Assessment Center als Methode der Personalentwicklung* (2. Aufl.) (pp. 36 - 60). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Trötschel, R. (1997). *Die Kontrolle nicht bewusster Zielhandlungen durch Vorsätze: Zum Zusammenspiel von bewusster und nicht bewusster Handlungskontrolle*. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Konstanz.
- Trötschel, R. (2001). *Den Verlust vor Augen, die Einigung im Sinn: zur Realisierung prosozialer Verhandlungsziele durch Vorsätze*. Osnabrück: Der andere Verlag.
- Wright, R. A. (1996). Brehm's theory of motivation as a model of effort and cardiovascular response. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 224 - 253). New York: Guilford Press.
- Wunderer, R. (1997). *Führung und Zusammenarbeit: Beiträge zu einer unternehmerischen Führungslehre*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

V. Anhang

1. Ergebnistabellen

ad. 8.1 Manipulationscheck

Deskriptive Daten (M, SD) der erhobenen Variablen des Manipulationschecks

	Kontrollbedingung		Vorsatzbedingung		Zielintentionsbedingung	
	M	SD	M	SD	M	SD
Allg. Zielcommitment	2.62	0.86	3.77	0.68	3.43	0.97
Zielcommitment während des 2. Rollenspiels	2.14	0.91	3.27	1.19	3.28	0.90
Allg. Vorsatzcommitment	-	-	3.51	0.91	-	-
Vorsatzcommitment während des zweiten Rollenspiels	-	-	3.00	1.41	-	-
Leichtigkeit der Lernzielbildung	3.19	1.08	3.00	1.19	3.24	0.94
Leichtigkeit der Lernzielumsetzung	2.33	0.80	2.86	0.94	3.29	0.84
Feedback-Akzeptanz	4.05	0.59	4.18	0.59	3.81	1.17

Feedback-Akzeptanz der Teilstichproben

	Gestaltungswille (N = 21)	Soziale Sensibilität (N = 21)	Motivation (N = 22)
Feedback-Akzeptanz	M = 4.00, SD = 1.09	M = 3.86, SD = 0.65	M = 4.18, SD = 0.66

ad. 8.2 Gesamtlernleistung Führungskompetenz

Einfaktorielle ANOVA: Vergleich der Gesamtlernleistung Führungskompetenz in Abhängigkeit der Lernzielformulierung

	Quadratsumme	df	F- Wert	Sig.	Eta ²
Zwischen den Gruppen	1,097	2	3,065	,054	0,0913
Gesamt	12,010	63			

T-Test für unabhängige Stichproben: Geplante Kontraste hinsichtlich der Gesamtlernleistung Führungskompetenz zwischen den Versuchsbedingungen

Gruppen	N	M	SD	df	T- Wert	Sig. (1-seitig)
Vorsatzgruppe	22	0,42	0,45	41	0,46	,33
Zielgruppe	21	0,37	0,40			
Vorsatzgruppe	22	0,42	0,45	41	-2,31	,013
Kontrollgruppe	21	0,12	0,40			
Zielgruppe	21	0,37	0,40	40	-1,96	,028
Kontrollgruppe	21	0,12	0,40			

ad 8.3.1 Lernleistung in der Führungsdimension Gestaltungswille

Kruskal-Wallis-Test: Vergleich der Lernleistungen in der Führungsdimension Gestaltungswillen in Abhängigkeit der Lernzielformulierung

Lernzielformulierung	N	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	Sig.	Eta ²
Kontrollgruppe	7	7,14				
Vorsatz	7	13,14	4,289	2	.058	0,280
Ziel	7	12,71				
Gesamt	21					

Mann-Whitney-U-Test: Geplante Kontraste hinsichtlich der Lernleistung in der Führungsdimension Gestaltungswille zwischen den Versuchbedingungen

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mann-Whitney-U	z- Wert	Exakte Sig. (1-seitig)
Vorsatzgruppe	7	7,71	54,00			
Zielgruppe	7	7,29	51,00	23,000	-,197	.45
Vorsatzgruppe	7	9,43	66,00			
Kontrollgruppe	7	5,57	39,00	11,000	-1,754	.048
Zielgruppe	7	9,43	66,00			
Kontrollgruppe	7	5,57	39,00	11,000	-1,806	.048

ad 8.3.2. Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität

Kruskal-Wallis-Test: Vergleich der Lernleistungen in der Führungsdimension Soziale Sensibilität in Abhängigkeit der Lernzielformulierung

Lernzielformulierung	N	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	Sig.	Eta ²
Kontrollgruppe	7	10,71				
Vorsatz	7	11,00	,030	2	.47	0,003
Ziel	7	11,29				
Gesamt	21					

Mann-Whitney-U-Test: Geplante Kontraste hinsichtlich der Lernleistung in der Führungsdimension Soziale Sensibilität zwischen den Versuchbedingungen

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mann-Whitney-U	z- Wert	Exakte Sig. (1-seitig)
Vorsatzgruppe	7	7,36	51,50			
Zielgruppe	7	7,64	53,50	23,500	-,130	.451
Vorsatzgruppe	7	7,64	53,50			
Kontrollgruppe	7	7,36	51,50	23,500	-,129	.451
Zielgruppe	7	7,64	53,50			
Kontrollgruppe	7	7,36	51,50	23,500	-,129	.451

ad 8.3.3 Lernleistung in der Führungsdimension Motivation

Kruskal-Wallis-Test: Vergleich der Lernleistungen in der Führungsdimension Motivation in Abhängigkeit der Lernzielformulierung

Lernzielformulierung	N	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	Sig.	Eta ²
Kontrollgruppe	7	7,29	4,854	2	.04	0,262
Vorsatz	8	14,50				
Ziel	7	12,29				
Gesamt	22					

Mann-Whitney-U-Test: Geplante Kontraste hinsichtlich der Lernleistung in der Führungsdimension Motivation zwischen den Versuchbedingungen

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mann-Whitney-U	z- Wert	Exakte Sig. (1-seitig)
Vorsatzgruppe	8	8,69	69,50	22,500	-,646	.268
Zielgruppe	7	7,21	50,50			
Vorsatzgruppe	8	10,31	37,50	9,500	-2,158	.0145
Kontrollgruppe	7	5,36	82,50			
Zielgruppe	7	9,07	63,50	13,500	-1,423	.0825
Kontrollgruppe	7	5,93	41,50			

ad. 8.4 Lernziel-Vorsätze als leistungsmoderierende Variable

Deskriptive Daten der Vorsatzgruppen im ersten und zweiten Rollenspiel

	Leistungsschwache Vorsatzgruppe		Leistungsstarke Vorsatzgruppe	
1. Rollenspiel	M = 2.88	SD = 0.40	M = 3.62	SD = 0.14
2. Rollenspiel	M = 3.52	SD = 0.61	M = 3.84	SD = 0.22

T-Test für unabhängige Stichproben: Gesamtlernleistung Führungskompetenz in Abhängigkeit der Vorsatzgruppen (leistungsstark vs. leistungsschwach)

Vorsatzgruppen	N	M	SD	df	T- Wert	Sig. (1-seitig)
Leistungsstark	11	0.21	0.23	14	2.45	.05
Leistungsschwach	11	0.64	0.52			

ad. 8.5.1 Selbst- und Fremdbewertung der Versuchsbedingungen im ersten und zweiten Rollenspielleistung

Mittelwerte und SD der Selbst- und Fremdbewertungen nach dem ersten und zweiten Rollenspiel

	Kontrollgruppe		Vorsatzgruppe		Zielgruppe	
	M	SD	M	SD	M	SD
1. Rollenspiel_ Selbstbewertung	3.31	0.41	3.38	0.34	3.41	0.46
1. Rollenspiel_ Fremdbewertung	3.15	0.61	3.26	0.48	3.02	0.46
2. Rollenspiel_ Selbstbewertung	3.19	0.52	3.30	0.58	3.42	0.62
2. Rollenspiel_ Fremdbewertung	3.27	0.66	3.68	0.47	3.39	0.45

Einfaktorielle ANOVA: Lernzielformulierungen als Treatmentfaktor und Fremdbewertung im 2. Rollenspiel als abhängige Variable

	Quadratsumme	df	F- Wert	Sig.	Eta ²
Zwischen den Gruppen	1.942	2	3,393	,04	0,1001
Gesamt	19.399	63			

Unabhängiger T-Test: Mittelwertvergleiche der Fremdbewertungen im 2. Rollenspiel zwischen den Versuchsbedingungen

Gruppen	N	M	SD	df	T- Wert	Sig. (2-seitig)
Vorsatzgruppe	22	3.68	0.47	41	2.02	.051
Zielgruppe	21	3.39	0.45			
Vorsatzgruppe	22	3.68	0.47	41	2.38	.02
Kontrollgruppe	21	3.27	0.66			
Zielgruppe	21	3.39	0.45	41	-.742	.463
Kontrollgruppe	21	3.27	0.66			

2. Wörtliche Lernzielformulierungen der Teilstichproben

Lernziel-Formulierungen der Teilstichprobe „Gestaltungswille“

Formulierungen als Zielintentionen
Ich will das Gespräch besser strukturieren, d. h. am Anfang eine Einleitung geben und das Gespräch stärker steuern.
Ich will das Gespräch für meinen Gesprächspartner besser strukturieren.
Ich will das Gespräch besser strukturieren.
Ich will das Gespräch besser strukturieren und meinen Standpunkt besser vertreten.
Ich will das Gespräch besser strukturieren.
Ich will das Gespräch besser strukturieren.
Ich will das Gespräch besser strukturieren und meinen Standpunkt deutlicher überbringen.

Formulierungen als Vorsatz
Ich will meinen Gestaltungswillen verbessern. Und immer wenn ich ein Gespräch führe, dann will ich einleitende Worte sagen, die Perspektive des MA anhören, meinen eigenen Standpunkt schildern, gemeinsam eine Lösung suchen und zusammenfassen.
Ich will versuchen, das Gespräch besser zu strukturieren. Und immer wenn ich ein Gespräch mit meiner Mitarbeiterin führe, dann werde ich eine Struktur aufbauen (Anfang/Ende)
Ich will das Gespräch besser strukturieren. Und immer wenn ich in eine Situation komme, in der ich ein Gespräch strukturieren muss, dann soll der Grund deutlich werden und das Ziel erreicht werden.
Ich will meinen Gestaltungswillen verbessern! Und immer wenn ich mit Mitarbeitern ein Gespräch führe, dann strukturiere ich das Gespräch mit einer Einleitung und einem Fazit.
Ich will in Zukunft strukturiertere Gespräche führen. Und immer wenn ich ein Gespräch führe, dann formuliere ich eine Einleitung + ein Fazit.
Ich will das Gespräch besser strukturieren. Und immer wenn ich mit meinen Mitarbeitern ein Gespräch führe, dann orientiere ich mich an meiner Gliederung, bei der ich Einleitung und Fazit vorsehe.
Ich will das Gespräch besser strukturieren. Und immer wenn ich ein Gespräch mit meiner Mitarbeiterin führe, dann formuliere ich eine Einleitung + Fazit und verstärke das Entscheidungsverhalten meinerseits.

Lernziel-Formulierungen der Teilstichprobe „Soziale Sensibilität“

Formulierungen als Zielintentionen
Ich will mehr Verständnis zeigen.
Ich will besser zuhören.
Ich will den Umgang mit dem Gesprächspartner verbessern.
Ich will besser auf meine Gesprächspartnerin eingehen.
Ich will den Umgang mit dem Gesprächspartner verbessern.
Ich will mehr auf meinen Gesprächspartner eingehen.
Ich will mehr auf den Gesprächspartner eingehen, besonders am Anfang.

Formulierungen als Vorsatz
Ich will den anderen mehr zu Wort kommen und seine Sichtweise schildern lassen. Und immer , wenn ich von anderen eine Beurteilung über die Person habe, dann möchte ich auch ihre Sichtweise hören.
Ich will den Umgang mit dem Gesprächspartner verbessern. Und immer wenn ich ein Gespräch führe, dann will ich darauf achten, die Gefühle und Gedanken des Partners zu erfassen und darauf einzugehen.
Ich will den Umgang mit dem Gesprächspartner verbessern. Und immer wenn ich ein Gespräch mit meinen Mitarbeitern führe, dann gehe ich auf deren Interessen, Gefühle und Ansichten ein.
Ich will den Umgang mit dem Gesprächspartner verbessern. Und immer wenn ich ein Gespräch beginne, dann höre ich mir die Sichtweise bzw. Variante des Gegenübers an.
Ich will den Umgang mit dem Gesprächspartner verbessern! Und immer wenn sie ihre Gefühle und Ansichten mit mir bespricht, dann möchte ich ein offenes Ohr haben.
Ich will mehr auf meinen Gegenüber eingehen. Und immer wenn ich ein Mitarbeitergespräch führe, dann frage ich gleich zu Beginn (ernsthaft!), wie es der Person geht, ob sie sich wohlfühlt.
Ich will meinem Gesprächspartner einen größeren Zeitanteil am Gespräch geben. Und immer wenn wir in einen Meinungsaustausch geraten, dann versuche ich auf ihre Interessen einzugehen.

Lernziel-Formulierungen der Teilstichprobe „Motivation“

Formulierungen als Zielintention
Ich will mit meinen Mitarbeitern gemeinsam konkrete Ziele formulieren
Ich will Ziele mit meiner Mitarbeiterin vereinbaren und konkrete Kriterien festlegen, wann und wie das Ziel erreicht ist
Ich will Ziele setzen.
Ich will mit meiner Mitarbeiterin konkrete Ziele in einem bestimmten Zeitrahmen vereinbaren.
Ich will konkrete Ziele vereinbaren, bei denen der Zeitrahmen und objektive Kriterien feststehen.
Ich will konkrete Ziele vereinbaren! (Fristen, „Forderungen an der Mitarbeiter“)
Ich will konkrete Ziele vereinbaren!!

Formulierungen als Vorsatz
Ich will mit meiner Mitarbeiterin genaue Ziele vereinbaren. Und immer wenn ich ein Ziel setze, dann präzisiere ich, bis wann sie es erreicht hat und wie sie es beweisen kann.
Ich will meinen Mitarbeitern konkrete Ziele vorgeben. Und immer wenn ich ein Ziel vereinbare, dann achte ich darauf wie ich es objektiv prüfen kann.
Ich will meine Zielvereinbarung vereinbaren. Und immer wenn ich gemeinsam mit meiner Mitarbeiterin Ziele festlege, dann definiere ich das Projekt, Kriterien und Zeitrahmen
Ich will konkret Ziele vereinbaren, Und immer wenn ich gemeinsam mit meiner Mitarbeiterin Ziele setze, dann will ich genau festlegen, wann und bei welchen Kriterien das Ziel erreicht ist.
Ich will die Zielvereinbarung verbessern. Und immer wenn Ziele formuliert werden sollen, dann werde ich die konkretisieren. (Zeitrahmen, was soll getan werden, objektivierbare Kriterien)
Ich will meine Zielvereinbarung präziser formulieren. Und immer wenn Zielvereinbarungen ausgehandelt werden sollen, dann will ich nachprüfbar Kriterien einsetzen.
Ich will konkrete Ziele formulieren. Und immer wenn wir ein gemeinsames Ziel festgelegt haben, dann werden wir schriftlich festhalten wie/ wann dieses Ziel auszusehen hat bzw. erreicht werden soll.
Ich will meinen Mitarbeitern genaue Ziele vorgeben! Und immer wenn ich mit einer/m Mitarbeiter/in über Vorhaben, Projekte oder Arbeiten spreche, dann werde ich konkrete Vorgaben über das „wann“, das „wo“ und das „was“ (z.B. Ziele, Zweck, Mittel etc.) machen.

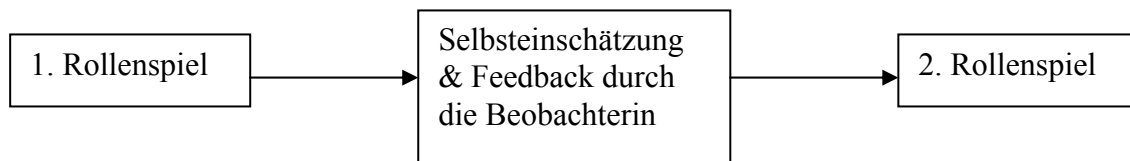
3. Versuchsmaterial

- A Versuchsinstruktion
- B Anforderungsdimensionen „Führungskompetenz“ (Instruktion)
- C 1. Rollenspielinstruktion (Frau Schmidt)
- D 2. Rollenspielinstruktion (Frau Flink)
- E Feedbackinstrument (Fremdbewertung)
- F Manipuliertes Feedback der drei Teilstichproben
- G Lernzielinstruktion (Kontrollbedingung)
- H Lernzielinstruktion (Vorsatzbedingung)
- I Lernzielinstruktion (Zielintensionsbedingung)
- J Manipulationscheck & Demografischer Fragebogen

Anhang A – Versuchsinstruktion

Liebe/r VersuchsteilnehmerIn,

vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an dieser Untersuchung teilzunehmen. In den folgenden 90 Minuten werden Sie 2 Rollenspiele (Mitarbeitergespräche) durchführen, und zwar in der Rolle der Führungskraft. Ihre Mitarbeiterin wird von der Versuchsleiterin gespielt. Während des Rollenspiels wird eine Beobachterin anwesend sein, die Ihr Verhalten – ähnlich wie in einem Assessment Center – beobachtet und beurteilt. Nach dem ersten Rollenspiel werden Sie Ihre Führungskompetenz einschätzen sowie eine Beurteilung von der Beobachterin bekommen. Anschließend werden Sie das zweite Rollenspiel durchführen.



Wichtiger Hinweis:

Auf dem gelben Zettel vor Ihnen sind die Anforderungsdimensionen aufgeführt, anhand derer Ihre Führungskompetenz von Ihnen und der Beobachterin beurteilt wird. Bitte machen Sie sich mit den Beurteilungskriterien vertraut.

Haben Sie noch Fragen?

Anhang B – Anforderungsdimensionen „Führungskompetenz“²⁹

Anforderungsdimensionen „Führungskompetenz“

Gestaltungswille	<p>Aktivität (z.B. greift Ideen und Vorschläge des Gesprächspartners auf..)</p> <p>Argumentation (z.B. vertritt ihren Standpunkt...)</p> <p>Entscheidungsverhalten (z.B. begründet Entscheidungen nachvollziehbar..)</p> <p>Gesprächssteuerung (z.B. bricht unfruchtbare Diskussionen ab..)</p> <p>Gesprächsstrukturierung (z.B. strukturiert das Gespräch...)</p>
Soziale Sensibilität	<p>Umgang mit dem Gesprächspartner (z.B. geht auf Interessen, Gefühle und Ansichten des Gesprächspartners ein...)</p> <p>Umgang mit Kritik (z.B. fragt den Gesprächspartner nach dessen Ideen und Lösungsvorschlägen...)</p> <p>Umgang mit Widerspruch (z.B. reagiert auf Widerspruch nicht mit Drohungen und Moralisierungen...)</p>
Motivation	<p>Zielvereinbarung (z.B. vereinbart einen Zeitrahmen zur Erfüllung abgesprochener Maßnahmen unter Berücksichtigung der Arbeitssituation des Mitarbeiters...)</p> <p>Förderung (z.B. integriert die persönlichen (Entwicklungs-) Ziele in die Interessen der Arbeitsgruppe...)</p> <p>Kritik und Anerkennung (z.B. geht auf Bedeutung der Tätigkeit für den Arbeitsbereich ein...)</p>

²⁹ Das Informationsblatt zu den Anforderungsdimensionen „Führungskompetenz“ war auf ein gelbes Blatt gedruckt und laminiert worden.

Anhang C – 1. Rollenspielinstruktion (Frau Schmidt)

Instruktion für die Vorgesetzte/den Vorgesetzten Frau/Herr Seifert

Lesen Sie sich die folgende Rollenanweisung durch und entnehmen Sie die wichtigsten Sachverhalte für das anschließende Gespräch. Ihre Vorbereitungszeit beträgt 5 Minuten.

Rollenanweisung

Frau Schmidt ist 25 Jahre alt, hat Wirtschaftspädagogik studiert und vor einem Jahr ihre erste berufliche Position - unmittelbar nach Studienabschluß - im Aus- und Weiterbildungsbereich eines größeren Industrieunternehmens angetreten. Beim Vorstellungsgespräch imponierte sie nicht nur aufgrund eines ungewöhnlich guten Diplom-Zeugnisses, sondern auch dadurch, daß sie im Gespräch in der Lage war, ihr erworbenes theoretisches Wissen unmittelbar auf Praxisanforderungen anzuwenden.

Im Hause versprach man sich von der Einstellung der jungen Bewerberin erhebliche Innovationen und übertrug ihr daher drei neue Seminarprojekte, die sie konzipieren sollte. Frau Schmidt stürzte sich mit Feuereifer auf diese Aufgabe. Zugleich nahm sie aufgrund eigener Initiativen Kontakt mit Kollegen aus anderen Unternehmungen auf, um von deren Erfahrungen zu profitieren und in Erfahrungsaustausch mit ihnen zu treten.

Frau Schmidt kümmerte sich allerdings nicht nur um die ihr übertragenen Projekte, sondern interessierte sich auch lebhaft für die bereits laufenden und eingeführten Seminarkonzeptionen. Sie analysierte kritisch Inhalt und didaktische Methode und entwickelte für die zuständigen Projektleiter ganze Listen mit Verbesserungsvorschlägen. Damit allerdings stieß sie auf wenig Gegenliebe. Ihr wurde angedeutet, daß ihre Ideen zwar interessant, aber gänzlich unrealistisch seien und sie sich als „Grünschnabel“ nicht in Dinge mischen solle, die sie nichts angingen. Auf derartige Vorhaltungen reagierte Frau Schmidt gereizt und warf den älteren Kollegen vor, ihren Ideen nur deshalb ablehnend gegenüber zu stehen, weil sie - sollten sie aufgenommen werden - zusätzliche Arbeit bereiten würden. In einer - etwas hitzigen - Besprechung unter den Kollegen machte sie ihnen den Vorwurf, betriebsblind geworden zu sein und alles Engagement verloren zu haben. Die derart Attackierten beschwerten sich daraufhin beim Abteilungsleiter über die unkollegiale Verhaltensweise der Frau Schmidt. Sie attackierten nun auch die in der Abteilungsbesprechung eingebrachten Vorschläge der Frau Schmidt, die ihre eigenen Projekte betrafen.

Nach einem Arbeitsjahr zeigte sich, daß Frau Schmidt zwar eine große Zahl von Papieren und Konzepten entwickelt hatte, aber sich letztlich keines ihrer Projekte in der Realisierungsphase befand, da ihre vorgeschlagene Vorgehensweise entweder vom Auftraggeber oder von den Kollegen in der Abteilung nicht akzeptiert worden war.

Aufgabenstellung

Sie sind die/der Vorgesetzte der Frau Schmidt.

Bitte führen Sie mit Frau Schmidt auf der Grundlage dieser Informationen ein Mitarbeitergespräch. Planen Sie Ziele und Aufgaben für das nächste Jahr der beruflichen Laufbahn der Frau Schmidt.

Für dieses Gespräch stehen Ihnen 10 Minuten zur Verfügung.

Anhang D – 2. Rollenspielinstruktion (Frau Flink)

Instruktion für die Vorgesetzte/ den Vorgesetzten Frau/Herr Tacke

Lesen Sie sich die folgende Rollenanweisung durch und entnehmen Sie die wichtigsten Sachverhalte für das anschließende Gespräch. Ihre Vorbereitungszeit beträgt 5 Minuten.

Rollenanweisung

Frau Flink ist eine clevere und zuverlässige Mitarbeiterin. Sie war nach ihrer Berufsausbildung zunächst einige Jahre bei einem anderen Beratungsbüro tätig. Nun ist sie fast drei Jahre bei Ihnen. Aufgrund ihrer freundlichen und verbindlichen Art im Umgang mit ihren Kunden ist sie bei diesen sehr beliebt. Diese schätzen auch ihre Zuverlässigkeit. Wenn sie einem Klienten etwas zugesagt hat, können Sie sich darauf verlassen, daß das klappt.

Erst kürzlich ist es ihr sogar gelungen, einen für Sie besonders wichtigen Kunden, der jahrelang mit einem anderen Berater zusammengearbeitet hat, für Sie zu gewinnen.

Fachlich ist Frau Flink sehr versiert, was auch von den Kollegen anerkannt wird. Frau Flink hat einen starken Ehrgeiz und ausgeprägtes Durchsetzungsstreben. Da alle anderen Kollegen länger im Hause sind, wird ihre Entwicklung teilweise argwöhnisch betrachtet. Sie selbst würden Frau Flink gerne entsprechend ihrer Fähigkeiten fördern, befürchten jedoch, daß dieses als Aufwertung gesehen würde und die Konflikte in Ihrem Büro dadurch noch verstärkt würden.

In der vergangenen Zeit ist Ihnen wiederholt aufgefallen, daß Frau Flink unangenehme Routinearbeiten, die ebenfalls zu ihrem Aufgabenbereich gehören, den Auszubildenden oder jüngeren Kräften auf den Tisch knallt, meist ohne nähere Erklärung und mit der Bemerkung: „Machen Sie das mal. Ich brauche das bis morgen“.

Dies führte zu einigen Beschwerden, deretwegen Sie vor drei Monaten - vor Ihrem Urlaub - bereits eine Unterredung mit Frau Flink hatten. Frau Flink war der Auffassung, bei ihrer Arbeit nicht ausreichend unterstützt zu werden. Sie brachten damals zum Ausdruck, daß vorläufig keine neuen/anderen Mitarbeiter eingestellt würden und baten Frau Flink, auf ihr Verhalten gegenüber ihren Kollegen zu achten. Sie wollten in der Zwischenzeit beobachten, ob Frau Flink in ihrem Verhalten etwas ändert. Nun sind Ihnen erneut Beschwerden zugetragen worden.

Aufgabenstellung

Sie sind die/der Vorgesetzte der Frau Flink.

Bitte führen Sie mit Frau Flink auf der Grundlage dieser Informationen ein Mitarbeitergespräch. Planen Sie Ziele und Aufgaben für das nächste Jahr der beruflichen Laufbahn der Frau Flink.

Für dieses Gespräch stehen Ihnen 10 Minuten zur Verfügung.

Anhang E – Feedbackinstrument (Fremdbewertung)

VP-Nummer: _____

- 1. Gespräch (FK = Seifert/MA= Schmidt)
- 2. Gespräch (FK = Tacke/MA = Flink)

Gestaltungswille	trifft nicht zu	<input type="checkbox"/>	trifft teil- weise zu	<input type="checkbox"/>	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>
Sie/er strukturierte das Gespräch (nannte z.B. Anlass, Ziel und Vorgehensweise)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er vertrat ihren/seinen Standpunkt	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er blieb während des Gesprächs gleichmäßig aktiv	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er griff Ideen und Vorschläge der Gesprächspartnerin auf	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er widerlegte Argumente der Gesprächspartnerin	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er begründete ihre/seine Entscheidungen nachvollziehbar	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er brachte neue Vorschläge in die Diskussion	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er verfolgte ihr/sein Gesprächsziel	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er brach unfruchtbare oder festgefahrene Diskussionen ab	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er erreichte, dass die Gesprächspartnerin ihre/seine Argumentation bzw. ihren/seinen Standpunkt akzeptierte	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er traf eindeutige Entscheidungen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er fasste Ergebnisse zusammen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Sie/er kam mit der vorgegebenen Zeit aus	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

Soziale Sensibilität	trifft nicht zu		trifft teil- weise zu		trifft völlig zu
Sie/er fand schnell Zugang zur Gesprächspartnerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er legte der Gesprächspartnerin ihre/seine Interessen und Beweggründe dar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er blieb freundlich und ruhig, auch bei Widerspruch der Gesprächspartnerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er schuf eine angenehme Gesprächsatmosphäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er gab der Gesprächspartnerin ausreichend Zeit, um ihre Position darzulegen und zu begründen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er verwies bei Widerspruch nicht auf ihre/seine hierarchische Position, sondern ging auf den Inhalt des Widerspruchs ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er ging auf die Interessen, Gefühle und Ansichten der Gesprächspartnerin ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er ging konstruktiv mit Kritik um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er berücksichtigte andere Sichtweisen bei der Lösungsfindung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er reagierte auf Widerspruch nicht mit Drohungen und Moralisationen (z.B. Wenn Sie mir nicht folgen, dann...“; „Man sollte nicht...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er fragte die Gesprächspartnerin nach deren Ideen und Lösungsvorschlägen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motivation	trifft nicht zu	<input type="checkbox"/>	trifft teil- weise zu	<input type="checkbox"/>	trifft völlig zu
Sie/er erarbeitete Aufgaben und Ziele gemeinsam mit ihrer Mitarbeiterin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er vereinbarte Maßnahmen, die durch den Einsatz ihrer Mitarbeiterin erreichbar sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er formulierte Kriterien, die angeben, wann das Ziel erreicht ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er vereinbarte einen Zeitrahmen zur Erfüllung abgesprochener Maßnahmen unter Berücksichtigung Arbeitssituation ihrer Mitarbeiterin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er erläuterte Veränderungen der Arbeitsbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er integrierte die persönlichen (Entwicklungs-)Ziele der Mitarbeiterin in die Interessen der Arbeitsgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er ging auf die Bedeutung der Tätigkeit der Gesprächspartnerin für den Arbeitsbereich ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er sprach berufliche Entwicklungsmöglichkeiten (z.B. Aufstieg, Prämien) an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er formulierte Kritik / Anerkennung präzise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er bezog sich in ihrer/seiner Kritik /Anerkennung auf konkrete Situationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er verband Kritik mit Anregungen für eine bessere Lösung					

Anhang F – Manipuliertes Feedback der drei Teilstichproben

1. Manipulation Gestaltungswille
2. Manipulation Soziale Sensibilität
3. Manipulation Motivation

Anhang G – Lernzielinstruktion (Kontrollbedingung)³⁰

VP _____

Betrachten Sie nun die Karten. Auf ihnen sind die Verhaltensweisen dargestellt, die den Anforderungsdimensionen untergeordnet und Ihnen bereits bekannt sind. Wenn Sie durch die Beobachterin in einigen Anforderungsdimensionen schlechter eingeschätzt wurden, bilden Sie sich bitte für das folgende Rollenspiel entsprechende Lernziele.

Wenn die Fremdbeurteilung der Selbstbeurteilung weitgehend entspricht, bitten wir Sie dennoch, die Verhaltensweisen nach ihrer persönlichen Wichtigkeit zu priorisieren.

Um ein Lernziel zu fassen, erstellen Sie nun bitte eine persönliche Rangfolge zwischen den Karten. Den ersten Rangplatz weisen Sie bitte der Zielkarte zu, in deren Bereich Sie die größte persönliche Verbesserung anstreben. Entsprechend erhält diejenige Zielkarte den zweiten Rangplatz, in deren Bereich Sie die zweitgrößte Verbesserung anstreben. Den letzten Rangplatz erhält diejenige Zielkarte, in deren Bereich Sie keine oder nur eine geringe Verbesserung anstreben.

	Rangfolge der Verhaltensweisen
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	

³⁰ Die Versuchsteilnehmer hatten in dieser Versuchsbedingung die laminierten Zielkarten der elf Verhaltenskomponenten vor sich liegen (vgl. Abb. 7-3).

Anhang H – Lernzielinstruktion (Vorsatzbedingung)

Möglicherweise sind nicht alle Dimensionen von der Beobachterin gleich gut beurteilt worden. Versuchen Sie daher bitte, diejenige Dimension zu verbessern, die in der Fremdbewertung am schlechtesten abgeschnitten hat.

Setzen Sie sich für das zweite Rollenspiel ein Lernziel!

Sie erzielen dabei eine hohe Wirksamkeit, wenn Sie für Ihre angestrebte Verhaltensänderung einen Vorsatz ausformulieren und schriftlich festhalten. Ein **Vorsatz** präzisiert, **wann und wie** Sie die Verhaltensänderungen erreichen möchten.

Beispiel für eine Vorsatzbildung

Sie nehmen sich vor, in der nächsten Zeit fleißiger zu studieren und regelmäßig auf eine Prüfung am Semesterende zu lernen.

Ein Vorsatz lautet hier:

„Ich will fleißig studieren.

Und immer wenn ich morgens früh aufstehe, dann werde ich zuerst den ganzen Vormittag über lernen.“

Ein Vorsatz hat immer die Form:

„Ich will _____.

Und immer wenn _____,

dann _____!“

VP: _____

Bitte notieren Sie sich nun Ihren eigenen individuellen Vorsatz für Ihr persönliches Lernziel und konzentrieren sich auf die Umsetzung während des zweiten Rollenspiels:

Ich will _____

Und immer wenn _____

dann _____

Anhang I – Lernzielinstruktion (Zielintentionsbedingung)

Möglicherweise sind nicht alle Dimensionen von der Beobachterin gleich gut beurteilt worden. Versuchen Sie daher bitte, diejenige Dimension zu verbessern, die in der Fremdbeurteilung am schlechtesten abgeschnitten hat.

Setzen Sie sich für das zweite Rollenspiel ein Lernziel!

Sie erzielen dabei eine hohe Wirksamkeit, wenn Sie für Ihre angestrebte Verhaltensänderung ein Lernziel ausformulieren und schriftlich festhalten.

Beispiel für eine Zielbildung

Sie nehmen sich vor, in der nächsten Zeit fleißiger zu studieren und regelmäßig auf eine Prüfung am Semesterende zu lernen.

Ein Ziel lautet hier:

„Ich will fleißiger studieren!“

Ein Ziel hat immer die Form:

„Ich will _____ (besser machen)!“

VP: _____

Bitte notieren Sie sich nun Ihr persönliches Lernziel und konzentrieren sich auf die Umsetzung während des zweiten Rollenspiels.

Ich will _____

VP _____

Zum Schluss bitten wir Sie, noch ein paar Fragen zu beantworten, die selbstverständlich anonym behandelt werden.

1. Geschlecht: m w

2. Alter: _____

3. Studiengang: _____ /Beruf: _____

4. Fachsemester: _____

5. Wie leicht fiel es Ihnen ein Lernziel zu bilden?

sehr schwer sehr leicht

6. Wie leicht fiel es Ihnen, dieses Lernziel im 2. Rollenspiel umzusetzen?

sehr schwer sehr leicht

7. Halten Sie das Feedback der Beobachterin für gerechtfertigt?

gar nicht sehr
gerechtfertigt gerechtfertigt

8. Was denken Sie, ist der Zweck dieser Untersuchung?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!