



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Wirkungen des handlungsorientierten Ansatzes der
Integrativen Outdoor-Aktivitäten (IOA®) auf die
soziale Kompetenz von Führungskräften –
Design, Durchführung und Evaluation einer
Weiterbildungsmaßnahme für Offizierinnen und Offiziere
des österreichischen Bundesheeres.“

verfasst von / submitted by

Mag. Monika Grafenauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (Outdoor Training and Development) (MSc)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

A 992 882

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Integrative Outdoor-Aktivitäten® (MSc)

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Günter Amesberger

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“

Mag. Monika Grafenauer

Ebreichsdorf, im September 2018

DANKE

An dieser Stelle möchte ich den Menschen, die mich im letzten Jahr persönlich und mental unterstützt haben, danken:

- Werner, meinem Mann, für seine außerordentliche Ausdauer und sein Verständnis, meine oftmaligen Zweifel und Unsicherheiten anzuhören und für seine aufmunternden und motivierenden Worte, an der Arbeit festzuhalten.
- der Theresianischen Militärakademie des österreichischen Bundesheeres in Wiener Neustadt, allen voran
Franz Hollerer, der wesentlich an der Ermöglichung und Entscheidung dieser Forschungsarbeit beigetragen hat.
Albin Gotthart, Manfred Zinggl und Alexander Kastner für die allumfassende Betreuung und Unterstützung mit ihrem Fachwissen und in organisatorischen Belangen.
Maria Meitz für die freundliche Betreuung in der Bibliothek.
Kurt Pellischek, Gerhard Kudera, Julia Lechner für die gemeinsame professionelle Durchführung der Trainings und den laufenden gegenseitigen fachlichen Austausch und
allen Offizierinnen und Offizieren, die sicherlich mit viel Geduld an der Untersuchung teilgenommen haben.
- Günter Amesberger, für die laufende Unterstützung und Begleitung und den wertvollen Rückmeldungen und Korrekturen.
- Reinhard Neumeier und Paul Rameder, die mich in die Geheimnisse und Tiefen der Statistik und des SPPS eingeführt haben.
- dem AMS und der AVE bzw. Analytika für die einjährige Bildungskarenz als Unterstützung für das Studium.
- Meinen Kolleginnen und Kollegen des Masterlehrganges, die alle verstehen, welchen persönlichen, emotionalen und fachlichen Lernprozess ich durchlaufen habe, und die für zahlreiche Diskussionen zur Verfügung standen.

Danke euch allen für eure Zeit und euer Vertrauen in mein Forschungsprojekt!

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Wirkungen einer Trainingsmaßnahme nach dem handlungsorientierten Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten auf die soziale Kompetenz von Führungskräften. Die Zielgruppe sind Offizierinnen und Offiziere des österreichischen Bundesheeres.

Gegenstand der Forschung ist erstens, ob die Trainingsmaßnahme eine Verbesserung der sozialen Kompetenz bei den Führungskräften selbst ermöglicht und einen Transfer für den beruflichen Alltag erzielt, und zweitens, ob mit dem Training die Fremdeinschätzungskompetenz der Führungskräfte in Bezug auf soziale Kompetenzen anderer verbessert werden kann.

Dargestellt werden die theoretischen Grundlegungen zu sozialer Kompetenz und Führung sowie die konzeptionellen Überlegungen der integrativen Outdoor-Aktivitäten im Allgemeinen und für die Führungskräfteentwicklung im Besonderen.

Die spezifischen Dimensionen Kooperations-, Konflikt-, Kommunikations- und Führungsfähigkeit, die zu einem sozial kompetentem Verhalten beitragen, werden der Untersuchung zu Grunde gelegt.

Im Rahmen einer quantitativen Befragung wird mit einer Versuchsgruppe ($n = 15$) im Training „Führungsverhalten 2“ an der Theresianischen Militärakademie des österreichischen Bundesheeres eine Prä-, Peri-, Post- und Retentiontest-Messung in einem Zeitraum von sechs Wochen durchgeführt. Die Ergebnisse werden mit einer Kontrollgruppe ($n = 19$) an der Theresianischen Militärakademie verglichen.

Die statistische Auswertung erfolgt mit zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholungen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Seminar „Führungsverhalten 2“ mit den definierten Inhalten und angewendeten Methoden und Übungen sowie durchgeführten Reflexionen eine Steigerung der sozialen Kompetenz der Führungskräfte bewirkt hat. Darüber hinaus ist die Fremdeinschätzungskompetenz der Offizierinnen und Offiziere in Bezug auf andere Personen verbessert worden.

abstract

This paper deals with the effects of a training measure in accordance with the action-based approach of integrative outdoor-activities concerning the social competence of managing staff. The target group consists of officers of the Austrian Armed Forces, men and women alike.

Subject of the research is firstly, does the training measure facilitate improvement of the social competence among the managing staff itself and results in a transfer for the professional day-to-day-life, and secondly does this training enhance the external assessment skills of the managing staff in regard to social competences of others.

Presented in this paper will be the theoretical foundations regarding social competence and leadership, as well as the conceptual considerations of outdoor-activities in general and specifically for the development of the managing staff.

The specific dimensions cooperation, conflict handling, communication and leadership, which contribute to socially competent behavior, will be assumed as a basis for the research.

Within the framework of a quantitative survey a trial group ($n = 15$) while in training of „Leadership Behaviour 2“ at the Theresian Military Academy of the Austrian Armed Forces will be subjected to pre-, peri, post- and retention-measures, within a 6-week time-stretch. The results will be compared with a control group ($n = 19$) at the Theresian Military Academy.

Statistical analysis was performed using two-factor ANOVA with repeated measurements. The results show that the seminar „Leadership Behaviour 2“ with the defined content and the methods applied, with the exercises as well as the reflections conducted, has increased the social competence of the managing staff. On top of that the external assessment skills of officers (male and female alike) in regard to other people have improved.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Kompetenzbasierte Bildung von Offizierinnen und Offizieren an der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt.....	1
1.2	Ausgangslage	2
2	Fragestellung.....	4
3	Soziale Kompetenz	5
3.1	Der Begriff soziale Kompetenz	9
3.2	Dimensionen sozialer Kompetenz	12
3.3	Bereichsspezifische sozial-kommunikative Kompetenzen an der Theresianischen Militärakademie	13
3.4	Erfassung sozialer Kompetenz	15
3.5	Entwicklung von sozialen Kompetenzen.....	17
4	Führung.....	18
4.1	die handlungstheoretische Führungsdefinition	19
4.2	Unterscheidungen	20
4.2.1	Funktionen und Rollen	20
4.2.2	Funktion der Leitung und Funktion der Beratung.....	21
4.2.3	Personen und Systeme.....	22
4.3	verhaltensorientierte Führungsansätze in der Forschung	23
4.4	Führungsverhalten beim österreichischen Bundesheer	26
5	Handlungsorientierte Ansätze der Integrativen Outdoor-Aktivitäten (IOA®)...	28
5.1	Grundlagen der Führungskräfteentwicklung	29
5.2	Themen und Zugangsweisen des Führungslernens	30
5.3	Die Gruppe als autonomes, soziales System	32
5.3.1	Der vertikale Schnitt: Die innere und äußere Umwelt	33
5.3.2	Der horizontale Schnitt: Das Sichtbare und das Verborgene	34
5.3.3	Der gruppendynamische Raum	35
5.3.4	Phasen der Gruppenentwicklung.....	36
5.3.5	Gruppenstruktur – soziodynamische Rangstruktur	37
5.4	Beobachtung	39
5.5	Reflexion	40
5.6	Transfer.....	41
6	Praktische Umsetzung: Outdoor-Training „Führungsverhalten 2“	43
6.1	Ziele des Trainings	43
6.2	Rahmen und Auftrag des Trainings.....	43
6.3	ausgewählte geplante Methoden.....	44
7	Empirischer Teil	47

7.1	Forschungsfrage	47
7.2	Hypothesen	47
7.3	Beschreibung der Dimensionen für die Forschung	48
7.4	Forschungsmethode und Instrument.....	48
7.5	Forschungsdesign	49
7.6	Durchführung, Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie	50
7.7	Datenaufbereitung	51
7.8	Beschreibung der Stichprobe.....	51
7.9	Ergebnisse.....	53
7.9.1	Deskriptivstatistik Selbsteinschätzung.....	53
7.9.2	Gruppenvergleich zum ersten Messzeitpunkt (T1).....	54
7.9.3	Hypothesenüberprüfung Selbsteinschätzung	54
7.9.4	Ergebnisse Fremdeinschätzungscompetenz.....	61
7.9.5	Ergebnisse der Effekte des Trainings zum Zeitpunkt T2 (Peri-Messung) in den Trainingsgruppen	62
8	Zusammenfassung und Diskussion	64
9	Schlussfolgerung und Ausblick	70
10	Abbildungsverzeichnis	72
11	Tabellenverzeichnis	74
12	Abkürzungsverzeichnis	75
13	Literaturverzeichnis	76
14	Anhang: Fragebogen.....	81

1 Einleitung

Über mehr als zwei Jahrzehnte konnte ich vielerlei praktische Erfahrungen zum Thema Führung sammeln, sei es als Mitarbeiterin oder als Führungskraft. Es stellte sich aber auch mir noch immer die Frage – sowohl im beruflichen wie auch im privaten Umfeld – was das „Geheimnis“ von guter Führung sei. Gibt es ein sozial kompetentes Führungsverhalten bzw. darf oder soll es ein solches geben, und trägt dieses Verhalten auch zum Führungserfolg bei.

Persönlich war es mir immer wichtig, als Führungskraft ein Ziel zu erreichen, ohne die „menschliche Komponente“ der Führung außer Augen zu verlieren. Wenn es einer Führungskraft also gelingt, durch ihre Fähigkeiten im Umgang mit Mitarbeitern, Kollegen und Vorgesetzten diese für eine Sache zu begeistern, ihr Vertrauen zu gewinnen und ihre Unterstützung zu erlangen – sowohl in Friedenszeiten als auch in der Krise, so sind aus meiner Sicht wesentliche Grundpfeiler für sozial-kompetente Führung gelegt.

Herausfordernd für mich war daher die Möglichkeit einer Untersuchung zum Führungsverhalten von Offizierinnen und Offizieren an der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt, in der seit mehr als 250 Jahren Führung täglich gelebt wird, am Prüfstand steht und sich über einen langen Zeitraum mehrfach verändert, verbessert und weiterentwickelt hat.

1.1 Kompetenzbasierte Bildung von Offizierinnen und Offizieren an der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt

Zeinar (2002) befasste sich mit der Entwicklung und Tradition des Offiziersberufes. Er hält fest, dass die Heranbildung von Offizierinnen und Offizieren seit Maria-Theresia 1752 an der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt erfolgt und diese hat sich aufgrund der militärischen, technischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und den damit verbundenen Veränderungen laufend weiterentwickelt. Waren früher Offiziere mit einer Autorität ausgestattet, die sich über viele Jahre durch ein formales Amt oder die Bekleidung einer Funktion mit Dienstgrad und Uniform manifestierte, so baut gegenwärtig die Autorität einer Offizierin oder eines Offiziers auf fachlicher, menschlicher und sozialer Kompetenz auf.

Die Verwendung von Offizierinnen und Offizieren äußert sich heute nach ihrer Aus- und Weiterbildung in einer Vielzahl an Funktionen im militärischen Bereich auf nationaler und multinationaler Ebene und im zivilen Bereich. Dies findet sich in der häufigsten Form der Verwendung als Kommandant sprich Truppenführer auf allen Ebenen, aber auch beispielhaft als Ausbilder von Truppen, als Spezialist in der Logistik, Versorgung oder Luftfahrt, als Koordinator eines Stabes oder einer Einrichtung in den Ministerien, als behördlicher Leiter oder Fachoffizier sowie Mischformen daraus. Das Führen von Menschen ist allen gemein (Zeinar, 2002).

Aus Sicht der Autorin, des Auftraggebers und in verschiedenen Publikationen (z.B. Kanning, 2009, 2015; Baumann-Habersack, 2015; Isenschmid, 2013) ist neben der Fachkompetenz eine ausgeprägte soziale Kompetenz generell als wichtige Voraussetzung für beruflichen Erfolg zu sehen. Speziell im Umgang mit Menschen ist sie für Führungskräfte erforderlich, um den Herausforderungen einer Führungskraft gerecht werden zu können. Die gezielte Auseinandersetzung mit diesen Kompetenzen findet ihre Gestaltung in den Lehr- und Lernprozessen bei der Aus- und Weiterbildung der Offizierinnen und Offiziere an der Theresianischen Militärakademie.

Dem Lernen von Kompetenzen generell und von sozialer Kompetenz im Speziellen liegt an der Theresianischen Militärakademie ein Curriculum und eine entsprechende didaktische Handlungsstrategie zugrunde. Die Entwicklung von sozialer Kompetenz ist kein einmaliges Ereignis, sondern ein Prozess, in dem Schritt für Schritt verschiedene Teilkompetenzen und Handlungsdimensionen erlernt werden (Euler, 2012).

1.2 Ausgangslage

Für den Offiziersberuf sind das Wissen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung von sozialen Kompetenzen bzw. sozial kompetenten Verhaltens und das Leben von und mit sozialen Kompetenzen speziell im Umgang mit Menschen in verschiedenen Gruppen, wie z.B. den Soldatinnen und Soldaten, mit den Kolleginnen und Kollegen sowie den Vorgesetzten von entscheidender Bedeutung.

An der Theresianischen Militärakademie werden dazu im Rahmen der Führungskräfteentwicklung gezielte Weiterbildungen zum Thema „Führungsverhalten“ angeboten. Diese konzentrieren sich dabei auf Persönlichkeitsentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbild, Führung, Wahrnehmung, Motivation, Kommunikation, auf die Prozesse in der Gruppenentwicklung, Gruppenstrukturen, Funktionen und Rollen, Führung in

Gruppen, zwischenmenschliche Beziehungen in Gruppen, Zusammenarbeit, Kooperation, Konflikt und Entscheidungen in Gruppen. Besonders das Erleben und Verstehen von gruppendynamischen Prozessen und deren Phänomene sowie die Wahrnehmung, Verbesserung und Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen von Führungskräften in Gruppen sind zentrale Themen (MILAK, 2015a; MILAK, 2015b).

Die Autorin hat in mehreren Vorgesprächen mit der Instituts- und Seminarleitung die Idee der Durchführung eines 3-tägigen Seminars nach dem handlungsorientierten Ansatz der IOA® und einer begleitenden empirischen Forschung an der Theresianischen Militärakademie zum Thema „soziale Kompetenz von Führungskräften“ ventiliert und abgestimmt. Thematisiert wurden einerseits die Voraussetzungen, Inhalte, Ziele, Rahmenbedingungen und andererseits die Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen zum Seminar gemeinsam adressiert. Erste Unterlagen wurden seitens des Instituts für Offiziersausbildung zur Verfügung gestellt. Das Seminar sollte überwiegend als Outdoor-Seminar konzipiert werden, Materialien werden dazu von der Theresianischen Militärakademie zur Verfügung gestellt. Eigenes Material konnte verwendet werden.

Zur effektiven Umsetzung des Vorhabens wurde seitens der Autorin im Vorfeld Grundlagenforschung über den Kunden im Internet durchgeführt, auch Material vom Tag der offenen Tür des Bundesheeres in Wien besorgt. Neben dem Wissen über den Kunden waren für das Seminar auch Theoretische Expertise und deren Vernetzung mit der Praxis gefordert. Dazu wurden umfangreiche Recherchen in Unterlagen aus dem eigenen Bereich und aus dem Bereich der Theresianischen Militärakademie durchgeführt.

2 Fragestellung

Nachfolgende Fragestellungen werden in dieser Arbeit konkret untersucht:

Leitende Forschungsfrage:

Frage 1 (F1): Lässt sich durch ein 3-tägiges Führungskräfteentwicklungsseminar „Führungsverhalten“ nach dem handlungsorientierten Konzept der IOA® die soziale Kompetenz von Führungskräften verbessern?

Ergänzende Forschungsfragen:

Frage 2 (F2): Zeigen sich 6 Wochen nach diesem Seminar „Führungsverhalten“ weiterhin Verbesserungen der sozialen Kompetenz, sprich wirkt der Transfer auf den beruflichen Arbeitsalltag?

Frage 3 (F3): Führt das Konzept des 3-tägigen Seminares nach dem Ansatz der IOA® zur Verbesserung der Fremdeinschätzungskompetenz von Führungskräften in Bezug auf soziale Kompetenz anderer Menschen?

Im theoretischen Teil werden die der Arbeit zugrunde gelegten Theorien und Fundierungen erläutert, die für die Arbeit notwendigen Inhalte zur Verortung und zum umfassenden Verständnis beschrieben, sowie die Sichtweise der Autorin ergänzt.

3 Soziale Kompetenz

„Das Unglück einzelner Menschen, ... , geht oft einher mit einem Verlust der Beziehungen zu anderen. Die meisten sozialen Probleme stellen sich dar als ein Verlust der Kommunikation, Interaktion und Kooperation zwischen verschiedenen Rassen oder Klassen oder zwischen Arbeitsgruppen“ (Argyle, 1975, S. 15).

Nachfolgende positive Begleiterscheinungen können mit sozialer Kompetenz in Verbindung gebracht werden (Kanning, 2015, S. 17):

- Höhere Lebenszufriedenheit ($R=.54$),
- Positivere Lebensorientierung ($R=.67$),
- Geringere körperliche Beschwerden ($R=.48$),
- Bessere soziale Integration ($R=.38$ bis 0.41),
- Zufriedenheit im Studium ($R=.33$ bis $.44$),
- Geringere Beanspruchung im Studium ($R=.42$)

Soziale Kompetenz ist im privaten, im beruflichen und mittlerweile besonders im interkulturellen Umfeld ein Anforderungsmerkmal, das seit Menschengedenken einen ausgeprägten Anteil in unserem Leben einnimmt. Es geht um die Pflege der sozialen Beziehung innerhalb der Familie, des Freundeskreises und der Nachbarschaft. Die Komplexität von den beruflichen Aufgaben, die zu erledigen sind, steigert die Notwendigkeit mit Arbeitskollegen intensiver und enger in Projekten, Gruppen oder Teams zusammenzuarbeiten. Zudem wird die Zusammenarbeit mit und die Einstellung auf Menschen aus anderen Kulturen zu einer wesentlichen Voraussetzung für erfolgreiches soziales Miteinander (Rosenstiel, 2014).

Folgt man Rosenstiel (1999), der speziell die Fähigkeit, mit anderen und vielfach verschiedenartigen Menschen kommunizieren zu können, als zentrale Größe der sozialen Kompetenz sieht, sind aus Sicht der Autorin seine Argumente für einen erhöhten Entwicklungsbedarf der sozialen Kompetenzen im beruflichen Kontext heute noch gültig:

- Manuelle Tätigkeiten kommen kaum mehr vor, die Kommunikationsfähigkeit stellt eine Arbeitstugend dar.
- Die Komplexität an Problemen steigt stetig, die Zusammenarbeit, Kommunikation und Konsensbildung in Gruppen und Teams ist mehr denn je gefordert.
- Konkurrenzdruck und die damit einhergehende Stärkung der Kundenorientierung als entscheidendes Qualitätskriterium erfordert die Sprache des Kunden zu verstehen und in adäquater Art und Weise zu antworten.

- Informationsvermittlung über E-Mail, Internet, und andere Technologien (Digitalisierung) verdrängt die unmittelbare zwischenmenschliche Kommunikation und fordert Fähigkeiten zur informellen Kontaktaufnahme und authentischen Kommunikation zur Befriedigung der unmittelbaren zwischenmenschlichen Arbeitsbeziehungen.
- Der Frauenanteil auf allen Ebenen in Unternehmen steigt nachhaltig weiter, Kommunikation und Kooperation in und Führung von geschlechtergemischten Teams und Arbeitsgruppen ist Standard.
- Kooperationen und Fusionen im internationalen Bereich und die Integration von ausländischen Arbeitskräften in den nationalen Arbeitsmarkt erfordert spezielle Fähigkeiten in der Kommunikation, Kooperation mit und Führung von Menschen mit anderen Muttersprachen und aus anderen Kulturen.
- Vorleben einer gemeinsamen Unternehmenskultur durch symbolisierte und symbolisierende Führung vermindert Wertkonflikte und Identitätskrisen in Unternehmen, ein hohes Maß an differenzierter verbaler und nonverbaler Kommunikationsfähigkeit ist dazu gefordert.
- Führung durch Befehl und Auftrag verliert deutlich an Bedeutung, Zielvereinbarungen zwischen Führungskraft und Mitarbeiter oder Teams erfordern beiderseitig entsprechende Kommunikationsfähigkeit (Rosenstiel, 1999, S. 102, 103).

Das Führungsverhalten in Zeiten des Wandels (Reorganisationen, wirtschaftliche Krisen) erfordert ehrliche, authentische und überzeugende Kommunikation sowie innovative Kraft um Identitätskonflikte positiv nutzen zu können (Jacobs, Giessner, 2015).

Franke (2008) ergänzt, dass neben den obligatorischen formalen Bildungsabschlüssen und fachlichen Kompetenzen speziell bei Jugendlichen eine Ausrichtung der Bildungsprozesse auf Kompetenzen sozialer, emotionaler und kommunikativer Art verstärkt erfolgen muss, um in der Komplexität und dem ständigen Wandel der Arbeitswelt bestehen zu können. Vier wesentliche Trends untermauern, dass sich die Kernkompetenzen am Arbeitsmarkt in einem sozialen Wandel befinden:

- Wissens- und Informationsgesellschaft:
Wissen und Informationen werden zur Grundlage menschlichen Handelns und setzen der Industriegesellschaft ein Ende. Durch die Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien, die Möglichkeiten der weltweiten Vernetzung und

die technische Gestaltung von Daten entstehen neue wissensbasierte Berufsfelder. Neue Schlüsselqualifikationen z.B. zur Erhaltung und Weitergabe von Wissen und Erfahrung, sowie kontinuierlichen Lernfähigkeit sowie soziale Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- – und Teamfähigkeit sind unabdingbar.

- Globalisierung:

Die globale Wirtschaft vollzieht sich heute nicht mehr in einer Neupositionierung der Exportwirtschaft, sondern Unternehmen - mittlerweile auch schon im Dienstleistungsbereich - forcieren eine globale Strategie mit neuen Umwälzungen in der gesamten Unternehmensstruktur. Es existieren flexible Netzwerke und neue Kooperationen, neue Arbeitsstrukturen in Form von z.B. virtuellen Teams. Globalisierung bringt ein Zusammenwirken von unterschiedlichen Kulturen z.B. als Kollege, Kunde oder sogar Vorgesetzten. Neben dem globalen Denken sind überfachliche Kompetenzen wie z.B. Kommunikations-, Team- und Kooperationsfähigkeit, sowie Kompetenzen im Umgang mit Internationalität wie z.B. Kulturverständnis, Umgang mit anderen Gepflogenheiten, Konfliktfähigkeit, usw. unumgänglich.

- Demographischer Wandel:

Die Sozialstruktur unserer Gesellschaft steht einerseits unter der Dynamik von niedrigen Geburtenraten und damit einhergehend mehr gut ausgebildeten Frauengenerationen. Andererseits steigt die Lebenserwartung, dies wiederum führt zu einer Alterung unserer Gesellschaft und langfristig zu einer schrumpfenden Bevölkerung. Die Unternehmen müssen ihre Personal-, Markt-, Absatzpolitik usw. und ihre Unternehmenskultur intergenerativ, alters- und geschlechtersensibel gestalten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen sich auf unterschiedliche Lebensverlaufsmuster und lebenslanges Lernen einstellen. Dabei werden die Fähigkeit zum Denken in intergenerativen, alters- und geschlechtersensiblen Mustern und spezifische kommunikative, emotionale und soziale Kompetenzen wie z.B. generationenübergreifende Kommunikationsfähigkeit oder entsprechende Umgangsformen mit älteren Kolleginnen und Kollegen sowie Kundinnen und Kunden eine hohe Relevanz haben.

- Multiethnische Gesellschaft:

Die genaue Entwicklung des Anteiles der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist wohl schwierig einzuschätzen, es ist allerdings davon auszugehen,

dass dieser Anteil stetig steigen wird. Im Umgang miteinander – ob beruflich oder privat – sind spezifische Kompetenzen notwendig, um die vielfältigen Kulturmuster, ethnospezifischen Bedürfnisse und Besonderheiten zu verstehen und berücksichtigen. In Unternehmen wird es zunehmend notwendig zu erkennen, dass ein gezielter Umgang mit der Heterogenität in der Belegschaft von Vorteil ist.

„Spezialisten mit Migrationshintergrund können durch ihren anderen kulturellen Hintergrund, durch ihre andere Herangehensweise an Probleme, durch ihre anderen Wertvorstellungen die Problemlösungsprozesse in Unternehmen bereichern und sie kreativer und erfolgversprechender gestalten. Insbesondere multikulturelle Teams in Unternehmen können durch die Vielfalt an Betrachtungsperspektiven, Mentalitäten und Wissen enorme Synergieeffekten erzielen“ (Franken, 2007).

Daher stellen die sozialen, kommunikativen und emotionalen Fähigkeiten im Umgang mit Vielfalt eine bedeutende Leistungskomponente dar.

Ein wesentlicher Hintergrund meiner Befassung mit dem Thema soziale Kompetenz liegt einerseits darin, dass im privaten Leben aber speziell während meiner Managementlaufbahn sich mir immer wieder die Frage gestellt hat: Was ist soziale Kompetenz und wann kann das Verhalten einer Person, einer Führungskraft eines Mitarbeiters, eines Kollegen und auch eines Kunden als sozial kompetent eingestuft werden?

Andererseits bestärkt mich die Aussage: Miteinander statt Gegeneinander – ebenfalls aus der langjährigen beruflichen Erfahrung, wohl wissend, dass dies sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld nicht so trivial ist wie es scheint, da es ein hohes Maß an Selbstachtung, offener und transparenter Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Konfliktkultur sowie Reflexionsfähigkeit, Fairness und Vertrauen aller Beteiligten bedarf (Faix, Laier 1996).

In internen und externen Stellenausschreibungen, vor allem bei der Besetzung von Schlüsselpositionen, wird die soziale Kompetenz als Voraussetzung für die Einstellung eines Mitarbeiters gesehen. In der Arbeitswelt sind soziale Qualifikationen und Kompetenzen äußerst bedeutend für den Berufserfolg. Fachkompetenzen von Führungskräften, Kundenberatern, Mitarbeitern von Projektteams können dann optimal eingebracht werden, wenn der Umgang mit anderen Menschen als wichtiges Element verstanden wird (Kanning, 2009, 2015).

Es gibt gerade in organisatorischen Strukturen zahlreiche Verhaltensmöglichkeiten, wo soziale Kompetenz gefordert ist, sei es in der einfachen alltäglichen Gesprächsführung, beim Fragen und Zuhören, in schwierigen Verhandlungen und Gesprächen mit Kunden, Kollegen oder in Teams, in der hierarchischen Auseinandersetzung mit Vorgesetzten, Kollegen und Mitarbeitern oder in komplexen Situationen sowie dem Verhalten bei Konflikten (Hochbein, 2013).

3.1 Der Begriff soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz und ihre zahlreichen Ausprägungen sind seit Jahrzehnten Forschungsgegenstand in den verschiedensten Disziplinen der Psychologie. Es gibt trotzdem keine einheitlichen, sondern eine Vielzahl von unterschiedlichen, teilweise sich widersprechenden Versuche, eine Definition zu finden (Kanning, 2002).

Würde man laut Kanning (2009, S. 11) die zahlreichen Konzepte und Forschungsergebnisse übereinanderlegen, kann wohl im Konsens mit den Forschern darauf geschlossen werden, „dass soziale Kompetenz „irgendwas“ mit zwischenmenschlichen Interaktionen zu tun hat“. Einigkeit könnte man auch in der Multidimensionalität des Konstruktes herstellen, sowie in der Tatsache, dass bei einer Interaktion „mehrere“ soziale Kompetenzen zusammenwirken. Die Meinungen gehen jedenfalls in Bezug auf Zeitstabilität und Situationsspezifität auseinander.

In der Literatur finden sich nach Kanning (2002, 2009, 2015) je nach Disziplin in der Psychologie unterschiedliche Ansätze in der Definition von sozialer Kompetenz:

Soziale Kompetenz als Durchsetzung findet sich in vielen klinisch-psychologischen Definitionen, insbesondere abgeleitet aus der Therapie von sozial ängstlichen Patienten. Sozial kompetent verhält sich, wer in sozialen Kontexten seine eigenen Ziele und Interessen durchsetzen kann.

Durchsetzungsfähigkeit im beruflichen Umfeld – speziell bei Führungskräften, aber auch von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – ist ein höchst relevanter Aspekt. Hohe Erwartungen von verschiedenen Interessensgruppen in Unternehmen können nur erfüllt werden, wenn die Führungskraft Standpunkte erfolgreich vertreten kann. Aktives Einbringen und eigene Ideen verwirklichen, fördert die Entwicklung neuer Potenziale in Teams und Gruppen.

Soziale Kompetenz als Anpassung findet sich in vielen entwicklungspsychologischen Definitionen, abgeleitet aus dem Blickwinkel der Sozialisation. Sozial kompetent verhält sich, wer sich an die sozialen Bedingungen einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft anpassen kann. Die Adaption erfolgt über Lernprozesse.

Anpassungsfähigkeit im beruflichen Umfeld spielt eine relevante Rolle. Beginnt man in einem neuen Unternehmen zu arbeiten, wird man in Arbeitsteams neu aufgenommen, so ist es erforderlich, sich den in diesem Umfeld vorliegenden Normen und Regeln anzupassen. Auch im Umgang mit Vorgesetzten oder Kundinnen und Kunden und speziell in Situationen, wo das Gegenüber nicht auf Anhieb sympathisch erscheint oder im interkulturellen Kontext sind situationsangepasste Verhaltensweisen angebracht. Andernfalls sind Konflikte vorprogrammiert, welche sogar die gesamte Organisation in Probleme bringen kann.

Zahlreiche Definitionen vereinen obige Positionen und sehen sozial kompetentes Verhalten in Interaktionsprozessen als einen Kompromiss zwischen Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit, dies bedeutet Verwirklichung der eigenen Interessen, ohne Verletzung der Interessen der Interaktionspartner.

„Nach Fydrich/Bürgener (2005, S. 87) sind drei wichtige Gesichtspunkte mit Blick auf die Definition sozialer Kompetenz zu unterscheiden: „1. Die Fähigkeit, soziale Situationen angemessen einschätzen zu können, 2. Die Verfügbarkeit eines Verhaltensrepertoires sozialer Kompetenzen und 3. Das Zeigen sozial kompetenten Verhaltens“. Personen können demnach über die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sozial kompetenten Verhalten verfügen, was jedoch nicht automatisch dazu führt, dass sie dieses Potenzial auch situationsspezifisch in ein entsprechendes Verhalten umsetzen können“ (Rothland, 2010, S. 582).

Es gibt demnach einen Unterschied zwischen sozialer Kompetenz und dem sichtbaren sozial kompetenten Verhalten, wie auch in nachfolgender Begriffsdefinition von Kanning (2009, S. 15) vorgeschlagen. Sozial kompetentes Verhalten ist das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“. Soziale Kompetenz ist die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“.

Euler (2012, S. 184, 185) versteht soziale Kompetenzen „als zentralen Bereich von (beruflichen) Handlungskompetenzen“, diese bezeichnen für ihn „das Potential für das

Handeln in spezifischen Situationskontexten“. Auch aus seiner Sicht gibt es kein einheitliches Verständnis zum Begriff soziale Kompetenz, sondern nur die Tendenz ein bestimmtes Interesse auszudrücken, das für den Eigengebrauch nützlich erscheint. Soziale Kompetenzen werden definiert „als Disposition zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 23)“.

Eine Form des zielgerichteten Handelns ist die Interaktion, wobei es weder eine Festsetzung hinsichtlich der Ziel- und Wertausrichtung, noch eine Verbindung zwischen sozialer Kompetenz und Ziel- und Wertausrichtung gibt. Bei der Interaktion mit anderen Menschen steht die Handlungskoordination im Mittelpunkt der Interaktion, dies bedeutet, das eigene Handeln wird mit dem Handeln des Interaktionspartners abgestimmt. Interaktion benötigt ein Thema, daher wird zwischen sachlichen, sozialen und persönlichen Themen unterschieden. Menschen sind nur in spezifischen Typen von Situationen sozial kompetent, das sind jene einzelnen Situationen, wo entscheidende Merkmale ähnliche Handlungsanforderungen an den Menschen stellen (Euler, 2012).

Ein weiterer Ansatz wird mit dem Modell der Kompetenzklassen verfolgt, in dem die Kompetenzen generell als „Selbstorganisationsdispositionen“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XIX), den Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln, gesehen werden. Hier wird die sozial-kommunikative Kompetenz als „die Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XXIV) beschrieben.

Bei der erfolgten Betrachtung des Begriffes soziale Kompetenz zeigt sich der Autorin ein umfassendes Forschungsfeld, wo sich aufgrund der verschiedenen psychologischen Disziplinen, Blickwinkel, Abstrahierungen und wohl auch der Komplexität anscheinend keine eindeutige Klärung des Begriffes und daher auch kein gemeinsames Verständnis ableiten lässt (Argyle, 1972; Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; Euler, 2012; Kanning, 2009). Letztlich war schon im Jahre 1972 die Begriffsbestimmung von Argyle (1972, S. 323) bedeutend:

„Der Terminus «soziale Kompetenz» oder «soziale Fertigkeiten» wird oft verwendet, und damit wird zugleich der Annahme Ausdruck gegeben, daß manche Menschen soziale Situationen ganz allgemein besser bewältigen als andere. Wir wissen jedoch nicht, ob soziale Kompetenz ein allgemeiner

Persönlichkeitszug ist. ... Alles, was wir im Moment tun können, ist, die Möglichkeit offen zu lassen, daß es einen allgemeinen Faktor «soziale Kompetenz» geben könnte, und Kompetenz als ein Profil spezifischer Fähigkeiten zu betrachten“.

Die Begriffsbestimmungen von Argyle und Kanning sind für die vorliegende Arbeit leitend: mit sozialer Kompetenz bzw. sozial kompetentem Verhalten werden besondere Fähigkeiten verbunden.

3.2 Dimensionen sozialer Kompetenz

In der Definition von den Dimensionen sozialer Kompetenz, die für eine nachfolgende Diagnose und Messung relevant sind, verhält es sich wie bei der Begriffsbeschreibung, es gibt in der Literatur eine Vielzahl an beschriebenen Dimensionen. Beispielhaft ausgewählte soziale Kompetenzen:

Argyle ¹ (1969)	Schuler & Barthelme ² (1995)	Heyse & Erpenbeck ³ (2009)	
- Belohnungsfunktion - Dominanz und Submission - Extraversion und Affiliation - Gelassenheit - soziale Ängstlichkeit - Interaktionsfertigkeiten - Rollenübernahmefähigkeit - Wahrnehmungssensitivität	- Kommunikative Kompetenz - Kooperations- und Koordinationsfähigkeit - Teamfähigkeit - Konfliktfähigkeit - Interpersonale Flexibilität - Rollenflexibilität - Durchsetzung - Empathie - Sensibilität	- Konfliktlösungsfähigkeit - Integrationsfähigkeit - Teamfähigkeit - Dialogfähigkeit - Akquisitionsstärke - Experimentierfreude - Problemlösungsfähigkeit - Beratungsfähigkeit	- Kommunikationsfähigkeit - Kooperationsfähigkeit - Beziehungsmanagement - Anpassungsfähigkeit - Sprachgewandtheit - Verständnisbereitschaft - Pflichtgefühl - Gewissenhaftigkeit

Abbildung 1: Ausgewählte Kataloge sozialer Kompetenz, (Quelle: ¹ 2 Kanning, 2015, S. 9, ³ Heyse & Erpenbeck, 2009, S. 257)

Kanning (2009) hat daher abgeleitet aus zahlreichen älteren und neueren Auflistungen sozialer Kompetenz Dimensionen allgemeiner sozialer Kompetenzen gebündelt, wobei auch diese keine empirisch abgesicherte Taxonomie darstellt:

Perzeptiv-kognitiver Bereich	Motivational-emotionaler Bereich
- Selbstaufmerksamkeit - Personenwahrnehmung - Perspektivenübernahme - Kontrollüberzeugung - Entscheidungsfreudigkeit - Wissen	- emotionale Stabilität - Prosozialität - Wertepluralismus
behavioraler Bereich	
- Extraversion - Durchsetzungsfähigkeit - Handlungsflexibilität - Kommunikationsstil - Konfliktverhalten - Selbststeuerung	

Abbildung 2: Drei Gruppen sozialer Kompetenz (Quelle: Kanning, 2009, S 21)

Nicht enthalten sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich z. B. auf das Führen von Mitarbeitern beziehen, diese klassifiziert er als bereichsspezifische soziale Kompetenzen, da sie in einem ganz bestimmten beruflich abgegrenzten Bereich wesentlich sind.

Als ein Beispiel wäre anzuführen, dass eine Führungskraft und eine Kindergärtnerin beide über ein definiertes Maß an Durchsetzungsfähigkeit verfügen, die berufsspezifischen Ausprägungen dieser allgemeinen Kompetenz unterscheidet sich jedenfalls. Sie könnten die beiden Arbeitsplätze demnach nicht austauschen, auch wenn sie dieselbe fachliche Kompetenz hätten. Der Hintergrund liegt in der Tatsache, dass die beiden Beispielarbeitsplätze ganz unterschiedliche spezifische Ausprägungen der Durchsetzungsfähigkeit benötigen (Kanning, 2015).

Faktum ist - wie schon geschrieben - soziale Kompetenz stellt sich als ein multidimensionales Konzept dar. Das Zusammenwirken mehrerer Kompetenzen formt unser Verhalten gegenüber anderen Menschen. Es gibt keine einzelne allgemeine Kompetenz, die dies übernimmt.

3.3 Bereichsspezifische sozial-kommunikative Kompetenzen an der Theresianischen Militärakademie

In Anlehnung an den KompetenzenAtlas nach Heyse & Erpenbeck (2009, 2007) wurden die Kompetenzanforderungen für Offizierinnen und Offiziere an der Theresianischen Militärakademie laufend überprüft, ergänzt, auf das Wesentliche reduziert und in die Entwicklung des Curriculums aufgenommen. Auch lässt sich an der Theresianischen Militärakademie ableiten, dass nur das Zusammenspiel mehrerer sozialer Kompetenzen für die Entwicklung einer Offizierin oder eines Offiziers zielführend ist und auch für die Offizierstätigkeit und persönliche Entwicklung bereichsspezifische sozial-kommunikative Kompetenzen Voraussetzungen sind:

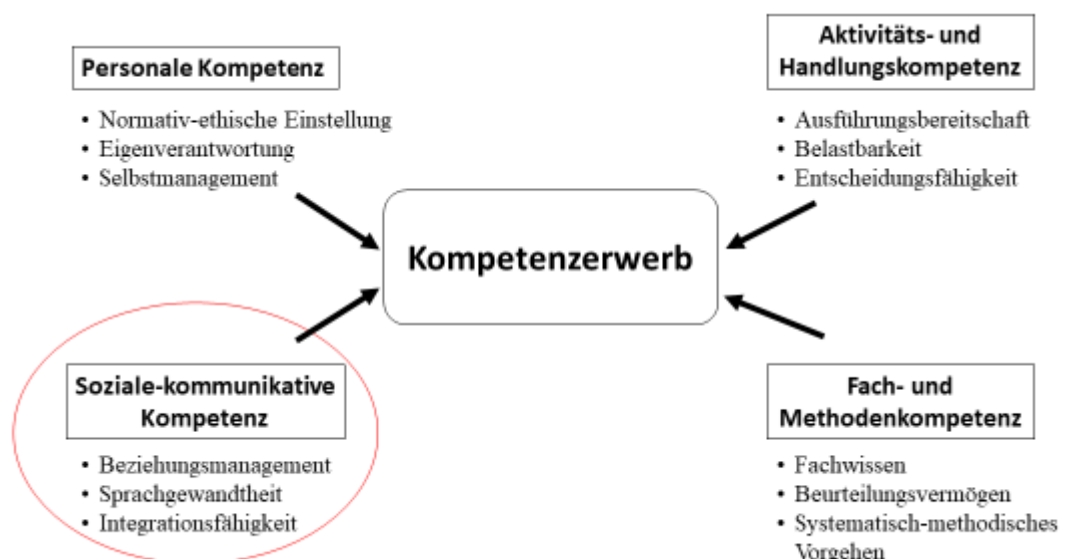


Abbildung 3: Modifiziertes Kompetenzprofil (Quelle: Pichlkastner & Slanic, 2015, S. 193)

Die sozial-kommunikative Kompetenz an der Theresianischen Militärakademie, als eine der vier wesentlichen Basiskompetenzen für erfolgreiches Führungshandeln für Offizierinnen und Offiziere, umfasst folgende Kompetenzanforderungen (Pichlkastner & Slanic, 2015, S. 201):

- Beziehungsmanagement: diese beinhaltet die Fähigkeit der Gestaltung von persönlichen und arbeitsbezogenen Beziehungen
- Sprachgewandtheit: diese beinhaltet die Fähigkeit der Kommunikation von fachlichen und methodischen Erkenntnissen, Einsichten und Erfahrungen
- Integrationsfähigkeit: diese beinhaltet die Fähigkeit der erfolgreichen Zusammenwirkung mit anderen Personen

Ergänzend ist im Erlass vom 31. August 2016, GZ S91360/2-GrpBstgU/2016, Verlautbarungsblatt I / Nr. 5/17 des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport vom 17.01.2017 die strategische Ausrichtung für die fachliche und soziale Entwicklung des Österreichischen Bundesheeres festgehalten. Basis bildet dort das „Kompetenzmodell des Österreichischen Bundesheeres“, in dem die sozial-kommunikative Kompetenz („sozial und kommunikativ in Bezug auf andere handeln“) als eine von vier Kernkompetenzen dargestellt wird.

Diese Verlautbarung, der dort enthaltene Kompetenzkatalog und das Curriculum an der Theresianischen Militärakademie werden als Grundlage für die vorliegende Forschungsarbeit herangezogen.

Aufgrund der vorliegenden Unterlagen werden nachfolgende vier Dimensionen von sozialer Kompetenz für die Untersuchung an der Theresianischen Militärakademie ausgewählt:

- Kommunikationsfähigkeit: guten Kontakt zum Gesprächspartner herstellen und gut zuhören; verständlich, präzise, klar artikulieren insbesondere komplizierte Sachverhalte; Gespräche sachbezogen und zielorientiert führen; Kommunikationsstil den verschiedenen Situationen anpassen
- Kooperationsfähigkeit: sich und andere in die Gruppengemeinschaft integrieren; mit anderen situativ zusammenarbeiten; Rollen und Regeln für eine gute Zusammenarbeit kennen und anwenden; Sichtweisen, Meinungen und Ideen anderer anhören, austauschen und annehmen; gemeinsame Ziele verfolgen

- Konfliktfähigkeit: Erfassung von Konfliktsituationen; Konflikte aushalten und sich diesen bei Notwendigkeit stellen; Wege finden, um mit Konfliktsituationen mit eigenen und fremden Emotionen entsprechend umzugehen; Wege finden, um Konflikte aufzulösen (Kompromiss, Konsens, ...)
- Führungsfähigkeit: Ziele vermitteln und verfolgen; Stärken erkennen und nach diesen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einsetzen, Verantwortung übertragen, Eigenverantwortung fördern, Entscheidungen treffen.

Wie bereits aus den Theoriegrundlagen (Argyle, 1972; Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; Euler, 2012; Kanning, 2009) erkannt, gibt es unterschiedliche Beschreibungsrichtungen von sozialer Kompetenz. Die Autorin legt dieser Arbeit schwerpunktmäßig die Kompetenzen aus dem Verlautbarungsblatt I / Nr. 5/17 des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport vom 17.01.2017 zugrunde, da durch diese detaillierte Ausformulierung eine Analyse der sozialen Kompetenz durch bestehende Messmethoden ermöglicht wird.

3.4 Erfassung sozialer Kompetenz

Für die Analyse sozialer Kompetenz gibt es nicht nur eine einzelne Methode, die für alles angewendet werden kann, sondern es gibt auch hier viele Möglichkeiten (Kanning, 2009; Heyse & Erpenbeck, 2007; Euler, 2012). Eine systematische Darstellung der verschiedenen Zugänge wird in der Literatur wie folgt angeboten:

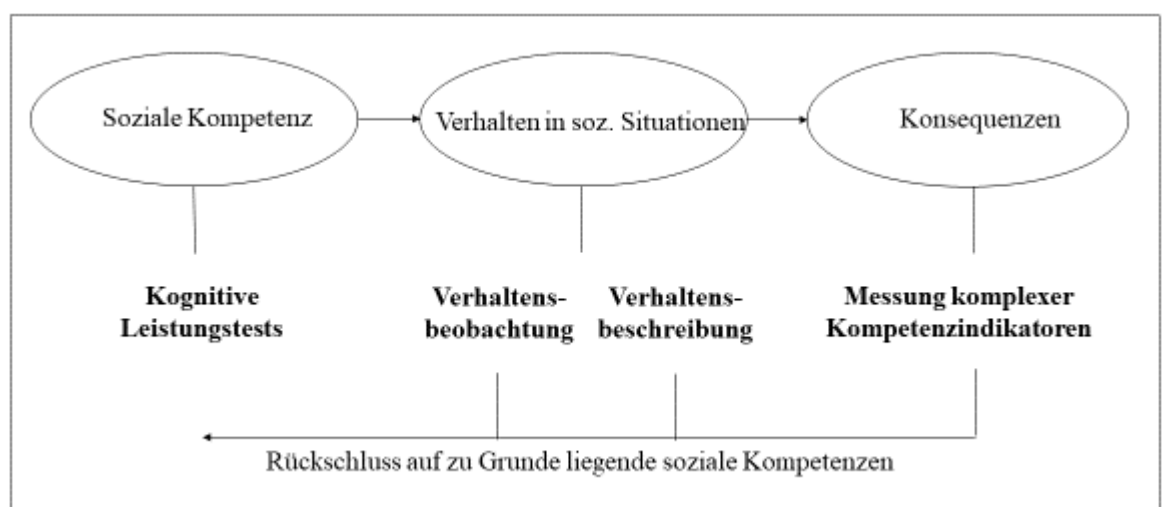


Abbildung 4: Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenz (Quelle: Kanning, 2009, S. 26)

Kognitive Leistungstests erfassen lediglich das Wissen über soziale Interaktionen, z.B. über die allgemeinen Prozesse der Kommunikation oder soziale Regeln und Normen

in sozialen Situationen. Sie liefern keine Schlüsse über das eigene Verhalten, die eigenen Fähigkeiten und Einstellungen einer Person. Dem Probanden werden Aufgaben gestellt, diese sind mit vorgegebenen Lösungsoptionen verbunden, die er im Test auswählen kann. Will man das sichtbare Verhalten eines Probanden in sozialen Situationen analysieren, bedient sich die Forschung der Verhaltensbeobachtung und der Verhaltensbeschreibung (Kanning, 2009, 2015; Euler, 2012).

Bei der Verhaltensbeobachtung wird das Verhalten einer Person unmittelbar in einer sozialen Interaktion z.B. Rollenspiel, in der sich die Person mit anderen Menschen auseinandersetzt, beobachtet und ausgewertet. Eine einmalige Beobachtung reicht dabei nicht aus, sondern nur die Beobachtung identen Verhaltens in mehreren verschiedenen Situationen gibt Aufschluss über zugrundeliegende soziale Kompetenzen. Die Beobachtungen können in unterschiedlichen Arten erfolgen: Selbst- oder Fremdbeobachtung, offen oder verdeckt, systematisch oder unsystematisch, teilnehmend oder nicht teilnehmend, durch geschulte oder ungeschulte Beobachter, ein oder mehrere Beobachter. Bei den Verfahren werden unterschiedliche Standards angewendet (Kanning, 2009, 2015; Euler, 2012).

Auch die Verhaltensbeschreibung bezieht sich bei einem Probanden nicht unmittelbar auf seine soziale Kompetenz, sondern auf sein Sozialverhalten in einer diagnostischen Situation. Hierzu benötigt man für die Auswertung zahlreiche Beschreibungen, die das Verhalten des Probanden in verschiedenen Situationen wiedergibt. Die Informationen müssen vor einer diagnostischen Auswertung entsprechend gefiltert werden. Die Beschreibungen können in unterschiedlichen Arten erfolgen: Interview oder Fragebogen, mündlich oder schriftlich, strukturiert oder unstrukturiert, durch unterschiedliche Diagnostiker (Kanning, 2009, 2015; Euler, 2012).

Die Messung komplexer Kompetenzindikatoren erfolgt durch eine Befragung. Es werden dabei abstrakte Daten verwendet. Durch indirekte Hinweise aus diesen Daten werden die Konsequenzen des Sozialverhaltens eines Probanden erfasst und ausgewertet. Diese lassen einen Rückschluss auf die dem sozialen Verhalten zugrundeliegenden sozialen Kompetenzen zu. Es gibt in diesem Verfahren keine lineare Verbindung zwischen Kompetenzen und den Konsequenzen einer Handlung, die in diesem Verfahren als komplexe Indikatoren zu verstehen sind. Das Verhalten der Interaktionspartner und auch die Besonderheiten der Situation sind bei diesem Vorgehen mitzudenken. Die

Erfassung der Kompetenzindikatoren kann durch Selbst- oder Fremdbeschreibung erfolgen, gängige Instrumente sind biografische Fragebögen, Tagebücher und soziometrische Verfahren (Kanning, 2009, 2015; Euler, 2012).

3.5 Entwicklung von sozialen Kompetenzen

Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und daraus resultierend eines sozial-kompetenten Verhaltens erfolgt durch Lernen und Handeln (IOA, 2015c; Heyse & Erpenbeck, 2009; Euler, 2012).

Eine weitere Methode zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen ist das eigene Verhalten einer Führungskraft und ihre Mittel, Theorien und Methoden, die auf die Beziehungsgestaltung und somit auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen von Mitarbeitern einwirken (Kanning, 2015).

Diese Methode wird oftmals nicht wahrgenommen, stellt allerdings eine wichtige und leistungskritische Komponente dar. Daher ist es von besonderer Relevanz, dass auch Führungskräfte eine entsprechende Entwicklung im Bereich der sozialen Kompetenz erfahren sollen, vor allem dann, wenn sie selbst nicht über ausreichend soziale Kompetenzen verfügen (Kanning, 2015; Sonntag & Schaper, 1999). Damit gewinnt eine Führungskraft die notwendigen Fähigkeiten und Techniken das aktuelle Kompetenzniveau Ihrer Mitarbeiter im Fokus zu halten, um sie vor Überforderung zu schützen und die Entwicklung der Mitarbeiter zu unterstützen (Kanning, 2015).

4 Führung

„Nur wer folgen kann, kann auch führen“

(Pechtl, 1995, S. 170)

Im Jahr 2012 „begegnete“ ich auf meiner Expeditionsschiffsreise in die Antarktis einer besonderen Führungskraft – Polarforscher Sir Ernest Shackleton, der sich die Durchquerung des antarktischen Kontinents zum Ziel gesetzt hatte. Dieses Ziel erreichte er zwar nicht, aber er brachte seine gesamte 27-köpfige Crew nach unendlichen Strapazen sicher nach Hause, nachdem sein Expeditionsschiff im abgeschiedenen Eismeer der Antarktis gesunken war. Aus den Erfahrungen der Antarktisexpedition 1914 – 1917 kann jede Führungskraft mit Weisungskompetenz von ihm lernen. Shackleton konnte zwar keines seiner ursprünglich gesteckten Ziele erreichen, wohl deshalb, da das Gelingen seiner Vorhaben als undenkbar galt. Er konnte allerdings unvorstellbare Situationen meistern und legte „die Grundlage für eine Wirtschaft mit menschlichem Antlitz“ (Morell & Caparell, 2009, S. 29).

Um zu erkennen, wo in dieser Geschichte „Führung“ steckt, benötigt man „ein Vorverständnis, das grundgelegt ist in der gesellschaftlichen und kulturellen Praxis, in der die Adressatinnen und Adressaten aufgewachsen sind. Führung ist kein Ding wie ein Schuh oder ein Auto, sondern ein soziales Konstrukt“ (Blessin & Wick, 2017, S. 28).

„Führung ist ein soziales Phänomen, das nicht 'da draußen' unabhängig existiert und auf seine endgültige und vollständige Entdeckung wartet, sondern fortwährend, den sich ändernden Umständen folgend, neu geschaffen wird“ (Neuberger, 2002, S. 6).

Führung wird nicht durch besondere Helden und Heldentaten „geschrieben“. Für Führung gibt es kein Patentrezept und auch kein klar umrissenes tool-set oder Programm. Führung ist keine fixe Technik, oder fixe Sache oder fixes Wissen. „Führung ist eine sich kontinuierliche Neubestimmung sozialer Wirklichkeiten“ (IOA, 2016b, S 32).

Die Führungsforschung (Blessin & Wick (2017); Felfe (2015); Neuberger (1976, 2002); Rosenstiel, Regnet & Domsch, (2009)) trägt laufend zu einem besseren Verständnis und zu mehr Klarheit in Bezug auf Führung bei. Nichts desto trotz bleibt das Forschungsfeld der Führung ein vielschichtiges Feld mit zahlreichen Fragestellungen. Es bietet bereits zahlreiche Forschungsergebnisse, allerdings bleibt es nach wie vor spannend und dynamisch, viel diskutiert und schwierig sowie oft umstritten.

In nachfolgendem Kapitel wird der Begriff der Führung und wichtige Unterscheidungen für die Verständlichkeit dieser Arbeit kurz erläutert, eine Auswahl von Führungstheorien und -modellen diskutiert und deren Bedeutung in der Beziehungsgestaltung mit Menschen herausgearbeitet.

4.1 die handlungstheoretische Führungsdefinition

Blessin & Wick (2017) bieten einen Überblick, welche zahlreichen Begriffe für Führung in den letzten 70 Jahren konstruiert wurden, welche die Führungskräfte einladen sollen, über das, was als Führungswirklichkeit benannt wird, sich verständlich zu unterhalten. Nachdem diese alle dort nachgelesen werden können, wird nur auf eine handlungstheoretische Führungsdefinition konkret eingegangen:

„Personelle Führung ist legitime bestimmende Einflussnahme auf das Handeln von Geführten in schlecht strukturierten Situationen mit Hilfe von und in Differenz zu anderen Einflüssen“ (Blessin & Wick, 2017, S. 43).

An dieser Definition soll dargelegt werden, welche Unterscheidungen darin zu berücksichtigen sind:

- personell/durch eine Person: es geht ausschließlich um das Handeln einer Person, Führung durch Artefakte oder Substitute nur, wenn die angesprochene Führungskraft diese bewusst einsetzt.
- legitim: die formale oder informelle Anerkennung des Führungsanspruches muss gegeben sein.
- bestimmend: eine Wirkung erreichen im Sinne von absichtsvoll und zielorientiert.
- Einflussnahme: Interventionen durch die Führungskraft sollen Prämissen für das eigene Handeln/Entscheiden der Geführten sein.
- Das Handeln: verstanden als das Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Tun, Wollen, dieses soll durch Führungskräfte angeleitet aber auch eingeschränkt (durch geeignete Maßnahmen) werden.
- Geführte: sind Subjekte und sie stehen mit der Führungskraft in Interaktion/Beziehung, es kann an formal unterstellte oder gleichgestellte Individuen oder Kollektive gedacht werden.
- in schlecht strukturierten Situationen: Interventionen durch die Führungskraft dann, wenn Ereignisse eintreten, die vom geplanten oder gewohnten Weg abweichen oder überraschend auftreten.

- in Konkurrenz zu anderen Einflüssen: es wird davon ausgegangen, dass Ergebnisse auch durch andere Einflüsse (z.B. Konjunktur, Technologie, ...) erreicht werden können. Führung interveniert nur in Differenz zu diesen Einflüssen.

In obiger Begriffsdefinition ist – wie man lesen kann – sehr viel an Unterscheidung enthalten, es wird allerdings darauf hingewiesen, dass einige Qualifikationen im Zusammenhang mit Führung noch fehlen z.B. gemeinsame Zielerreichung, besondere Eigenschaften oder Stile einer Führungskraft, notwendige Ressourcen (Blessin & Wick, 2017).

Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Führungskräfte nicht jede einzelne Begriffsdefinition und ihre Verwendung wissen müssen, sondern ein Bewusstsein und eine Aufmerksamkeit schaffen für unterschiedliche Denkrichtungen und diese in welcher Ausprägung auch immer abdecken (IOA, 2016b).

4.2 Unterscheidungen

Die nachfolgenden ergänzenden Unterscheidungen sind bei den weiteren Ausführungen mit zu bedenken, da sie neben der begrifflichen Definition zentrale Elemente im Zusammenhang mit der Führungsdiskussion sind (IOA, 2016b).

4.2.1 Funktionen und Rollen

In der Funktion einer Führungskraft sind in den meisten sozialen Systemen jene allgemeinen Leistungen (Aufgaben, Verantwortung, Entscheidungskompetenzen) einer Führungskraft beschrieben, die jede Führungskraft ausüben muss, damit ein erfolgreiches Funktionieren der Abteilung bzw. Organisation garantiert werden kann. Dabei ist unbedingt zu unterscheiden, welche der zugewiesenen Verantwortlichkeiten und Tätigkeiten, wie z.B. leiten, entscheiden, beurteilen..., transparent sind und von allen gewusst werden, und was davon rein informell passiert. In Organisationen ist es oftmals, dass Verantwortlichkeiten unklar und die Inhalte über Aufgabenbereiche nicht eindeutig festgelegt sind. Dies führt dann in stressigen und insbesondere in krisenbehafteten Situationen zu mehrdeutigen Erwartungen an Führungskräfte. Daher ist die Unterscheidung zwischen Funktion und Rolle notwendig (IOA, 2016b; Schörghuber, 2005).

Pechtl, W (1995, S. 202) beschreibt

die «Funktion» als „eine erworbene, verliehene, vereinbarte oder festgelegte Rahmenbedingung in einer sozialen Gemeinschaft, die an beidseitig abgesprochen Tätigkeiten gebunden ist“ und

die «Rolle» als „ein eigenes oder durch Fremderwartung gewähltes Verhaltensmuster, das abgesprochen oder unabgesprochen in der sozialen Gemeinschaft ausgeübt wird“.

Dies bedeutet, dass eine Funktion in verschiedenen Rollen ausgeübt werden kann, z.B. fürsorglich, mächtig, bescheiden, untertänig, freundschaftlich, stur, distanziert. Jede bzw. jeder erlebt und spielt Rollen, davon sind manche je nach Arbeitsgegebenheit und Situation im Einsatz mehr und andere weniger angebracht. Rollen werden zudem selbst gewählt oder aufgrund von Erwartungshaltungen anderer gelebt. Dies ergibt aus obiger Definition allerdings, dass damit bestimmte Erwartungen unterstützt werden und bestimmte nicht und dass das wechselseitige Erwartungsverhalten nie eindeutig ist.

Für Führungskräfte hat die Trennung von Funktion und Rolle den Nutzen, dass transparent ist, für welchen abgegrenzten Bereich sie Verantwortung tragen. Diese muss damit nicht laufend ausdiskutiert werden. In Stresssituationen oder Krisen ist eine Führungskraft nicht per se für alles zuständig, es kann ein bewusster Rückzug auf die klar bestimmten Funktionsinhalte Unterstützung bringen (IOA, 2016b; Pechtl, 1995; Schörghuber, 2005).

4.2.2 Funktion der Leitung und Funktion der Beratung

Diese Unterscheidung ist für die Arbeit einer Führungskraft durchaus bedeutend und daher auseinander zu halten. Die Funktionsbeschreibungen mit klaren Aufgaben, Verantwortungen, Entscheidungskompetenzen sind für eine Führungskraft leitend, wie unter 4.2.1 beschrieben.

Eine Führungskraft nimmt im Gesamtprozess einer Organisation auch eine beratende bzw. lehrende Funktion ein. Pechtl (1995, S. 171) aus der Beraterszene meint „der wirkliche Lehrer folgt und führt seinen Schüler ... Ähnlich wie in der analytischen Beratungssituation sollte, bildlich gesehen, der Lehrer sowohl einen (Entwicklungs-) Schritt voraus wie auch einen Schritt hinter dem Schüler gehen“. Für Pechtl ist Führen ohne Folgen nicht denkbar.

Folgt man diesen Ausführungen im weiteren Sinne und nicht nur in Bezug auf Personen, kann Folgen mehr bedeuten, als sich von anderen Führen lassen:

- Die Wahrnehmung des Prozesses und der situativen Bedingungen unter Einbeziehung möglichst vieler Perspektiven und Beteiligten wie Betroffenen
- Die Wahrnehmung und Interpretation von Wirklichkeiten unter Einbeziehung der Perspektive der Geführten
- Das Ernstnehmen gemeinsamer Wirklichkeiten zwischen Führungskraft und Geführten, z.B. das auch Gemeinsames nicht ausdrücklich schriftlich Festgehaltenes ernst genommen wird (IOA, 2016b)

Diese Betrachtungsweise hat u.a. für die Entwicklung von sozial kompetenten Verhaltens eine wesentliche Bedeutung, sowohl aus Sicht der Führungskraft als auch aus Sicht des Trainings.

4.2.3 Personen und Systeme

Viele Faktoren beeinflussen die Art und Weise von Führung. Einerseits liegen diese in der Person des Führenden selbst, z.B. mit ihren Eigenschaften, Erfahrungen, Werten, Einstellungen und Handlungsmustern, sowie ihrem Grundverständnis über die Funktionsausübung, ihre fachlichen und sozialen Kompetenzen und Wahrnehmungen. Diese Beeinflussung kann bewusst, unbewusst, offen oder heimlich erfolgen. Andererseits sind die Bedingungen des Systems relevant, die einen Einfluss auf Führung haben. Solche Bedingungen sind z.B. die Historie der Situation, die Situation selbst, in Gruppen die spezifische Dynamik, usw. (IOA, 2016b).

Damit ist das Spannungsfeld Person - System beschrieben, denn „zwar handelt die Führungs-Person, wie es ihren Erfahrungen, Wahrnehmungsweisen, Handlungsmustern usw. entspricht, gleichzeitig ist dieses Handeln in weitreichender (besser: allumfassender) Weise bestimmt“ (IOA, 2016b, S. 36).

Nachfolgende Ausführungen machen dies noch deutlicher:

- Führungshandeln wird durch die gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen Bedingungen der Umwelt und den „Anpassungs- und Austauschbeziehungen mit dieser Umwelt“ (Blessin & Wick, 2017, S. 206) definiert.
- die Eigenart des Systems, in dem gehandelt wird, beeinflusst die Wirkung der Handlungen einer Person; nicht die Person selbst (IOA, 2016b).

- in systemtheoretischen Ansätzen sind Personen Elemente der Umwelt, d.h. sie sind nicht Teil des Systems. Das System, hier als Organisation verstanden, umfasst demnach Handlungen, Kommunikationen, Erwartungen usw., die allerdings von Menschen „produziert“ und in ihren Gedanken „prozessiert“ werden (Blessin & Wick, 2017; Neuberger, 2002).
- in psychoanalytischen Ansätzen sind Menschen die Grundelemente der Organisation, d.h. der Fokus liegt hier auf dem Beziehungssystem zwischen der Führung und den Mitarbeitern. Der Mensch wie auch die aufgebaute Organisation sind dabei hauptsächlich von deren Triebstrukturen, Leidenschaften, emotionalen Betroffenheit, ... bestimmt (Blessin & Wick, 2017; IOA, 2016b).

4.3 verhaltensorientierte Führungsansätze in der Forschung

Das sichtbar werdende Verhalten und Handeln und Muster von Verhaltensweisen, die Führungskräfte aufgrund ihrer Funktion in ihrem Arbeitsalltag zeigen, werden in der Forschung als Führungsstile konzipiert (Blessin & Wick, 2017).

In der Beforschung von diesen Führungsstilen ist nicht immer gleich erkennbar, dass es dabei auch um Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die im Kern der sozialen Kompetenz zugerechnet werden können. Z.B. bei der Führung von unterstellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gilt es herauszufinden, welches Sozialverhalten in diesem spezifischen Kontext zielführend ist (Kanning, 2015).

Aufgrund der Zielsetzung dieser Arbeit, die Entwicklung von sozial kompetentem Verhalten von Führungskräften zu untersuchen, werden ausgewählte verhaltensorientierte Führungsansätze nachfolgend dargestellt. Es wurden jene gewählt, die in der Literatur häufig diskutiert, in Führungstrainings gerne verwendet werden und dazu anregen, sich mit dem eigenen Führungsverhalten bewusst auseinander zu setzen (Neuberger, 2002; Steyrer, 2009; Rosenstiel & Kaschube 2014; Blessin & Wick, 2017):

Beim eindimensionalen Führungsansatz wird ein zentrales Kriterium betrachtet: die Möglichkeit der Partizipation der Geführten. Dieser Ansatz geht auf das klassische Experiment von Lewin, Lippitt & White (1939) an der Universität von Iowa zurück, die den Einfluss von *autoritärem*, *demokratischem* (später: *kooperativem*) und *laissez-fairen* Führungsverhalten auf amerikanische Kinder untersucht haben.

Die Autoren definierten für die Untersuchung der sozialen Phänomene nachfolgendes Verhalten für die Gruppenleiter:

autoritärer Führungsstil	demokratischer Führungsstil	laissez-fairer Stil
- Leiter entscheidet alleine - Leiter gibt direkte Anweisungen - Leiter gibt keine Erklärungen und Begründungen für die Anweisungen - Leiter kontrolliert Verhalten und Ergebnisse - Leiter achtet auf persönliche Distanz - Leiter macht seinen Bewertungsmaßstab nicht klar	- Leiter bespricht die Aufgabe und das Ziel - Leiter lässt Abstimmungen der Mitglieder untereinander zu - Leiter lässt Vorschläge der Mitglieder zu - Leiter delegiert Teilaufgaben - Leiter bietet Beratung und Unterstützung an - Leiter legt Bewertungsmaßstab offen	- Leiter bleibt unverbindlich hinsichtlich der Ziele und ihrer Umsetzung - Leiter überlässt die Mitglieder sich selbst und vermeidet Leitungstätigkeit - Leiter handelt nachgiebig - Leiter hält sich aus Gruppenprozess heraus - Leiter bietet keine Unterstützung an

Abbildung 5: Verhalten der Führungskräfte in den Untersuchungen von Lewin und Mitarbeitern
(Quelle: Blessin & Wick, 2017, S. 104)

Der zweidimensionale Führungsansatz beruht auf den Studien zum Führungsverhalten der Staatsuniversität von Ohio. Die Geführten wurden ersucht mittels standardisierter Fragebögen das Verhalten ihrer disziplinären Vorgesetzten zu beschreiben. Die nachfolgenden Faktorenanalysen wiesen relativ regelmäßig auf zwei Dimensionen des Führungsverhaltens hin, die bis heute Bedeutung finden. Blessin & Wick, 2017, S. 109 beschreiben diese Dimensionen wie folgt:

- „Consideration (C) steht für Wärme, Vertrauen, Freundlichkeit, Achtung, Rücksichtnahme, praktische Besorgtheit, Ermöglichung zweiseitiger Kommunikation und Mitsprache und
- Initiating Structur (IS) erstreckt sich auf aufgabenbezogene Planungsinitiative, Organisation und Strukturierung, Aktivierung, Energetisierung und Kontrolle“.

In der Literatur werden diese beiden Dimensionen u.a. auch als Mitarbeiter-/Personenorientierung, Betonung des Menschen und Leistungs-/Sachorientierung, Betonung der Produktion geführt. Blake und Mouton nutzten diese Zweifaktoren-Lösung als Grundlage für die Gestaltung ihres Verhaltensgitters („managerial grid“), das wiederum 81 unterschiedliche Führungsstile hervorgebracht hat.

In der Theorie werden nur die fünf nachfolgenden näher beschrieben:

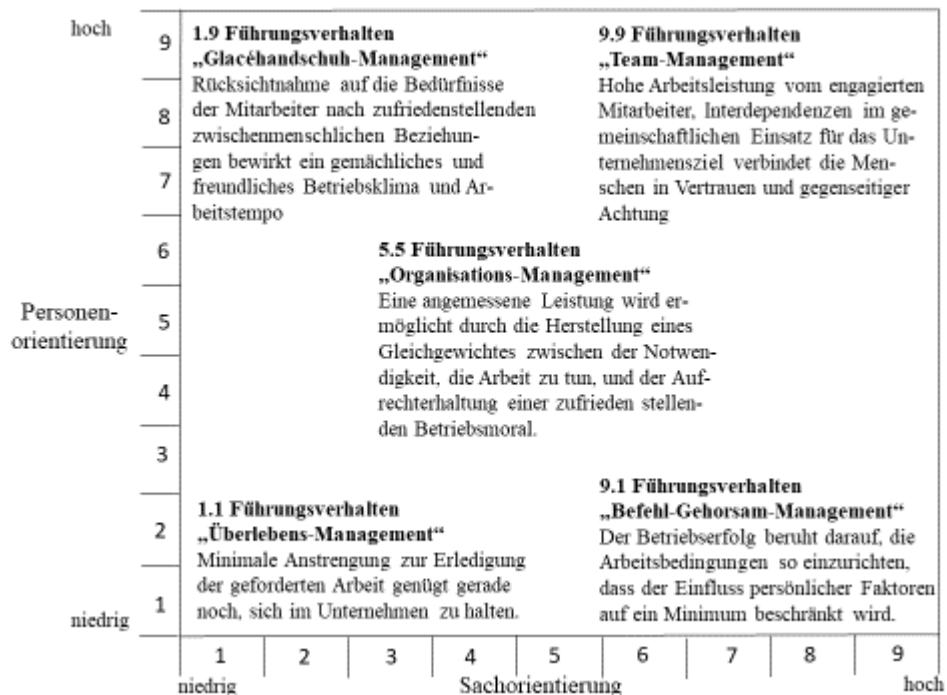


Abbildung 6: Das Verhaltensgitter von Blake & Mouton (1968)
(Quelle: Blessin & Wick, 2017, S. 113)

Die Orientierung auf die Personen hat das Wohlergehen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Fokus, verliert die Sache (Leistung) aus den Augen. Umgekehrt bedeutet Aufgabenorientierung eine hohe Qualität und Quantität in der Arbeit und Vernachlässigung von mitarbeiterseitigen Erwartungen und Bedürfnissen (Neuberger, 2002; Steyrer, 2009; Rosenstiel & Kaschube 2014; Blessin & Wick, 2017).

Das 3-D-Modell von Reddin verfolgt einen dreidimensionalen Ansatz. Er baut auf dem Verhaltensgitter mit Menschen- und Aufgabenorientierung auf und führt die Dimension Effektivität ein. Dies meint, dass Führungsstile durch situative Gegebenheiten einmal effizient und ein andermal ineffizient sein können. Solche situativen Gegebenheiten sind z.B. Arbeitsanforderungen, Organisationsstruktur, Führungsstil des nächst höheren Vorgesetzten, die Abhängigkeit von Kollegen, die Zusammenarbeit mit den Unterstellten.

Innerhalb dieses Ansatzes wird auch eine sog. *Stil-Flexibilität* veranschaulicht.

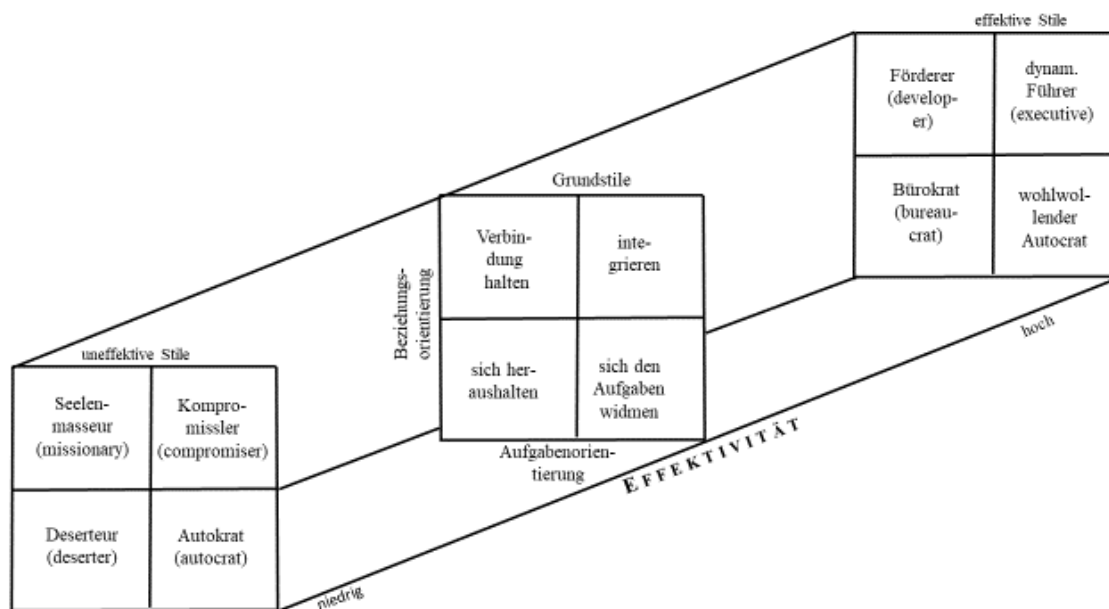


Abbildung 7: Das 3-D-Modell von Reddin (1970), (Quelle: Blessin & Wick, 2017, S. 143)

Stil-Flexibilität bedeutet, dass es nicht den einen idealtypischen Führungsstil gibt, sondern dass es eine Bandbreite von Führungsstilen gibt, die eine Führungskraft beherrschen kann und soll.

Zusammenfassend gilt es in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass ein angewandtes Verhalten bzw. ein angewandter Stil in einer Situation erfolgreich sein kann, in einer anderen Situation wiederum genau die gegenteilige Wirkung erzielen kann. Blessin & Wick, 2017, S. 128 halten als Resümee fest, „dass keine methodisch gesicherten Aussagen zur generellen Überlegenheit eines bestimmten Führungsstils hinsichtlich der Erfolgswahrscheinlichkeit gemacht werden können“.

Wesentlich erscheint jedenfalls, dass Führungskräfte sich dieser Ansätze bewusst sind und hinsichtlich ihres eigenen Verhaltens laufend kritisch hinterfragen. Solche Modelle tragen nach bestimmten Gesichtspunkten auch zur Ordnung, Strukturierung und Vereinfachung von komplexen und scheinbar chaotischen Wirklichkeiten bei (IOA, 2016a).

4.4 Führungsverhalten beim österreichischen Bundesheer

„Vertrauen im Frieden, Gefolgschaft im Einsatz“ (Urheber unbekannt) konnte seitens der Autorin als „Leitsatz“ in der Aus- und Weiterbildung des Führungsverhaltens an der Theresianischen Militärakademie qualifiziert werden.

Den Offizierinnen und Offizieren werden die unterschiedlichen Führungsstile und ihre Wirkungen theoretisch dargestellt und im Zuge des Trainings erlebbar und bewusst gemacht. Aus Sicht der Autorin wird hierbei zwischen Friedensbetrieb und militärischem Einsatz unterschieden. Für den Friedensbetrieb werden situationsbezogen unterschiedliche Führungsstile geübt und angewendet, um das notwendige Vertrauen seitens der Soldatinnen und Soldaten zu gewinnen, Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung werden als sehr hoch eingeschätzt. Im militärischen Einsatz wird vorwiegend durch Befehl und Auftrag geführt, dies letztlich wohl deshalb, da es sich hierbei in den meisten Fällen um Extrem- bzw. Krisensituationen oder Katastrophen- und Kriegseinsätze handelt.

Hollerer, F und Peischel, W, 2011, S. 19 – beide Offiziere des österreichischen Bundesheeres – formulierten hinsichtlich der Kunst des Führenden:

„Setzt der Führende die Ergebnisse seiner weitblickenden Beurteilung verantwortungsbewusst in ein auf langfristige Überlebenssicherheit abzielendes Führungshandeln um, so läuft er Gefahr, Gefolgschaft und damit Führungsanspruch zu verlieren – er muss daher die gesamte, durch seine Persönlichkeitsstruktur, seine soziale Kompetenz und seine Charaktereigenschaft begründete Überzeugungskraft und sein Charisma in die Waagschale werfen, um Gefolgschaft trotz für den Geführten unmittelbar uneinsehbarer Härten aufrecht zu erhalten“.

5 Handlungsorientierte Ansätze der Integrativen Outdoor-Aktivitäten (IOA®)

Unter Integrativen Outdoor-Aktivitäten wird allgemein ein handlungsorientierter Ansatz verstanden. Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich Menschen durch Handeln entwickeln. Der Einsatz von bewegungsbezogenen Aktivitäten und Aufgabenstellungen (=Handeln) hat zum Ziel die Handlungsmöglichkeiten von definierten Zielgruppen zu verdeutlichen, neue Perspektiven zu gestalten und zu reflektieren. Weiters sollen Chancen und Risiken in der Entwicklung durch Handeln erkannt werden. Das dadurch neu erworbene Wissen soll damit in Alltags- und Berufssituationen übertragen und angewendet werden (Transfer). Lernen findet im IOA®-Ansatz auf allen Ebenen statt: körperlich – psychisch (emotional und kognitiv) – sozial. Die Natur hat eine hohe Bedeutung, sie bildet den Rahmen als „verfremdeter Raum“ und ist als wichtiger Erfahrungs- und (Er-)Lebensraum definiert. Die Wirkungen des Ansatzes der IOA® sind wissenschaftlich begründet und werden laufend wissenschaftlich begleitet. Anwendung findet der Ansatz in der Entwicklung und Beratung von Personen, Gruppen, Teams, Führungskräften und Organisationen sowie in der Therapie. Die Qualifikation der eingesetzten Trainerinnen und Trainer und Beraterinnen und Berater fundiert auf pädagogischem, psychologischem und sportartenspezifischem Wissen und Herangehensweisen (IOA, 2015a, 2015c).

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Besonderheiten in der Konzeption von Maßnahmen und in der Gestaltung der Themen für das handlungsorientierte Lernen in der Führungskräfteentwicklung herausgearbeitet.

Nachdem Gruppen und Führung eng miteinander verknüpft sind, sollten Personen, die Gruppen führen, diese als selbständige, soziale Systeme verstehen, einen Blick für die Dynamik von Gruppen entwickeln und zu Gruppenmodellen über fundiertes Wissen verfügen, um damit die Entwicklung einzelner Personen entsprechend fördern zu können.

Um eine Verbesserung des Denkens und Handelns von Führungskräften in Zukunft zu erreichen und diese in den Arbeitsalltag mit Gruppen zu integrieren, soll das Spektrum des Beobachtens erweitert werden, um im Austausch mit anderen die Perspektivenvielfalt auszubauen. Dazu wird auf den konstruktivistischen Ansatz eingegangen.

Die Wichtigkeit der Reflexion als eine wesentliche Voraussetzung für die Übertragung des neu gelernten sozial kompetenten Führungsverhaltens in den beruflichen Alltag wird hervorgestrichen.

Sämtliche nachfolgende Ausführungen sind sowohl für Führungskräfte als auch Leiter (i.S. Beraterinnen und Berater bzw. Trainerinnen und Trainer) von Seminaren im Bereich Personal-, Organisations-, Führungskräfte- und Teamentwicklung relevant und waren auch für die Autorin Grundlage für das Führungskräfte- und Offiziertraining der Offizierinnen und Offiziere an der Theresianischen Militärakademie.

5.1 Grundlagen der Führungskräfteentwicklung

Bei der Konzeption von Maßnahmen für das handlungsorientierte Lernen in der Führungskräfteentwicklung liegen nachfolgende Fragestellungen (IOA, 2016a) auf der Hand:

- Unter welchen Rahmenbedingungen lernen Führungskräfte gezielt? Welche Aufträge, welcher situativer Rahmen und welche Ziele sind dabei zu berücksichtigen?
- Was müssen Führungskräfte für ihre Funktion konkret lernen?
 - soft skills: kommunikative Kompetenzen, Reflexionskompetenzen und Kompetenzen, um Situationen entsprechend wahrzunehmen und darin eine Fähigkeit zum Handeln zu entwickeln.
 - hard skills: Führungskompetenzen geprägt von umfangreichem Wissen, z.B. Controlling usw.
 - auf welcher Ebene des Lernens sollen Kompetenzen erweitert werden: psychisch, physisch oder sozial
 - Steht die Tiefenebene einer Person (Grundeinstellungen, Werte, ...) im Zentrum, oder bleibt Lernen auf der Oberflächenebene (Verhalten, ...) oder wird die Informations- und Datenebene (Wissen) berührt?
- Welches Wissen wird auf rein kognitiver Ebene vermittelt, welches Wissen wird im Rahmen von handlungsorientierten Lehr- und Lernkonzepten vermittelt?
- Ist für die Entwicklung der Führungskräfte ev. auch eine Änderung im organisationalen Umfeld notwendig?

Die Erfahrung zeigt, dass die Beantwortung dieser Fragen nicht trivial ist, zu Antworten führt, aber auch immer zu weiteren Fragen und Antworten, bis sich letztlich ein

Bild ergibt und damit der eigentliche zentrale Prozess des Lernens von Führungskräften nach dem Konzept der IOA® angestoßen ist: „es geht um die Wahrnehmung von dahinterliegenden Fragestellungen, es geht um das Unterscheiden und Erkennen und es geht um das zielgerichtete Richten von Aufmerksamkeiten“ (IOA, 2016a, S9).

Nach IOA, 2016a, S. 10 geht es somit auf der Grundlagenebene der Führungskräfteentwicklung um die

- „Wahrnehmung von eigenen führungsrelevanten Mustern,
- Entwicklung neuer Muster im Bereich des Wahrnehmens, des Interpretierens, der Zielorientierung der angedachten und wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten sowie
- Entwicklung der persönlichen Reflexion persönlichen Führungs-Verhaltens und Handelns“.

5.2 Themen und Zugangsweisen des Führungslernens

Abb. 8 gibt einen Überblick über die Ebenen- und Themenvielfalt, die es bei der Gestaltung von handlungsorientierten Lernsituationen für Führungskräfte zu berücksichtigen gilt:

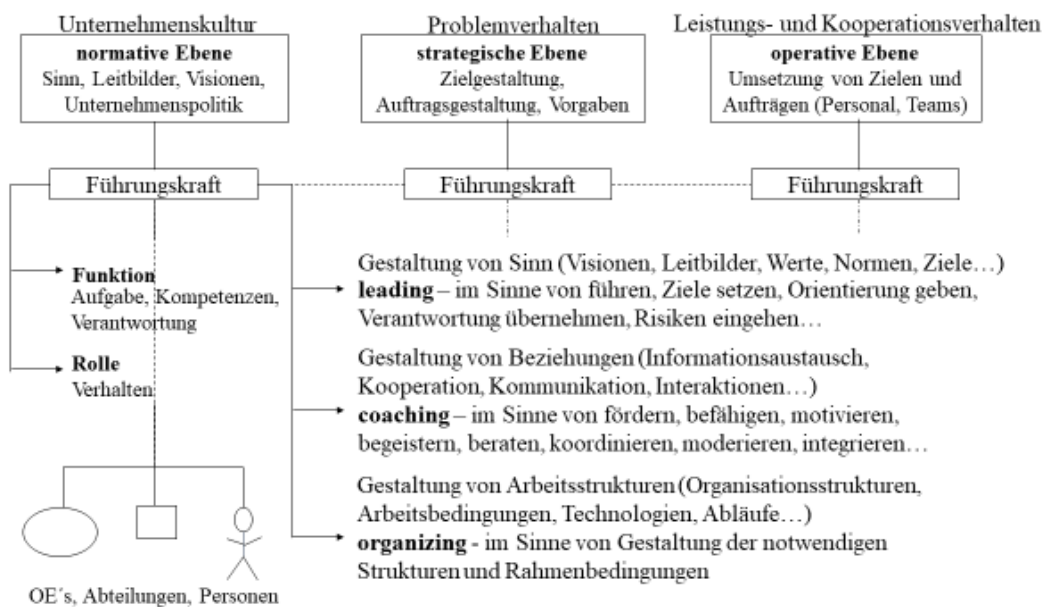


Abbildung 8: Ebenen und Themen des Führungslernens (Abbildung aus Seminar vom 26.05.2016, Team- und Führungskräfteentwicklung; IOA, 2016a)

In der Führungskräfteentwicklung nach dem IOA®-Ansatz gibt es auf allen diesen Ebenen und für alle Themen Ansatzpunkte, wo handlungsorientierte Aufgabenstellungen das Lernen von Führungskräften gestalten können. Wesentlich dabei ist immer, dass nach der Aufgabenstellung herausgearbeitet wird, was die unterschiedlichen Füh-

rungskräfte in der Situation wahrnehmen, welche Bewertungen sie in ihrem wechselseitigen Einfluss anlegen und welche eigenen Handlungen sie in die wahrgenommenen Perspektiven integrieren (IOA, 2016a).

Entscheidend ist dabei die „Trennung von interaktionellen und strukturellem Führungshandeln. Interaktionell meint dabei die Beeinflussungsprozesse des Führens über die direkte Kommunikation, strukturell die Schaffung von Strukturen, die Führungsprozesse unabhängig von Personen ablaufen lassen“ (IOA, 2016a, S. 13).

Bei der Gestaltung von Lernsituationen ist demnach darauf zu achten, dass diese Unterscheidung sichtbar wird. Dies gelingt, indem Aufgabenstellungen mit sehr komplexer Führungsnotwendigkeit konzipiert werden, die beide Aspekte des Führens ansprechen und berücksichtigen (IOA, 2016a).

Im Allgemeinen bilden die Anforderungen eines Unternehmens die Grundlage für die Personalentwicklung von Führungskräften, diese konzentriert sich auf die aufgabenbezogene Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenzen (Fachwissen, technische Fähigkeiten, analytische Fähigkeiten...). Die Entwicklung von Führungskräften versteht sich jedoch umfassender: Die Persönlichkeit der Führungskraft – der ganze Mensch als Bildungs-Subjekt - steht im Mittelpunkt. Die Haltungen, Werte, Einstellungen und zutiefst persönlichen Verhaltensweisen von Führungskräften als Impulse zur Persönlichkeitsentwicklung sind daher zentraler Bestandteil von Führungskräfteentwicklungen (IOA, 2016a).

Handlungsorientiertes Lernen besteht nun darin, dass in einem Auftragsrahmen Aufgabenstellungen in verfremdeten Handlungsfeldern gestellt werden, die es der Führungskraft ermöglichen

- Selbstbeschreibungen – im Sinne von konstruktivistischen Wirklichkeiten (s. Pkt. 5.4) - zu erstellen bezüglich ihrer führungsrelevanten und grundlegenden Themen des eigenen Führungshandelns z.B. Führen- und Folgenkultur, Kommunikation, Konfliktaustragung, Kooperationsverhalten, Rollen, Selbstreflexion, formelle und informelle Regelungen....
- den Blick zu richten und auf Übertragbarkeit auf andere Situationen zu prüfen, damit die Perspektiven zu wechseln,
- den Blick aus unterschiedlichen Perspektiven auf sich selbst und auf das eigene Handeln zu richten (Mehrperspektivität),

- die Erkenntnisse daraus für sie als Person aufzuschlüsseln und handlungsrelevant werden zu lassen,
- die grundlegenden Themen des eigenen Führungshandelns dann wieder so verallgemeinern zu können, dass eine Übertragung (Transfer) z.B. in das Berufsleben stattfinden kann (IOA, 2016a).

5.3 Die Gruppe als autonomes, soziales System

Eine Gruppe kann aus einer systemischen Beobachterperspektive als ein sich selbst entwickelndes soziales System verstanden werden, dass nicht direkt von außen steuerbar ist. Welche Wirkungen ein bestimmter Einfluss von außen hat und wie die Gruppe darauf reagiert, kann niemand genau prognostizieren. Interventionen, die ein Ziel verfolgen, haben immer auch ungewollte Folgen. Jede Gruppe hat die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstregulierung, d.h. sie baut ihre eigene Struktur, ihre eigene Organisation und ihre eigenen Normen, sie entwickelt darin ihre eigenen inneren Verfahrensweisen, ihre eigenen Interaktionsmuster und ihre eigenen Grenzen. Diese entstehenden Ordnungen können auf die sog. Rückkopplungsprozesse (laufend neue wechselseitige Abstimmungsprozesse) innerhalb der Gruppe zurückgeführt werden, die so die Entwicklung und das Eigen(Über-)leben von Gruppen ermöglichen (IOA, 2015 a, b; König & Schattenhofer, 2015).

Das handlungsorientierte Konzept der IOA® basiert auf dem Gruppenansatz, d.h. Interventionen finden in Gruppensettings statt, schwerpunktmäßig auch wenn es um die Entwicklung der einzelnen Person geht (IOA, 2015b).

Es werden nachfolgend exemplarisch ausgewählte Sichtweisen und Modelle zu Gruppen beschrieben, die Trainerinnen und Trainer sowie Beraterinnen und Berater und auch Führungskräfte im Fokus halten sollten, um

- das vielfältige Netz von Beziehungen in Gruppen und deren Dynamik zu ordnen und
- aufgrund der Beobachtungen Hypothesen zur Gruppe und den einzelnen Persönlichkeiten herauszuarbeiten.

Wesentlich dabei ist festzuhalten, dass bei all diesen Modellen nicht empirisch belegt ist, dass alle Gruppen dieselbe Struktur haben und diese dieselbe Abfolge verschiedener Phasen durchmachen. Der IOA®-Ansatz verfolgt dazu generell die konstruktivistische Sicht (s. Pkt. 5.4), aus dieser „präsentiert“ sich nicht die Wirklichkeit der

Gruppe dem/der Beobachter/-in, sondern der/die Beobachter/-in konstruiert das je subjektive Bild der Gruppe. Dabei werden nach mehr oder weniger transparenten Kriterien Unterscheidungen vorgenommen, die über die Einordnung in die subjektiven Theorien des/der Beobachters/-in Modellen zugeordnet werden können“ (IOA, 2015, S. 19).

5.3.1 Der vertikale Schnitt: Die innere und äußere Umwelt

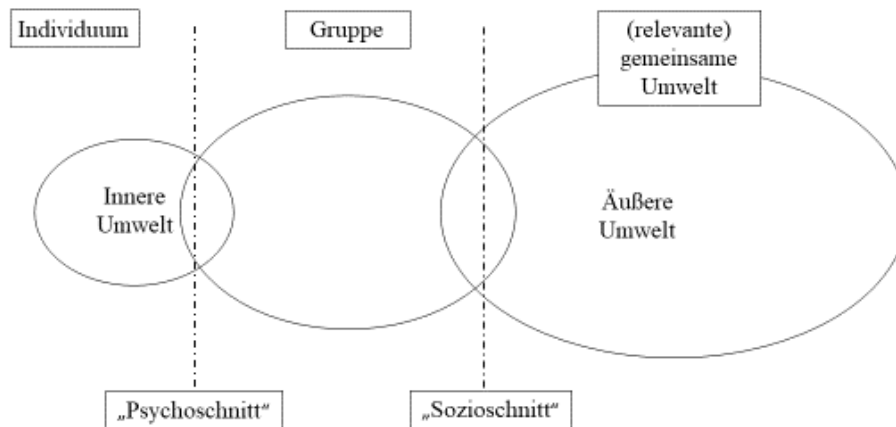


Abbildung 9: Innere und äußere Umwelt (Quelle: König & Schattenhofer, 2015, S. 25)

Gruppen sind zwar autonome Systeme, allerdings werden sie beeinflusst von den spezifischen Umwelten. Zu unterscheiden sind die äußere und die innere Umwelt. Zur äußeren Umwelt gehören einerseits die jeweiligen Aufgaben und Ziele einer Gruppe, andererseits auch der Grad der Freiwilligkeit bzw. des Zwangs der Zugehörigkeit zur Gruppe. Die einzelnen Mitglieder der Gruppe bringen ihre bewussten und unbewussten Bedürfnisse, Werte, Wahrnehmungen, Verhaltensweisen und Ansichten usw. als innere Umwelt in die Gruppe mit. Eine Gruppe, wo alle individuellen Interessen berücksichtigt werden, löst sich aufgrund Überlastung auf. Es erfordert eine hohe Anpassungsleistung und einen Verzicht auf die Möglichkeiten jedes Einzelnen, um seinen Platz in der Gruppe zu bekommen und umgekehrt ist auch die Gruppe gefordert sich anzupassen, um aus dem Nutzen der einzelnen Mitglieder zu schöpfen. Eine Gruppe ist somit gefordert die Spannungen und Konflikte aus der Grenzziehung gegenüber den beiden Umwelten auszubalancieren (König & Schattenhofer, 2015; IOA, 2015b).

5.3.2 Der horizontale Schnitt: Das Sichtbare und das Verborgene

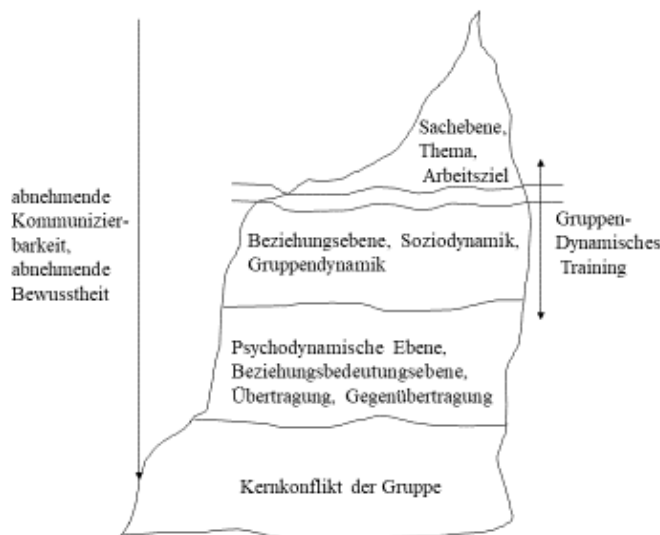


Abbildung 10: Das Eisberg-Modell (Quelle: König & Schattenhofer, 2015, S. 27)

Das Eisberg-Modell als Metapher beschreibt mit der Fläche des Eises über dem Wasser das manifeste Geschehen einer Gruppe, das für alle wahrnehmbar und kommunizierbar ist und die Schichten unter dem Wasser jenen Anteil des „latenten“ Geschehens in einer Gruppe, den man nur mehr erahnen bzw. vermuten kann. Dieser Teil beeinflusst allerdings das Verhalten, das an der Wasseroberfläche sichtbar ist.

Auf der Sachebene ist der gemeinsame Bezugspunkt der Gruppe ihre Aufgabe und ihr Arbeitsziel und wie und ob eine Gruppe diese bewältigt. Erste Hinweise für die Wirksamkeit der latenten Schichten gibt es, wenn in der Gruppe Dinge passieren, die für die Bewältigung der Sachaufgabe sinn- und bedeutungslos erscheinen.

In Gruppen arbeiten Menschen immer über einen längeren Zeitraum zusammen, dadurch entsteht ein Beziehungsgeflecht oder die soziodynamische Ebene. In dieser Ebene werden alle Vorgänge zusammengefasst, die von den Mitgliedern einer Gruppe beobachtet werden und dessen Auswirkungen sie verspüren. Die Gruppe findet es allerdings bedrohlich Vorgänge, die störend sind, ins Gespräch zu bringen. Jedes Gruppenmitglied nimmt lieber einen Leidensprozess auf sich, bis es in der Lage ist, Wahrnehmungen und Gefühlsreaktionen mit der Gruppe auszutauschen. Hinweise über solche Vorgänge liefert der informelle Austausch zwischen „Gleichgesinnten“ (Koalitionen, Untergruppen) über Personen, die gerade nicht anwesend sind.

Der psychodynamischen Ebene liegt die Grundannahme zugrunde, dass Menschen in neuen und unbekannten Situationen Wünsche, Bedürfnisse und Ängste, Befürchtungen aktivieren, die sie aus der Vergangenheit (Herkunftsfamilie) mitbringen. Dies bedeutet, dass sie diese auf neue Personen und Situationen so übertragen, wie sie es aus ihrer Erfahrung bereits können und kennen. Hinweise dazu erkennt man, wenn das Verhalten eines Gruppenmitglieds augenscheinlich aus dem Rahmen fällt bzw. unverständlich für die Gruppe ist.

Jeder Prozess einer Gruppe ist geprägt von einem spezifischen Kernkonflikt, der immer wieder in unterschiedlichen Varianten auftritt. Dieser ist am Beginn zunächst einmal unentdeckt, auch wenn er oft schon bei der Gründung existiert. Es lohnt sich allerdings diesen durch entsprechende Gestaltung der auf ihn angelegten Spannung zu suchen, um das typisch, prägende und identitätsstiftende einer Gruppe zu verstehen (König & Schattenhofer, 2015; IOA, 2015b).

5.3.3 Der gruppendynamische Raum

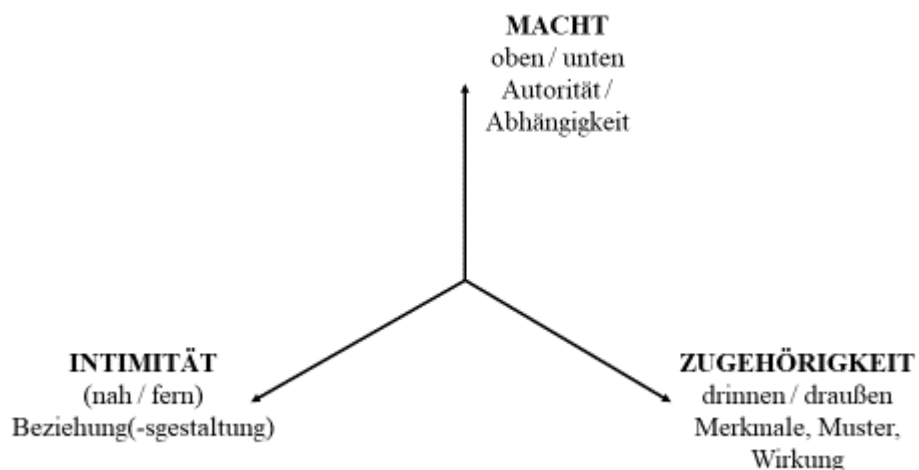


Abbildung 11: Der gruppendynamische Raum (Abbildung aus Seminar vom 23.10.2015, Gruppenprozesse erleben und erfahren; IOA, 2015b; König & Schattenhofer, 2015)

In jeder Gruppe kommt es zu Spannungen, Konflikten und werden Themen angesprochen, die aufgearbeitet gehören. Diese sind unabhängig von der Aufgabe und dem Ziel der Gruppe zu sehen. Damit sich eine Gruppe durch eine tragfähige Basis und innere Ordnung entfalten kann, muss eine Gruppe auf die nachfolgenden Dimensionen des gruppendynamischen Raumes eine Antwort haben: Zugehörigkeit, Macht und Intimität.

Die Zugehörigkeit beschreibt das Drinnen und Draußen einer Gruppe, d.h. wer gehört zur Gruppe und wer gehört nicht zur Gruppe. In Gruppen kommt man nicht einfach

nur hinein, es gibt eine unsichtbare Grenze, wo bestimmt wird, ob Menschen mit ihren Mustern, Merkmalen und Wirkungen akzeptiert werden oder nicht und welche Regeln dafür gelten (König & Schattenhofer, 2015).

Die Macht beschreibt das Oben und Unten in einer Gruppe, d.h. wer hat Einfluss auf die Gruppe und wer nicht. Es geht hier allerdings um die „Macht als Merkmal jeder sozialen Beziehung“ (König & Schattenhofer, 2015, S 37) und nicht um „eine Eigenschaft bzw. ein Besitz von Personen oder eine Eigenschaft von akteurlosen Systemen oder Strukturen. Die Macht einer Person kann daher noch so groß sein, sie bleibt immer eingebunden in ein Netz sozialer Beziehungen und ist damit immer relativ“ (König, 2007, S 19). Dieser Umgang mit der Macht stellt einerseits eine notwendige Herausforderung in Gruppen dar und bietet der Gruppe andererseits die Möglichkeit, die Komplexität in Gruppen zu reduzieren. Dazu stehen zwei Grundformen zur Verfügung: die Hierarchie (abgebildet in der Macht des einzelnen über andere, Führung oder Autorität) oder die Bildung von Regeln und Normen (abgebildet in der Macht der Gruppe über einzelne) (König, 2007; König & Schattenhofer, 2015; IOA, 2015b). Wesentlich für die vorliegende Arbeit ist, dass sich im Umgang mit und in diesen Machtbeziehungen eine Erweiterung der sozialen Kompetenz speziell bei Führungskräften zeigen sollte (IOA, 2015b).

Die Intimität beschreibt das Nah und Fern in einer Gruppe, d.h. wie nahe oder ferne möchte der einzelne oder die einzelne zu seinen oder ihren Gruppenmitgliedern sein. Diese Beziehung(-sgestaltung) zwischen den Mitgliedern einer Gruppe ist geprägt von Sympathie und Antipathie und von Annäherung und Abstoßung (König & Schattenhofer, 2015).

Das Modell des gruppendynamischen Raumes geht davon aus, dass im Gruppengeschehen immer alle 3 Dimensionen involviert sind, z.B. können einzelne Personen, die von der Gruppe als besonders sympathisch gesehen werden, zu Machtzentren werden (König & Schattenhofer, 2015).

5.3.4 Phasen der Gruppenentwicklung

Gruppen durchlaufen bei ihrer Arbeit an Aufgabenstellungen oder durch Veränderungen von innen oder außen verschiedene Entwicklungsschritte. Durch nicht ausgetragene Konflikte kann die Gruppenentwicklung gebremst oder blockiert werden (MILLAK, 2015b). Dies eröffnet die Perspektive, dass die erfolgreiche Bewältigung früher Gruppenphasen für den Erfolg in späteren Phasen zielführend ist (Strauß & Mattke,

2012). Die Literatur bietet verschiedene Modelle, die meisten Theorien beschreiben nach Strauß & Mattke, 2012, S. 45 folgende Phasen der Gruppenentwicklung:

- „eine Orientierungsphase mit hoher Abhängigkeit vom Leiter;
- eine Phase der Differenzierung mit Gruppenkonflikten;
- eine Normierungsphase, die von steigender interpersoneller Intimität und Kohäsion geprägt ist;
- eine Arbeitsphase;
- eine Phase der Auflösung, in der Behandlungserfolge konsolidiert werden und das Ende der Gruppe vorbereitet wird“.

Tuckmann entwickelte 1965 das bekannte Phasenmodell (IOA, 2015b):

- Forming: Unsicherheiten, Orientierung, Zeigen gewohnter Verhaltensweisen, gegenseitige Abklärung von Erwartungen, Wahrung von Distanz und Schutz, Zugehörigkeit absichern...
- Storming: persönlicher Umgang und Gefühle, Rangelei um die Führung, Konflikte, Subgruppenbildung, Such nach den Schuldigen, Prioritätensetzung...
- Norming: Aufbau von Normen, Ideen- und Meinungsaustausch, Wertschätzung, Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen, mehr Kooperation, Toleranz von Fehlern, ...
- Performing: Gruppenarbeit erfolgt, Aufgabe und Ziele stehen im Mittelpunkt, Zusammenhalt (Identität), der oder die Einzelne identifiziert sich mit der Gruppe, ...
- Erweiterung 1977 um Adjourning bei Auflösung von Gruppe: Bearbeitung der Trennung, Aufarbeitung Verlust, Verbesserungen erarbeiten für ev. neue Gruppen, ...

Die Persönlichkeitsentwicklung von Gruppenmitglieder findet schwerpunktmäßig in den Phasen Forming und Storming statt, die Entwicklung der Gruppe in den Phasen Norming und Performing (IOA, 2015b; Strauß & Mattke, 2012).

5.3.5 Gruppenstruktur – soziodynamische Rangstruktur

Jede Gruppe arbeitet nicht nur an einer Aufgabe, sondern auch an ihrer Identität. Dabei kommt es zur Ausprägung von Rollen (siehe auch Pkt. 4.2.1), die von wechselnden Personen eingenommen werden können und von der emotionalen Bindung der Gruppenmitglieder zueinander geprägt ist.

Raoul Schindler entwickelte in der Mitte der 50er Jahre die soziodynamische Rangstruktur:

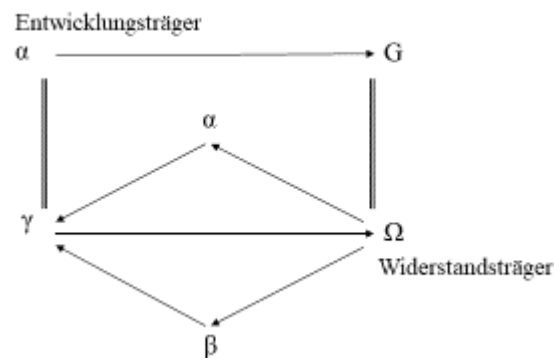


Abbildung 12: soziodynamische Rangstruktur (IOA, 2015b)

- | | |
|---------------|--|
| G = Gegenüber | verkörpert in einer Gruppenaufgabe, einem Gegner, darauf ist die Wirkung der Gruppe gerichtet, es entsteht eine Bewegung z.B. gegenüber Alpha einer Gegengruppe, einer Vision, eines Zieles |
| α = Alpha | repräsentiert die Gruppeninitiative nach außen, durch die Anerkennung der Gruppenmitglieder kann er eine Bewegung Richtung „G“ auslösen |
| β = Beta | gibt Impulse Richtung Alpha und die Gruppe, als Berater bzw. Experte erscheint er als wertvoll und bleibt in seiner Position unabhängig, Beta hat das größte Potenzial Rivale von Alpha zu werden |
| γ = Gamma | sind die Anhänger von Alpha und seiner Initiative, machen die „Arbeit“, versuchen Kritik von außen und Omega zu unterdrücken, legen keinen Anspruch auf die Führung, Alpha „braucht“ Gammas, sonst verliert er seine Position |
| Ω = Omega | schließt sich nicht oder nur zögerlich der Bewegung von Alpha und der Gruppe an, repräsentiert so den Gruppengegner und drückt so als erster ev. Gruppendefizite aus (Ambivalenz der Gruppe), wird von Gruppe eher als Störfaktor gesehen, könnte allerdings Alpha stürzen |

Die soziodynamische Rangstruktur nach Schindler stellt die Grundformel für den basalen Grundprozess aller Gruppen dar, die noch heute Grundlage für die Beobachtung

von Gruppen und Gruppenmitgliedern ist, und zum besseren Verständnis von Gruppenstrukturen und -rollen sowie deren Verwendung dient (IOA, 2015b; MILAK, 2015b).

5.4 Beobachtung

Die Beobachtung von Gruppen, Gruppenmitgliedern und speziell Gruppenprozessen ist für Führungskräfte, Gruppenmitglieder sowie Leiter oder Leiterin von Trainings eine zentrale Tätigkeit und besondere Herausforderung. Durch die Beobachtung soll ein Erkenntnisgewinn erzielt werden, der je nach erkenntnistheoretischem Zugang einerseits in der Abbildung einer äußeren Realität (Objektivismus) liegen kann oder eine Konstruktionsleistung (Konstruktivismus) darstellt (IOA, 2015b).

Der IOA®-Ansatz verfolgt bei der Beobachtung den konstruktivistischen Zugang. Nach dieser sind Beobachtungen tendenziell Beschreibungen von Wirklichkeiten, die allerdings nicht einfach da sind, sondern durch den Beobachtenden auf Grund von Unterscheidungen (siehe Pkt. 4.2) gebildet werden. Beobachten wird damit zu einer aktiven Konstruktion von Wirklichkeiten (IOA, 2015b; Neuberger, 2002).

„Festzuhalten ist, dass „Beobachten“ eine Leistung ist und kein passives Beeindrucktwerden. Beobachtende erkennen nicht die Welt, wie sie wirklich ist, sie sehen allein das Resultat ihrer Art zu beobachten. Verallgemeinert gesagt: Aussagen über die Welt sind grundsätzlich beobachter- und beobachtungsspezifisch“ (Neuberger, 2002, S. 602).

Die Art, was Beobachterinnen und Beobachter beobachten, folgt ihren Theorien, Kategorien, Modellen, Annahmen und Erwartungen (Beobachtung 1. Ordnung). Nachdem zu erwarten ist, dass die Beobachterin oder der Beobachter zum Zeitpunkt der Beobachtung weder die anderen Beobachterinnen oder Beobachter, noch deren gewählte Unterscheidungen, noch weitere mögliche Unterscheidungen sieht, ist es sinnvoll und notwendig die Beobachtung 2. Ordnung „Das Beobachten“-Beobachten durchzuführen (IOA, 2015b; Neuberger, 2002).

Durch das Auswechseln der „Brillen“ können blinde Flecken der Beobachtung sichtbar und behandelbar werden. Damit können konstruierte Wirklichkeiten zu neuen Wirklichkeiten verändert werden. Diese wiederum eröffnen neue Perspektiven und erweitern die Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen bzw. des Einzelnen (IOA, 2015b; Neuberger, 2002).

Wie bereits erwähnt sind Führungskräfte Beobachterinnen bzw. Beobachter. Aus ihren Beschreibungen erfährt man sehr viel über die Art und Weise wie sie sich ihre Wirklichkeit konstruieren und ordnen und welche Unterschiede für sie einen Unterschied machen (IOA, 2015b; Neuberger, 2002).

Für Führungskräfte ist es von besonderer Bedeutung, dass sie laufend ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen beobachten und diese mit ihrem eigenem Verhalten (insbesondere Führungsverhalten) und dem Verhalten anderer übereinanderlegen. Dies ermöglicht zu erkennen, inwieweit ihre eigenen Annahmen ihr Verhalten steuern. Darauf aufbauend können sie über die Beibehaltung oder die Selbstveränderung ihrer Verhaltensweisen entscheiden (IOA, 2015b; Neuberger, 2002).

5.5 Reflexion

Die Entwicklung und das Lernen von Führungsverhalten und speziell sozialer Kompetenz benötigen im Anschluss der Selbst- und Fremdbeobachtung die Reflexion.

Bekräftigt wird dies durch Amesberger G., (2018) in seinem Vortrag „*Reflexion im Kontext von Lernprozessen nach dem Konzept der IOA®*“ der IOA-Fachtagung 2018. Er bemerkt,

- dass „wenn nicht aktiv reflektiert wird, passiert nix“
- dass „handeln ohne Reflexion wenig lernwirksam ist“ und
- dass speziell in amerikanischen Settings es nach z. B. Gass & Priest, effective leadership in adventure programming heißt „Reflexion ist absolute Voraussetzung für Lernen, die Qualität des Lernens ist letztlich schlechter, wenn Reflexion nicht stattfindet oder auf less value“.

Reflexion kann als kognitiver Metaprozess des Handelns gesehen werden, der in der handelnden Person stattfindet, damit ist Reflexion als kognitiver Selbsterkenntnisprozess zu verstehen. Dieser Prozess kann aber auch von außenstehenden Personen angeleitet werden, damit wird Reflexion zu einem sozialen Austauschprozess, da diese Personen (Trainerin / Trainer oder Teilnehmerin / Teilnehmer) mitwirksam werden und Reflexion in einem anderen Kontext steht. Unter Einbeziehung des Pkt. 5.4 der Beobachtung wird Reflexion auch als Konstruktionsprozess (Selbstkonstruktion oder Co-Konstruktion) dargestellt (Amesberger, 2018).

Nachdem nach Amesberger, G (2018) das Handeln kognitiv und emotional reguliert ist, ist es bei der Reflexion sehr wichtig, dass Emotionen bei der Reflexion immer

mitberücksichtigt werden. Zumeist laufen auf unterer Ebene (Tiefenstruktur – bewerten des emotional eingebunden sein) wichtigere Dinge ab, als über der Oberfläche (Oberflächenstruktur – bewerten des eigenen Tuns), siehe dazu auch Pkt. 5.3.2..

Reflexionsprozesse laufen im Wesentlichen zirkulär ab, es werden in der Handlung konkrete Erfahrungen gemacht, diese werden beobachtet (selbst- oder fremd), reflektiert, generalisiert (auf allgemeine Handlungstendenzen) und diese allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Handelns werden wiederum in weiteren Handlungen thematisiert (Amesberger, 2018).

Der Nutzen des Reflektierens in Gruppen besteht darin, dass Beobachtungs-, Interpretations- und Bewertungsmuster von Personen und Gruppen verdeutlicht werden, zwischen den Gruppenmitgliedern zur Sprache gebracht werden und somit für alle gleich thematisiert werden können. Daraus wäre der wesentliche Schritt zu einer möglichen Veränderung von Denk- und Wahrnehmungsmustern, sowie von Verhalten und Persönlichkeit gemacht (IOA, 2015b).

Die Autorin möchte unterstreichen, dass sich – aus ihren mittlerweile selbst erlebten Erfahrungen im Laufe des Studiums – die Reflexion und insbesondere die Selbstreflexion für Führungskräfte zu einer geforderten Selbstverpflichtung im täglichen Berufsleben etablieren sollte, als Aufforderung sein eigenes Handeln einem kritischen „Blick“ zu unterziehen. Sicherlich können damit oftmals unerklärbare Phänomene, Erlebnisse und Handlungen in Teams, Gruppen, bei Kolleginnen oder Kollegen verständlich werden. Mehr noch führt laufende Selbstreflexion zur laufenden Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

5.6 Transfer

Ziel einer Entwicklungsmaßnahme ist der Transfer, also die Übertragung von Lernresultaten auf andere, in den meisten Fällen berufliche, Kontexte (Kanning, 2014; IOA, 2015c).

Die Verantwortlichkeit für den Transfer kann nur für jene Aspekte übernommen werden, wo die eigene Steuerbarkeit möglich ist. Es gibt in diesem Zusammenhang drei Parteien, die wesentliche Verantwortung für den Transfer übernehmen (IOA, 2015c):

- Der Auftraggeberin / der Auftraggeber ist für die Begründung der Maßnahme und für die damit einhergehende Transferekultur verantwortlich

- Die Trainerin / der Trainer ist für die Gestaltung, das Design und die methodischen Schritte usw. verantwortlich, um die Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern
- Die Teilnehmerin / der Teilnehmer ist für die eigene Veränderung bzw. Entwicklung verantwortlich. Menschen entscheiden selbständig, ob und wie sie auf Maßnahmen ansprechen.

Nachfolgende drei Aspekte sind für den Transferprozess im IOA®-Ansatz bedeutend (IOA, 2015c):

- Transfer von spezifischen Ergebnissen und Kompetenzen
Kompetenzen werden erlernt, die in einer nahe stehenden Umgebung angewendet werden, von der eigentlichen Lernsituation aber verschieden sind (z.B. die Kompetenz des Bindens eines Knoten beim Klettern, wird auf den Kontext Segeln übertragen)
- Nicht-spezifischer Transfer von Kompetenzen
unspezifische Kompetenzen werden in neuen oder anderen Feldern gelernt oder angewendet (z.B. die Qualität des „Vertrauens“ wird beim Mohawk-Walk geändert, um Abstürze zu verhindern; diese Erkenntnis kann in nicht nahestehenden Situationen wie z.B. „Vertrauensbildung“ von Offizier zu Soldat genutzt werden.
- Metaphorischer Transfer
darunter versteht man „die Übertragung allgemeiner Muster einer Lernerfahrung in die Lebenssituation“ (IOA, 2015c, S. 47). Es geht darum, seine eigenen Wahrnehmungsmuster zu erkennen. Dieser Aspekt ist speziell im Zusammenhang mit der Entwicklung von Führungskräften ein wesentlicher Bestandteil (s. Pkt. 5.1). Die beispielhafte Übung „Vertrauensfall“ soll eine nähere Erklärung bieten: Ein Teilnehmer steht auf der Leiter und muss entscheiden, ob er sich rückwärts in die Hände der Kollegen fallenlässt oder wieder von der Leiter heruntersteigt. Damit kann er die Verbindung zwischen der gewagten Situation auf der Leiter und dem Wagnis im Berufsleben erkennen und dadurch eventuelle Muster im Umgang mit Risiken (physisches Risiko, soziales Risiko) bei ihm wahrnehmen.

6 Praktische Umsetzung: Outdoor-Training „Führungsverhalten 2“

Das Outdoor-Training „Führungsverhalten 2“ dient der Weiterbildung und Laufbahnenentwicklung der Offizierinnen und Offiziere an der Theresianischen Militärakademie des österreichischen Bundesheeres. Der Inhalt des Trainings ist schwerpunktmäßig die Entwicklung des sozial kompetenten Verhaltens von Führungskräften.

6.1 Ziele des Trainings

In Abstimmung mit der zuständigen Seminarleitung der Theresianischen Militärakademie wurden nachfolgende Ziele für das Seminar definiert.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen

- Gruppenprozesse und Gruppenstrukturen erkennen und verstehen und ansatzweise mit Theorien und Modellen in Beziehung setzen
- die Bedeutung der gruppendynamischen Phänomene für die Menschenführung als Grundlage für das militärische Führen verstehen und in ihrer Arbeit berücksichtigen
- eigenes und fremdes Verhalten (Fähigkeiten, Muster, Handlungsweisen), die Beziehungen in Gruppen (Kommunikation, Kooperation, Führung, Konflikt) und „das Eigene“ darin beobachten und wahrnehmen
- Perspektivenvielfalt für das eigene, zielorientierte und sozial-kompetente Führungsverhalten reflektieren und daraus neue Handlungsmöglichkeiten erweitern

6.2 Rahmen und Auftrag des Trainings

Für die inhaltliche Gestaltung der Trainings wird ein Outdoor-Training vereinbart. Neben der Vermittlung von Wissen durch Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Präsentationen und Vorträge durch die Trainerin bzw. den Trainer und den Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern liegt der Schwerpunkt im Einsatz von handlungsorientierten Outdoor-Methoden. Zentral wird die Möglichkeit für Reflexion vorgesehen, um das erlebte und eigene Verhalten wahrnehmen zu können, gemeinsam oder einzeln entsprechend zu betrachten, diskutieren, thematisieren. Wesentlich ist auch die Berücksichtigung des Transfers, der Übertragung der Erkenntnisse und Einsichten von Lernergebnissen auf den beruflichen Kontext. Das Trainerteam wird teilweise von der Theresianischen Mi-

litärakademie zur Verfügung gestellt. Die jeweiligen Trainerinnen-/Trainerkompetenzen und die Anwendung der Methoden sind aufgrund von gemeinsamen Trainings im Vorfeld bereits bekannt und nach dem IOA®-Konzept abgestimmt. Als Zielgruppe sind je Training 10 bis 12 Offizierinnen und Offiziere geplant. Es ist davon auszugehen, dass die Teilnehmerinnen und die Teilnehmer entsprechende Fähigkeiten und Wissen für das Seminar einbringen werden. Ergänzend kann von einer sehr guten physischen Konstitution ausgegangen werden. Als Trainingsort stehen die Seminarräume und das Gelände der Theresianischen Militärakademie zur Verfügung. Es sind zwei Trainings in der Zeit von 20. März bis 22. März 2018 geplant. Ressourcen, wie Trainingsunterlagen, Trainingsmaterial, usw. werden seitens der Theresianischen Militärakademie beigestellt.

6.3 ausgewählte geplante Methoden

Zum Einblick in die verwendete Methodik bei den Seminaren werden kurz einige Outdoor-Methoden des Trainings dargestellt:

Methode zum Verstehen des konstruktivistischen Ansatzes

- Suche einen Gegenstand in der Natur, der für Dich Führungsverhalten ausdrückt

Die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen den Gegenstand mit ihren eigenen Bedeutungen/Wirklichkeiten versehen. In der nachfolgenden Reflexion wird in der Gruppe auf die einzelnen verschiedenen Bedeutungen und Beschreibungen eingegangen und mit dem konstruktivistischen Ansatz in Verbindung gebracht.

Methode zum Verstehen von Führen und Folgen; „sich ausprobieren“

- Körperübungen mit zwei und drei Personen

Die Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer sollen zuerst jeweils zu zweit miteinander gehen, zuerst führt links dann rechts; die Teilnehmenden gehen zu dritt zusammen, zuerst führt links, dann rechts, dann die Person in der Mitte, dann die beiden links außen, dann die beiden rechts außen, dann jeder für sich. Es darf gesprochen werden, auch mit laut erhobener Stimme. Es darf Führung nach außen sichtbar werden, z.B. durch Gleichschritt, Rückwärts gehen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind aufgerufen auch ihre bisherige Methodik des Führens zu ändern, sie sollen hineinspüren, in welchem Verhalten sie sich wohler fühlen. In der nachfolgenden Triade schildern die Beteiligten ihre einzelnen Beobachtungen, welches Verhalten beim Führen und Folgen

für sie jeweils angenehm war und welches nicht. Ziel ist es, dass die Teilnehmenden ihr persönliches Verständnis von Führen und Folgen mithilfe dieser Methode reflektieren, Neues ausprobieren und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Methoden zum Verstehen von (nonverbalen und verbalen) Kommunikationen, Führung und notwendige Unterscheidungen

- Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer wählt zwei andere aus der Gruppe geheim aus und bildet mit diesen zwei Personen ein gleichseitiges Dreieck; Sprechen ist nicht erlaubt.
- Die Gruppe soll mit einem Seil ein gleichseitiges Dreieck bilden; keine weiteren Angaben.
- Die Gruppe soll gemeinsam einen Knoten in ein Seil machen, eine Kommandantin oder ein Kommandant wird definiert, nur diese oder dieser erhält von der Trainerin oder dem Trainer die Anleitung; alle stehen am Seil im selben Abstand, Seil nach Angreifen nicht mehr loslassen, Knoten in der Mitte des Seils, Sprechen erlaubt.

Die Teilnehmenden äußern ihre Beobachtungen zum eigenen und fremden Verhalten hinsichtlich Verlauf der nonverbalen Kommunikation und Führung (erste Übung) und verbalen Kommunikation und Kooperation (zweite Übung) und Führung (dritte Übung). In der anschließenden Reflexion wird auf die Notwendigkeit von Unterscheidungen bzw. Beobachtungsrichtungen (Spannungsfelder Person und System; Funktion und Rolle; Umwelten) eingegangen.

Methode zum Verstehen von Dynamiken und dem eigenen Muster darin

- Raumschiff: alle versuchen von zwei Seilkreisen ausgehend blind und ohne zu sprechen ein Ziel zu erreichen. Vorab ist eine Abstimmung erlaubt. Wenn die Erste oder der Erste jedoch den Seilkreis verlässt sind alle blind und sprechen ist nicht mehr erlaubt. Es werden für Planung und Durchführung jeweils Zeitvorgaben gegeben.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschreiben ihre Beobachtungen zur Dynamik und speziell das Eigene durch die Dynamik in der Gruppe. Sie sollen ein Bewusstsein für Dynamiken in Gruppen erhalten und durch die Befassung mit dem Selbst erkennen, wo jede bzw. jeder steht, welche Muster auffallen, um daraus neue Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können.

Methoden zum Verstehen von Beobachtung erster Ordnung und Beobachtung zweiter Ordnung und der Entwicklung einer persönlichen Reflexion „wo schaue ich hin, mit welcher Brille“

- Mohawk Walk: die Gruppe bewegt sich über einen vordefinierten Weg (slack-line in einer Höhe von 80 cm) von A nach B, Boden nicht berühren, bei Bodenberührung vor dem ersten Baum muss die gesamte Gruppe zurück, nach dem Baum muss nur mehr die betroffene Person wieder von vorne beginnen, nicht hüpfen und springen, Reihenfolge muss unterwegs gestürzt werden. Zeitvorgaben für Planung und Durchführung gegeben.

Beobachtung erster Ordnung: Die Beteiligten stehen zur Reflexion im Kreis neben dem Mohawk Walk und sollen ihre Beobachtungen zur Dynamik in der Gruppe (eigenes und fremdes Verhalten hinsichtlich Kommunikation, Kooperation, Konflikt und Führung; Rolleneinnahmen; Phasen) zu dieser Übung schildern und Ähnlichkeiten im beruflichen Alltag herstellen.

Beobachtung zweiter Ordnung: Die Trainerin oder der Trainer leitet die Teilnehmenden an, die Position zu verändern und sich in einem neuen Kreis aufzustellen. Jede bzw. jeder soll danach nun einen Blick auf die Gruppe und sich selbst auf den „virtuellen“ Kreis, wo die Gruppe vorher stand, legen. Es sollen nun die Beobachtungen, wie (mit welcher Brille) die Dynamik in der Gruppe beobachtet wurde, beschrieben werden. Ziel ist es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten das „Beobachten“ zu beobachten, eine andere „Brille“ aufzusetzen um damit zu weiterer Perspektivenvielfalt für ihr eigenes und das Kollegenverhalten zu gelangen.

7 Empirischer Teil

Im empirischen Teil werden die Forschungsfragen, die Hypothesen, die zu untersuchenden Dimensionen, das Untersuchungsdesign, die daraus resultierenden Ergebnisse sowie eine Zusammenfassung und ein Ausblick dargestellt:

7.1 Forschungsfrage

In dieser Arbeit wird konkret nachfolgende Fragestellung erforscht:

Kann sich durch das 3-tägige Führungskräfteentwicklungsseminar „Führungsverhalten“ nach dem handlungsorientierten Konzept der IOA® die soziale Kompetenz von Führungskräften verbessern? Diese wird an den vier Dimensionen Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Führungsfähigkeit gemessen.

Ergänzend wird die Fremdeinschätzungskompetenz von Führungskräften in Bezug auf soziale Kompetenzen anderer Menschen analysiert und es werden sechs Wochen nach dem Seminar die Effekte des Trainings auf den Arbeitsalltag untersucht.

7.2 Hypothesen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, zu überprüfen, ob das Training „Führungsverhalten 2“ nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® im Bereich der definierten Dimensionen zur sozialen Kompetenz wirkungsvoll ist. Es werden dazu jeweils Hypothesen zu einem Gruppeneffekt, einem Zeiteffekt und einem Interaktionseffekt (Gruppe * Zeit) aufgestellt. Der Interaktionseffekt soll vor allem überprüfen, ob das Training eine signifikante Wirkung in der betreffenden Dimension nach sich zieht.

Es werden daher folgende Sammelhypothesen zur Selbsteinschätzung aufgestellt:

H 0.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG = Training wurde absolviert), (KG = Training wurde nicht absolviert) hinsichtlich der Dimensionen Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Führungsfähigkeit.

H 0.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T4) bei den Dimensionen Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Führungsfähigkeit.

H 0.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe * Zeit bei den Dimensionen Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Führungsfähigkeit.

Das Signifikanzniveau wird auf 5% festgelegt. Die Alternativhypothese ist H1.

7.3 Beschreibung der Dimensionen für die Forschung

Es werden für die Untersuchung nachfolgende vier Dimensionen von sozialer Kompetenz aufgrund der Unterlagen seitens der Theresianischen Militärakademie ausgewählt (BMLVS, 2017):

- Kommunikationsfähigkeit: guten Kontakt zum Gesprächspartner herstellen und gut zuhören; verständlich, präzise, klar artikulieren insbesondere komplizierte Sachverhalte; Gespräche sachbezogen und zielorientiert führen; Kommunikationsstil den verschiedenen Situationen anpassen.
- Kooperationsfähigkeit: sich und andere in die Gruppengemeinschaft integrieren; mit anderen situativ zusammenarbeiten; Rollen und Regeln für eine gute Zusammenarbeit kennen und anwenden; Sichtweisen, Meinungen und Ideen anderer anhören, austauschen und annehmen; gemeinsame Ziele verfolgen
- Konfliktfähigkeit: Erfassung von Konfliktsituationen; Konflikte aushalten und sich diesen bei Notwendigkeit stellen; Wege finden, um mit Konfliktsituationen mit eigenen und fremden Emotionen entsprechend umzugehen; Wege finden, um Konflikte aufzulösen (Kompromiss, Konsens, ...)
- Führungsfähigkeit: Ziele vermitteln und verfolgen; Stärken erkennen und nach diesen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einsetzen, Verantwortung übertragen, Eigenverantwortung fördern, Entscheidungen treffen.

Diese Fähigkeiten wurden seitens der Autorin ausgewählt, da aus der eigenen Führungserfahrung und bestätigt durch die Theorie (Blessin & Wick, 2017; Rosenstiel & Kaschube, 2014) diese im Führungsalltag in der direkten Auseinandersetzung mit und zwischen Menschen durchgehend angewendet werden. Anzumerken ist, dass die Dimensionen Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit offensichtlicher den sozialen Kompetenzen zugeordnet werden können, als die Dimension Führungsfähigkeit. Allerdings ist bei näherer Betrachtung die Führungsfähigkeit im Kern auch der sozialen Kompetenz zuzurechnen, da es wesentlich darum geht, welches Sozialverhalten in einem besonderen Zusammenhang angebracht ist (Kanning, 2015).

7.4 Forschungsmethode und Instrument

Als Forschungsmethode wird eine quantitative Studie angewendet. Nachdem in der Forschung zur sozialen Kompetenz zahlreiche standardisierte Fragebögen (Kanning, 2009) vorliegen, wurde auch für diese Forschung ein standardisiertes Instrumentarium

verwendet, dessen Skalen für die Einschätzung von sozialem Verhalten bereits erprobt und die Gütekriterien bekannt sind.

Es wird der Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen (smk⁷²) verwendet (Frey & Balzer, 2007a; Frey, 2006; Rothland, 2010). Dieser Fragebogen umfasst für die Sozialkompetenz sieben Dimensionen und für die methodische Kompetenz fünf Dimensionen. Dieses Instrumentarium bietet zudem die Möglichkeit, dass nicht alle Dimensionen erhoben werden müssen, sondern nur jene, die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind. Dies bedeutet, dass ein modularer Einsatz möglich ist und die Dimensionen unabhängig voneinander ausgewertet werden können (Frey & Balzer, 2007b).

Folgende Dimensionen werden vom smk⁷² verwendet:

Tabelle 1: verwendete Dimensionen des smk⁷² (eigene Darstellung)

Dimensionen	standardisiertes Cronbach α lt. Literatur (n=6949)	Quelle	Anzahl der Items
1 Kommunikationsfähigkeit	0,75	Frey & Balzer (2007a)	6
2 Kooperationsfähigkeit	0,80	Frey & Balzer (2007a)	6
3 Konfliktfähigkeit	0,76	Frey & Balzer (2007a)	6
4 Führungsfähigkeit	0,80	Frey & Balzer (2007a)	6

Die Aussagen werden auf einer sechsstufigen Likertskala (① = trifft völlig zu; ② = trifft zu; ③ = trifft eher zu; ④ = trifft eher nicht zu; ⑤ = trifft nicht zu; ⑥ = trifft gar nicht zu) beurteilt. Der Fokus der Beurteilungen liegt in der Anwendung des in den einzelnen Aussagen beschriebenen Verhaltens (Frey & Balzer, 2007b).

7.5 Forschungsdesign

Die Forschung sieht vor, dass die Wirksamkeit der definierten Trainingsmaßnahme „Führungsverhalten 2“ überprüft wird. Daher wird beim Design eine Versuchsgruppe (VG) und eine Kontrollgruppe (KG) eingesetzt. Weiters erfolgen die Messungen über einen längeren Zeitraum, diese Messwiederholungen werden durch Prä-Test (T1), Peri-Test (T2), Post-Test (T3) und Retention-Test (T4) durchgeführt. Beim Peri-Test (T2) und beim Post-Test (T3) werden neben der Selbsteinschätzung auch Fremdeinschätzungen unter den Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmern vorgenommen.

Aufgrund von organisatorischen Rahmenbedingungen werden bei der Kontrollgruppe der Prä-Test (T1) und der Post-Test (T3) je eine Woche vor bzw. nach dem Training durchgeführt. Alle Tests – bis auf eine einzige Ausnahme – werden mittels Papier-Bleistiftfragebogen durchgeführt. Aufgrund der schweren Erreichbarkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Versuchsgruppe nach dem Training wird der Retention-Test (T4) im Befragungstool von <https://www.umbuzoo.de/> abgebildet und über diese Plattform abgewickelt.

Die Messzeitpunkte werden folgendermaßen angelegt:

Tabelle 2: Forschungsdesign – Messzeitpunkte (eigene Darstellung), (TG = Trainingsgruppe, selbst = Selbsteinschätzung; fremd = Fremdeinschätzung)

		Messzeitpunkte						
		Woche 11		Woche 12			Woche 13	Woche 19, 20
			Trainingsphase					
			20.03.		21.03.	22.03.		
Versuchsgruppe	TG1	-	Prä-Test (T1), selbst	Peri-Test (T2), selbst und fremd	-	Post-Test (T3), selbst und fremd	-	Retention-Test (T4), selbst
	TG2	-	Prä-Test (T1), selbst	Peri-Test (T2), selbst und fremd	-	Post-Test (T3), selbst und fremd	-	Retention-Test (T4), selbst
Kontrollgruppe		Prä-Test (T1), selbst	keine Intervention				Post-Test (T3), selbst	Retention-Test (T4), selbst

Kritische Auseinandersetzung:

Die Planung sah vor, dass auch in der TG2 der Peri-Test (T2) und der Post-Test (T3) fremd erfolgen sollte, diese Testungen wurden allerdings nicht durchgeführt, da sie von der Autorin nicht entsprechend an das Trainerteam kommuniziert wurden. Offensichtlich wurde ein sehr umfassendes Design gewählt, wo die Autorin bei der erstmaligen Durchführung mit besonderen Herausforderungen konfrontiert war (Döring & Bortz, 2016).

7.6 Durchführung, Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie

Die Studie wurde im Zeitraum von 12. März 2018 bis 19. Mai 2018 an der Theresianischen Militärakademie durchgeführt.

Von insgesamt geplanten 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Versuchsgruppe, haben beim Training und bei der Befragung 15 (75 %) von diesen bei T1, T2 und T3 teilgenommen. Im Retention-Test (T4) haben nur 8 (40%) Personen an der

Einschätzung teilgenommen, davon haben 2 (10 %) den Fragebogen begonnen und nicht fertiggestellt.

Von insgesamt geplanten 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Kontrollgruppe, haben bei der Befragung 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kontrollgruppe teilgenommen. Allerdings musste aufgrund eines für die Autorin nicht nachvollziehbaren Antwortverhaltens ein Teilnehmer aus der Strichprobe eliminiert werden. Die Kontrollgruppe umfasst somit 19 (95 %) Personen. Eine Person hat beim Post-Test (T3) gefehlt. Bei 5 Personen waren beim Retention-Test (T4) Dateneingaben nicht eindeutig, daher konnten für den T4 nur 14 (70 %) Fälle herangezogen werden.

Kritische Auseinandersetzung:

Aufgrund der laufenden Messwiederholungen und der identen Fragestellungen war bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in allen Gruppen eine Übersättigung bzw. Belastung (Döring & Bortz 2016) oder auch Motivationsverlust und Unsicherheiten feststellbar.

7.7 Datenaufbereitung

Die Prüfung der Wertebereiche ist anhand der Häufigkeitsverteilung durchgeführt worden.

Es gab bei einigen Fragebögen, die in der Untersuchung berücksichtigt werden, fehlende Werte (Missings). Im T2 waren bei der Versuchsgruppe in der Selbsteinschätzung bei einem Fall zwei Missings festzustellen. Bei der Fremdeinschätzung gab es je ein Missing bei zwei unterschiedlichen Fällen, in T3 waren bei der Versuchsgruppe in der Selbsteinschätzung zwei Missings bei einem Fall und ein Missing bei einem anderen Fall zu verzeichnen.

Die Missings wurden im SPSS – je nach dem angewendeten Modell – als Systemmissings berücksichtigt.

7.8 Beschreibung der Stichprobe

Die Basis für die empirische Untersuchung bilden 34 Offizierinnen und Offiziere an der Theresianischen Militärakademie. Die Gruppenaufteilung besteht aus 15 (44 %) Personen in der Versuchsgruppe und 19 (56 %) in der Kontrollgruppe.

Die Stichprobe kann wie folgt beschrieben werden:

Tabelle 3: Soziodemografie - Alter, Geschlecht, Ausbildung

			Alterskategorie		Geschlecht		Ausbildung	
			bis 24 Jahre	25 und mehr Jahre	weiblich	männlich	Hochschule	Matura
Gruppe_VK	Versuchsgruppe	Anzahl	3	12	0	15	10	5
		% innerhalb von	20,0%	80,0%	0,0%	100,0%	66,7%	33,3%
	Kontrollgruppe	Anzahl	13	6	2	17	0	18
		% innerhalb von	68,4%	31,6%	10,5%	89,5%	0,0%	100,0%
Gesamt		Anzahl	16	18	2	32	10	23
		% innerhalb von	47,1%	52,9%	5,9%	94,1%	30,3%	69,7%

Bei der Verteilung der Geschlechter ergab sich ein deutlich höherer Anteil an Männern (94,1 %), als an Frauen (5,9 %), in der Versuchsgruppe nahm gar keine Frau teil. Das Alter in der Kontrollgruppe lag hauptsächlich in der Kategorie bis 24 Jahre, in der Versuchsgruppe in der Kategorie 25 und mehr Jahre. Das Ausbildungsniveau war bei 10 Personen Hochschule, bei 23 Personen Matura, von einer Person gab es keine Angabe. In der Kontrollgruppe war das Niveau durchgehend Matura.

Tabelle 4: Soziodemografie - Dienstgrad, Verwendung

			Dienstgrad		Verwendung	
			Offizier	Unteroffizier	Dienststand	Miliz
Gruppe_VK	Versuchsgruppe	Anzahl	8	7	0	15
		% innerhalb von	53,3%	46,7%	0,0%	100,0%
	Kontrollgruppe	Anzahl	8	9	19	0
		% innerhalb von	47,1%	52,9%	100,0%	0,0%
Gesamt		Anzahl	16	16	19	15
		% innerhalb von	50,0%	50,0%	55,9%	44,1%

Für die Untersuchung der Stichprobe ist besonders hervorzuheben, dass die Teilnehmer der Versuchsgruppe als Milizsoldaten (= Miliz) tätig waren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kontrollgruppe standen im aktiven Militärdienst (=Dienststand). Hinsichtlich Dienstgrad gab es von 2 Teilnehmenden keine Angabe.

Tabelle 5: Soziodemografie - Führungskraft, Anzahl der Mitarbeiter / Mitarbeiterinnen

			disziplinäre Führungskraft		fachliche Führungskraft		Anzahl Mitarbeiter /Mitarbeiterinnen	
			ja	nein	ja	nein	bis 12	13 und mehr
Gruppe_VK	Versuchsgruppe	Anzahl	9	6	7	8	6	8
		% innerhalb von	60,0%	40,0%	46,7%	53,3%	42,9%	57,1%
	Kontrollgruppe	Anzahl	11	2	4	9	10	5
		% innerhalb von	84,6%	15,4%	30,8%	69,2%	66,7%	33,3%
Gesamt		Anzahl	20	8	11	17	16	13
		% innerhalb von	71,4%	28,6%	39,3%	60,7%	55,2%	44,8%

Hinsichtlich der Form der Führung (=disziplinäre Führungskraft / fachliche Führungskraft) gab es von 6 Teilnehmerinnen und Teilnehmern keine Angabe und hinsichtlich der Anzahl Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die geführt werden, gab es von 5 Teilnehmerinnen und Teilnehmern keine Angabe.

7.9 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Studie ausgeführt. Im ersten Schritt erfolgt eine deskriptive Beschreibung der Ergebnisse und im zweiten Schritt die Überprüfung der Hypothesen. Ergänzend werden zur Beantwortung der Forschungsfrage die Fremdeinschätzungskompetenz und der Effekt des Trainings nach sechs Wochen thematisiert.

7.9.1 Deskriptivstatistik Selbsteinschätzung

Im folgenden Abschnitt werden anhand der Daten der vier Dimensionen zur sozialen Kompetenz die Ergebnisse der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe zu ihrer Selbsteinschätzung über die Testzeitpunkte T1 (Prä-Test), T2 (Peri-Test), T3 (Post-Test) und T4 (Retention-Test) näher beschrieben:

Tabelle 6: Deskriptivstatistik zur Selbsteinschätzung der vier Dimensionen; Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für die einzelnen Gruppen zu den jeweiligen Testzeitpunkten

	<i>n</i>	Zeitpunkt T1 (prä)		<i>n</i>	Zeitpunkt T2 (peri)		<i>n</i>	Zeitpunkt T3 (post)		<i>n</i>	Zeitpunkt T4 (re-test)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	
Kooperationsfähigkeit													
	VG	15	2,08	0,32	15	1,86	0,44	15	1,73	0,41	7	1,80	0,33
	KG	19	1,75	0,46				18	1,80	0,36	14	1,88	0,54
Konfliktfähigkeit													
	VG	15	2,30	0,55	15	1,97	0,48	15	1,94	0,47	7	2,10	0,71
	KG	19	1,90	0,48				18	2,01	0,41	14	2,14	0,66
Kommunikationsfähigkeit													
	VG	15	2,19	0,34	15	1,82	0,38	15	1,92	0,38	7	1,74	0,53
	KG	19	1,91	0,52				18	2,02	0,53	14	2,05	0,57
Führungsfähigkeit													
	VG	15	2,28	0,43	15	2,17	0,53	15	2,02	0,59	7	1,76	0,65
	KG	19	1,98	0,43				18	2,03	0,52	14	2,13	0,54

Tabelle 6 zeigt, dass in der Versuchsgruppe (VG) generell von T1 zu T4 eine Verbesserung in allen vier Dimensionen gegeben ist. Auffällig ist, dass die Veränderung von T1 auf T2 in den Dimensionen Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit stärker ausfällt, als an den anderen Messzeitpunkten. Die Kommunikationsfähigkeit verbessert sich zum Zeitpunkt T4 nochmals. Die Verbesserung der Führungsfähigkeit ist zum Zeitpunkt T4 am stärksten. In der Kontrollgruppe (KG) ist ersichtlich, dass es zu geringfügigen Veränderungen von T1 zu T4 kommt, auffallend ist, dass dabei sogar eine leichte Verschlechterung der Ergebnisse zu verzeichnen ist. Aus der Deskriptivstatistik der Versuchsgruppe kann festgehalten werden, dass durch das Training bei der sozialen Kompetenz der Offiziere in allen vier Dimensionen eine Veränderung eingetreten ist, während in der Kontrollgruppe kaum. Weiterführende eventuelle signifikante Ergebnisse werden über die Hypothesen geprüft.

7.9.2 Gruppenvergleich zum ersten Messzeitpunkt (T1)

Nachdem aus den Tabellen 3,4,5 und 6 erkennbar ist, dass sich die Gruppen soziografisch und auch von den Mittelwerten zum Zeitpunkt T1 auffällig unterscheiden, wurde mittels T-Test ein statistischer Mittelwertvergleich zwischen den Gruppen durchgeführt:

Tabelle 7: Gruppenvergleich zum ersten Messzeitpunkt (T1)

	T-Test für die Mittelwertgleichheit						
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Kooperationsfähigkeit	2,327	32,000	0,026	0,323	0,139	0,040	0,606
Konfliktfähigkeit	2,238	32,000	0,032	0,396	0,177	0,036	0,757
Kommunikationsfähigkeit	1,790	32,000	0,083	0,277	0,154	-0,038	0,591
Führungsfähigkeit	1,988	32,000	0,055	0,295	0,149	-0,007	0,598

Dieser Test bestätigt statistisch, dass zum Zeitpunkt T1 in allen Dimensionen ($p < 0,05$, einseitig gerichtet) nicht von einer Gleichheit der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe ausgegangen werden kann. Dies gilt es in der weiteren Ergebnisüberprüfung zu berücksichtigen.

7.9.3 Hypothesenüberprüfung Selbsteinschätzung

Zur Überprüfung der Hypothesen werden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholungen (Gruppe * Zeit) durchgeführt. Es werden dazu jeweils Hypothesen zu einem Gruppeneffekt, einem Zeiteffekt und einem Interaktionseffekt aufgestellt. Der Interaktionseffekt soll vor allem überprüfen, ob das Training eine signifikante Wirkung in der betreffenden Dimension nach sich zieht.

Für die Effektstärke partielles η^2 wird die folgende Einteilung nach Cohen (1988, zit. n. Döring & Bortz, 2016, S. 820) verwendet:

$\eta^2 .01$ = kleiner Effekt

$\eta^2 .06$ = mittlerer Effekt

$\eta^2 .14$ = großer Effekt

Aufgrund geringer Rückläufe von Fragebögen zum Zeitpunkt T4, erfolgt die Überprüfung der Hypothesen nur über die Messzeitpunkte T1 zu T3.

Tabelle 8 zeigt einen Überblick der Ergebnisse der Varianzanalyse für die 4 Dimensionen, anhand derer die nachfolgende Hypothesenüberprüfung dargestellt wird:

Tabelle 8: Ergebnis der Varianzanalyse für die 4 Dimensionen mit den Teststatistiken der Gruppen- und Zeitfaktoren und der Interaktion; Messzeitpunkte T1 (Prä-Test) zu T3 (Post-Test)

* = partielles η^2

	Gruppenfaktor		Zeitfaktor		Interaktion	
	F (df)	p η^{2*}	F (df)	p η^{2*}	F (df)	p η^{2*}
Kooperationsfähigkeit	1,065	.310	5,160	.030	7,130	.012
	1,000		1,000	.143	1,000	.187
Konfliktfähigkeit	1,408	.244	2,816	.103	14,664	.001
	1,000		1,000		1,000	.321
Kommunikationsfähigkeit	0,444	.510	0,935	.341	5,610	.024
	1,000		1,000		1,000	.153
Führungsfähigkeit	1,142	.293	1,252	.272	4,850	.035
	1,000		1,000		1,000	.135

Hypothese Dimension Kooperationsfähigkeit

H₀ 1.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG = Training wurde absolviert), (KG = Training wurde nicht absolviert) hinsichtlich der Dimensionen Kooperationsfähigkeit.

H₀ 1.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei der Dimension Kooperationsfähigkeit.

H₀ 1.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe * Zeit bei der Dimension Kooperationsfähigkeit.

Die durchgeführte Varianzanalyse mit der abhängigen Variablen Kooperationsfähigkeit zeigt keinen Haupteffekt in der Gruppe ($F = 1,065$; $df(1,000)$; $p > 0,05$). Die Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die Nullhypothese H₀ 1.1 wird beibehalten. Der Zeiteffekt ist allerdings signifikant ($F = 5,160$; $df(1,000)$; $p = < 0,05$; partielles $\eta^2 = .143$), es kam zu einer Veränderung über die Zeit mit einer großen Effektstärke unabhängig von der Gruppe. Die Nullhypothese H₀ 1.2 wird verworfen und die Alternativhypothese H₁ 1.2 angenommen. Auch die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit ist signifikant mit großer Effektstärke ($F = 7,130$; $df(1,000)$; $p = < 0,05$; partielles $\eta^2 = .143$), dies bedeutet, dass in den Gruppen unterschiedliche Veränderungen über die Zeit feststellbar waren. Während in der VG die Kompetenz stieg,

ist diese in der KG in etwa ident geblieben. Die Alternativhypothese H_1 1.3 wird daher angenommen.

In Abbildung 13 wird das Ergebnis zur Dimension Kooperationsfähigkeit graphisch dargestellt. Zur besseren Veranschaulichung wird auf der Y-Achse nur die Skala 1 – 3 angegeben. Beim verwendeten Streuungsmaß handelt es sich um den Standardfehler des Mittelwertes.

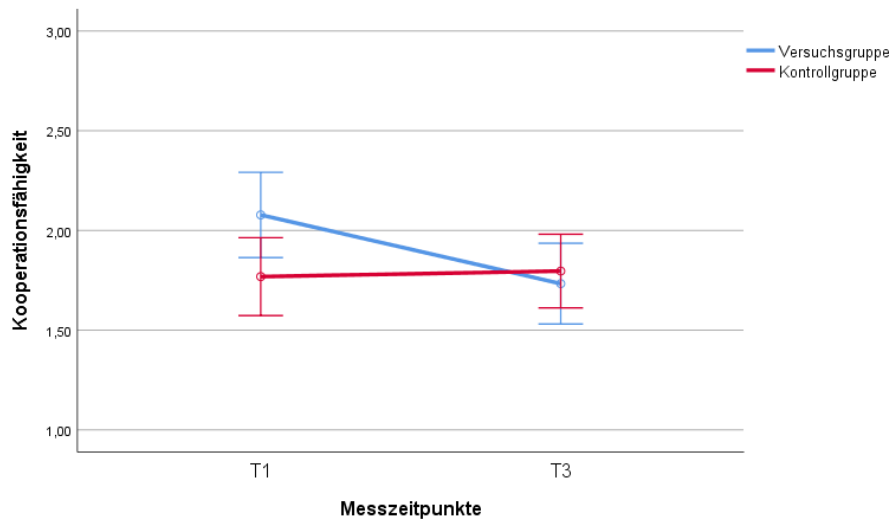


Abbildung 13: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Gruppen in der Dimension Kooperationsfähigkeit

Eindeutig erkennbar ist, dass bei der VG nach dem Training eine Verbesserung in der Dimension Kooperationsfähigkeit feststellbar ist. Im Gegenzug bleibt bei der KG der Wert annähernd konstant. Weiters ist – wie schon aus Pkt. 7.9.2 - ersichtlich, dass sich die beiden untersuchten Gruppen zum Zeitpunkt T1 unterscheiden, dann allerdings bis zum Zeitpunkt T3 eine Annäherung erfolgt ist. Die Gruppen entwickeln sich leicht in die gegensätzliche Richtung.

Hypothesen Dimension Konfliktfähigkeit

H_0 2.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG = Training wurde absolviert), (KG = Training wurde nicht absolviert) hinsichtlich der Dimensionen Konfliktfähigkeit.

H_0 2.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei der Dimension Konfliktfähigkeit.

H_0 2.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe * Zeit bei der Dimension Konfliktfähigkeit.

Die durchgeführte Varianzanalyse mit der abhängigen Variablen Konfliktfähigkeit zeigt keinen Haupteffekt in der Gruppe ($F = 1,408$; $df(1,000)$; $p > 0,05$). Die Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die Nullhypothese H_0 2.1 wird beibehalten. Ebenso kam es zu keiner Veränderung über die Zeit unabhängig von der Gruppe ($F = 2,816$; $df(1,000)$; $p = > 0,05$). Die Nullhypothese H_0 2.2 wird ebenso beibehalten. Die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit ist allerdings hoch signifikant und ergibt zudem eine große Effektstärke ($F = 14,664$; $df(1,000)$; $p = < 0,001$; partielles $\eta^2 = .321$), dies bedeutet es kam in den Gruppen zu einer unterschiedlichen Veränderung über die Zeit. Während in der VG die Kompetenz anstieg, hat sich diese in der KG leicht verschlechtert. Die Nullhypothese H_0 2.3 wird daher verworfen und die Alternativhypothese H_1 2.3. wird angenommen.

In Abbildung 14 wird das Ergebnis zur Dimension Konfliktfähigkeit graphisch dargestellt. Zur besseren Veranschaulichung wird auf der Y-Achse nur die Skala 1 – 3 angegeben. Beim verwendeten Streuungsmaß handelt es sich um den Standardfehler des Mittelwertes.

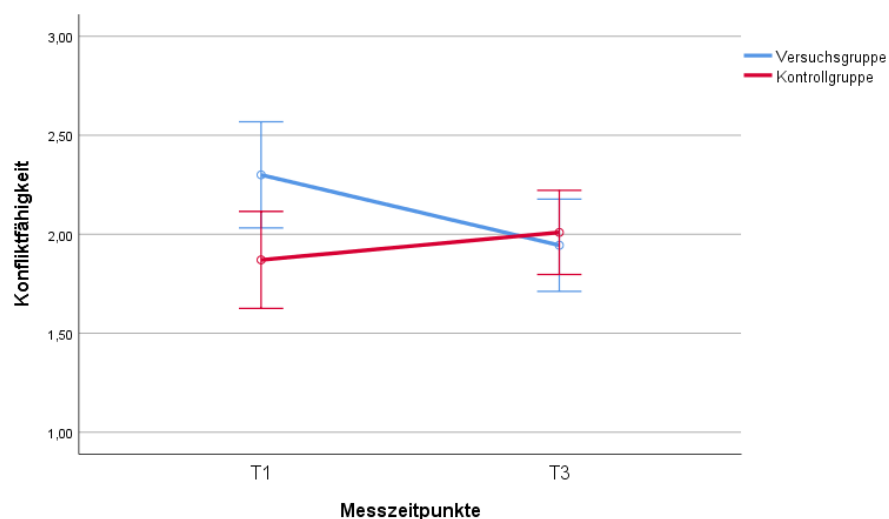


Abbildung 14: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Gruppen in der Dimension Konfliktfähigkeit.

Auch hier ist eindeutig erkennbar, dass in der VG nach dem Training eine Verbesserung in der Dimension Konfliktfähigkeit zu verzeichnen ist. Der Wert der KG zum Zeitpunkt T3 verschlechtert sich. Weiters ist – wie schon aus Pkt. 7.9.2 - ersichtlich, dass sich die beiden untersuchten Gruppen zum Zeitpunkt T1 unterscheiden. Allerdings erfolgt bis zum Zeitpunkt T3 auch in dieser Dimension eine Annäherung. Die Gruppen entwickeln sich hier ebenso leicht in die gegensätzliche Richtung.

Hypothesen Dimension Kommunikationsfähigkeit

H₀ 3.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG = Training wurde absolviert), (KG = Training wurde nicht absolviert) hinsichtlich der Dimensionen Kommunikationsfähigkeit.

H₀ 3.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei der Dimension Kommunikationsfähigkeit.

H₀ 3.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe * Zeit bei der Dimension Kommunikationsfähigkeit.

Die durchgeführte Varianzanalyse mit der abhängigen Variablen Kommunikationsfähigkeit zeigt keinen Haupteffekt in der Gruppe ($F = 0,444$; $df(1,000)$; $p > 0,05$). Die Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die Nullhypothese H₀ 3.1 wird beibehalten. Ebenso war keine Veränderung über die Zeit unabhängig von der Gruppe ($F = 0,935$; $df(1,000)$; $p = > 0,05$) feststellbar. Die Nullhypothese H₀ 3.2 wird also beibehalten. Die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit ist allerdings signifikant und weist zudem eine große Effektstärke ($F = 5,610$; $df(1,000)$; $p = < 0,05$; partielles $\eta^2 = .153$) auf. Dies bedeutet es kam in den Gruppen zu einer Veränderung über die Zeit. Während in der VG die Kompetenz anstieg, hat sich diese in der KG leicht verschlechtert. Die Nullhypothese H₀ 3.3 wird daher verworfen und die Alternativhypothese H₁ 3.3. wird angenommen.

In Abbildung 15 wird das Ergebnis zur Dimension Kommunikationsfähigkeit graphisch dargestellt. Zur besseren Veranschaulichung wird auf der Y-Achse nur die Skala 1 – 3 angegeben. Beim verwendeten Streuungsmaß handelt es sich um den Standardfehler des Mittelwertes.

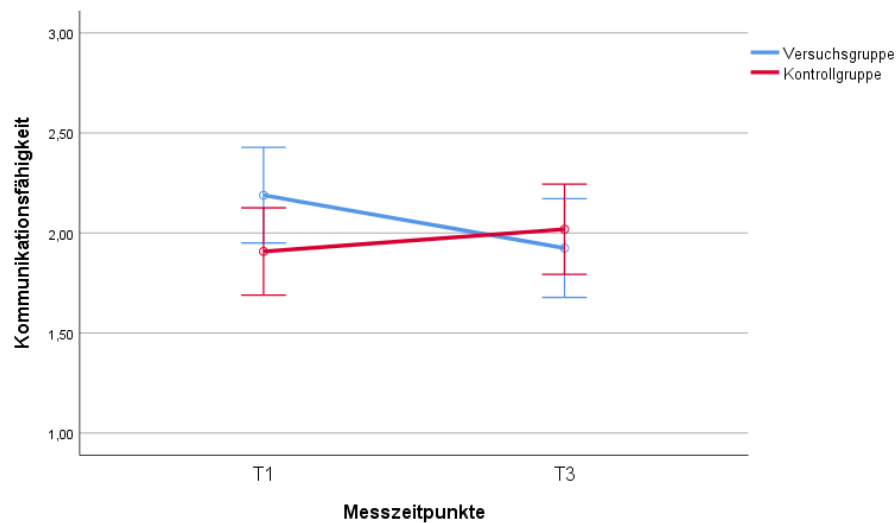


Abbildung 15: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Gruppen in der Dimension Kommunikationsfähigkeit.

Die Grafik zeigt auch hier, dass in der VG nach dem Training eine Verbesserung in der Dimension Kommunikationsfähigkeit feststellbar ist. Der Wert der KG zum Zeitpunkt T3 verschlechtert sich hingegen. Weiters ist – wie schon aus Pkt. 7.9.2 - ersichtlich, dass sich die beiden untersuchten Gruppen zum Zeitpunkt T1 unterscheiden. Allerdings erfolgt bis zum Zeitpunkt T3 auch in dieser Dimension eine Annäherung. Die Gruppen entwickeln sich ebenso leicht in die gegensätzliche Richtung.

Hypothesen Dimension Führungsfähigkeit

H₀ 4.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG = Training wurde absolviert), (KG = Training wurde nicht absolviert) hinsichtlich der Dimensionen Führungsfähigkeit.

H₀ 4.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei der Dimension Führungsfähigkeit.

H₀ 4.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe * Zeit bei der Dimension Führungsfähigkeit.

Die durchgeführte Varianzanalyse mit der abhängigen Variablen Führungsfähigkeit zeigt keinen Haupteffekt in der Gruppe ($F = 1,142$; $df(1,000)$; $p > 0,05$). Die Gruppen

unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die Nullhypothese H_0 4.1 wird beibehalten. Es war keine Veränderung über die Zeit unabhängig von der Gruppe ($F = 1,252$; $df(1,000)$; $p = > 0,05$) zu verzeichnen. Die Nullhypothese H_0 4.2 wird ebenso beibehalten. Die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit ist signifikant und ergibt zudem eine mittlere bis beinahe große Effektstärke ($F = 4,850$; $df(1,000)$; $p = < 0,05$; partielles $\eta^2 = .135$), dies bedeutet es kam in den Gruppen zu einer Veränderung über die Zeit. Während in der VG die Kompetenz anstieg, hat sich diese in der KG leicht verschlechtert. Die Nullhypothese H_0 4.3 wird verworfen und die Alternativhypothese H_1 4.3. wird angenommen.

In Abbildung 16 wird das Ergebnis zur Dimension Führungsfähigkeit graphisch dargestellt. Zur besseren Veranschaulichung wird auf der Y-Achse nur die Skala 1 – 3 angegeben. Beim verwendeten Streuungsmaß handelt es sich um den Standardfehler des Mittelwertes.

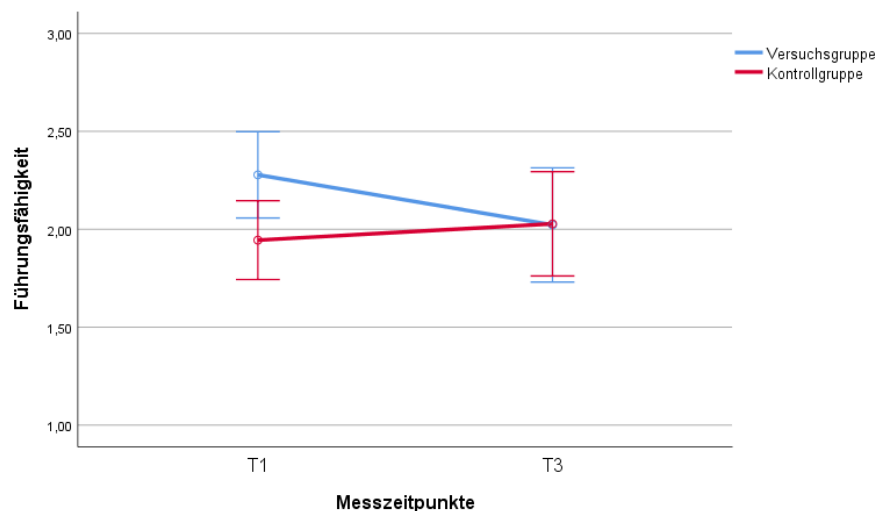


Abbildung 16: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Gruppen in der Dimension Führungsfähigkeit.

Die Grafik zeigt auch hier, dass in der VG nach dem Training eine Verbesserung in der Dimension Führungsfähigkeit zu verzeichnen ist. Der Wert der KG zum Zeitpunkt T3 verschlechtert sich sogar leicht. Weiters ist – wie schon aus Pkt. 7.9.2 - ersichtlich, dass sich die beiden untersuchten Gruppen zum Zeitpunkt T1 unterscheiden. Bis zum Zeitpunkt T3 erfolgt in dieser Dimension eine beinahe Angleichung der Gruppen.

7.9.4 Ergebnisse Fremdeinschätzungskompetenz

Im folgenden Abschnitt werden anhand der Daten der vier Dimensionen zur sozialen Kompetenz die Ergebnisse der Trainingsgruppe 1 (TG1, $n=8$) zu ihrer Fremdeinschätzung (Fremd) und Selbsteinschätzung (Selbst) über die Testzeitpunkte T2 (Peri-Test) und T3 (Post-Test) näher beschrieben:

Tabelle 9: Deskriptivstatistik Fremdeinschätzung der vier Dimensionen im Vergleich zur Selbsteinschätzung; Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für die Trainingsgruppe 1 (TG1) zu den Testzeitpunkten T2 und T3

	Zeitpunkt T2 (peri)			Zeitpunkt T3 (post)			
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Kooperationsfähigkeit							
	Fremd	8	1,88	0,58	8	1,67	0,38
	Selbst	8	1,65	0,33	8	1,69	0,27
Konfliktfähigkeit							
	Fremd	8	2,29	0,59	8	1,81	0,69
	Selbst	8	1,94	0,44	8	2,10	0,32
Kommunikationsfähigkeit							
	Fremd	8	1,79	0,29	8	1,69	0,50
	Selbst	8	1,67	0,40	8	1,92	0,41
Führungsfähigkeit							
	Fremd	8	2,09	0,50	8	1,96	0,62
	Selbst	8	1,90	0,42	8	1,85	0,23

Tabelle 7 zeigt, dass in der TG1 bei der Fremdeinschätzung in allen 4 Dimensionen über die beiden Zeitpunkte T2 – T3 eine Verbesserung zu verzeichnen ist. Es werden die Teilnehmer zum Zeitpunkt T2 von den Kollegen – fremd - schlechter eingeschätzt, als sie sich selbst einschätzen. Umgekehrt verschlechtert sich die Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt T3, ausgenommen bei der Führungsfähigkeit. Die Fremdeinschätzung verbessert sich allerdings zum Zeitpunkt T3 über alle Dimensionen.

Aus der Deskriptivstatistik der TG1 kann festgehalten werden, dass durch das Training bei der sozialen Kompetenz der Offiziere in allen vier Dimensionen bei der Fremdeinschätzung eine Veränderung eingetreten ist.

Die Überprüfung mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen (auf einem Faktor: Zeit) zeigt in der Dimension Konfliktfähigkeit nachfolgenden sehr signifikanten Unterschied ($p < 0,01$) in der Veränderung der Selbst- und Fremdeinschätzung:

Tabelle 10: Ergebnis der Varianzanalyse für die Dimension Konfliktfähigkeit zur Fremdeinschätzungskompetenz, Se= Selbsteinschätzung, Fr=Fremdeinschätzung, η^2 = partielles η^2

	Faktor SeFr		Zeitfaktor		Interaktion	
	F	p	F	p	F	p
	(df)	η^2	(df)	η^2	(df)	η^2
Konfliktfähigkeit	0,044	.840	1,255	.300	14,785	.006
	1,000		1,000		1,000	.679

7.9.5 Ergebnisse der Effekte des Trainings zum Zeitpunkt T2 (Peri-Messung) in den Trainingsgruppen

In den Trainingsgruppen herrschten am ersten Tag Unterschiede. TG 1 ($n = 8$) hat das Training wie geplant zum Großteil outdoor mit Aufgabenstellungen und Übungen durchgeführt, TG 2 ($n = 7$) hat das Training aufgrund schlechter Witterungsbedingungen zum Großteil indoor mit mehr Theorieinhalten durchgeführt.

Anhand der Dimensionen Kooperationsfähigkeit (Abb. 17) und der Kommunikationsfähigkeit (Abb. 18) wird beispielhaft gezeigt, dass durch das outdoor-Training in der TG1 bereits am 1. Tag Veränderungen in den Dimensionen eingetreten sind, im Vergleich zur TG2, in der ein eher gleichbleibender Verlauf bis leichte Verbesserung festzustellen ist.

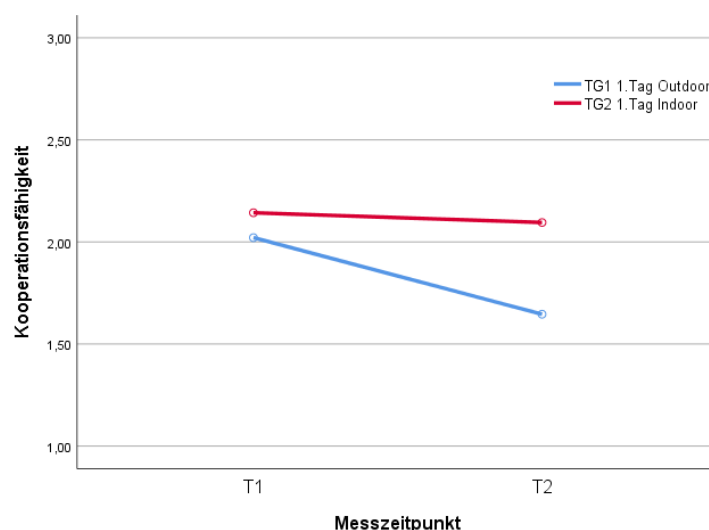


Abbildung 17: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Trainingsgruppen in der Dimension Kooperationsfähigkeit, Messzeitpunkte T1 – T2.

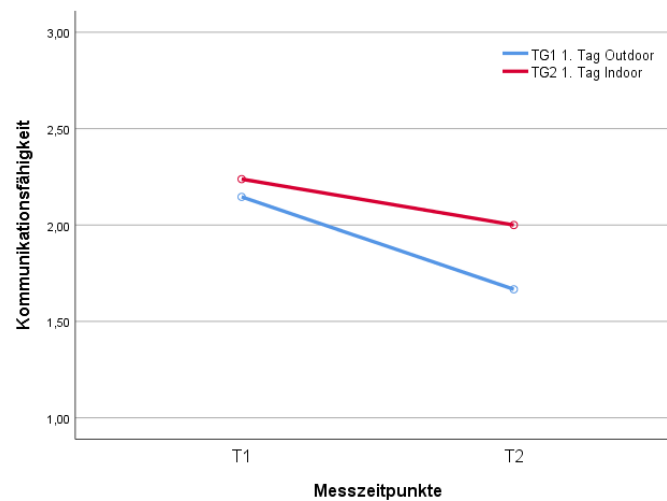


Abbildung 18: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Trainingsgruppen in der Dimension Kommunikationsfähigkeit, Messzeitpunkte T1 – T2.

Die Überprüfung mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen (auf einem Faktor: Zeit) zeigte in den beiden Dimensionen nachfolgenden signifikanten Unterschied ($p < 0,05$) in der Veränderung über den Zeitverlauf unabhängig von den Gruppen:

Tabelle 11: Ergebnis der Varianzanalyse für die Trainingsgruppen TG1 und TG2

* = partielles η^2

	Gruppenfaktor		Zeitfaktor		Interaktion	
	F (df)	p η^2	F (df)	p η^2	F (df)	p η^2
Kooperationsfähigkeit	3,105 1,000	.102	5,896 1,000	.030 .312	3,538 1,000	.083
Kommunikationsfähigkeit	2,914 1,000	.112	7,710 1,000	.016 .372	,871 1,000	.368

8 Zusammenfassung und Diskussion

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war es, die Wirkungen der Trainingsmaßnahme „Führungsverhalten 2“ nach dem handlungsorientierten Ansatz der IOA® auf die soziale Kompetenz von Führungskräften – Offizierinnen und Offiziere des österreichischen Bundesheeres (ÖBH) – zu evaluieren. Kanning (2009) und Argyle (1972) beschreiben, dass es spezifische Fähigkeiten gibt, die zu sozial kompetentem Verhalten beitragen. Es wurden dazu die nachfolgenden Dimensionen von sozialer Kompetenz zu Grunde gelegt: Kooperations-, Konflikt-, Kommunikations- und Führungsfähigkeit. Basis der Untersuchung sind eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe.

Die Outdoor-Trainingsmaßnahme für die Versuchsgruppe zeigt in der Selbsteinschätzung in allen vier Dimensionen eine statistische signifikante Wirkung über den Zeitverlauf T1 bis T3. Die Dimensionen Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit zeigen zudem eine hohe und die Dimensionen Führungsfähigkeit eine mittlere bis hohe Effektstärke. Die betreffenden Nullhypothesen H_0 werden verworfen und die Alternativhypothesen H_1 werden bei allen Dimensionen angenommen. Dies bedeutet, dass das Outdoortraining für die Offizierinnen und Offiziere des ÖBH mit den Inhalten und angewendeten Methoden und Übungen sowie durchgeführten Reflexionen eine Steigerung der sozialen Kompetenz der Führungskräfte bewirkte.

Abbildung 19 zeigt grafisch auf Basis der Deskriptivstatistik der VG die Entwicklung der vier Dimensionen im zeitlichen Verlauf (inkl. T4):

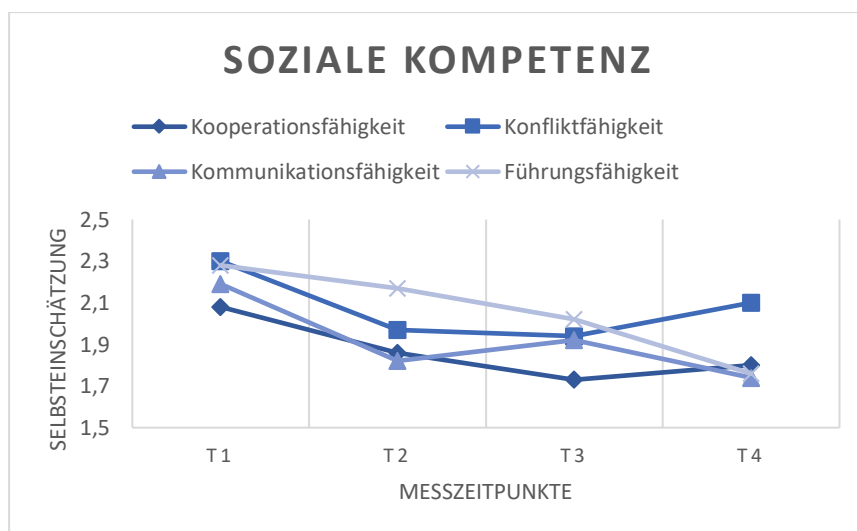


Abbildung 19: grafische Darstellung - Deskriptivstatistik Soziale Kompetenz Selbsteinschätzung zur Versuchsgruppe im zeitlichen Verlauf T1 bis T4

Daraus ist ersichtlich, dass die Dimensionen Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit sich während des Trainings sehr rasch verändert haben. Durch den Einsatz von bewegungsbezogenen Aktivitäten und komplexen Aufgabenstellungen ist es offensichtlich gelungen der definierten Zielgruppe ihre Handlungsmöglichkeiten beim Training zu verdeutlichen. Es wurde während der Maßnahme laufend darauf geachtet, dass die Teilnehmer einerseits den Blick aus unterschiedlichen Perspektiven auf sich selbst sowie auf das eigene Handeln richten und andererseits auch auf das Handeln der Kollegen und damit die Probanden sich selbst und die andern gleichzeitig beobachten. Dies war zu Beginn für die Teilnehmer etwas ungewohnt, hat sich im Laufe des Trainings jedoch stark verbessert. So war es gelungen die Reflexionen nicht nur als sozialen Austauschprozess sondern insbesondere auch als Erkenntnisprozess zu führen. Gerade dieser hat sicherlich bei einigen Probanden einige führungsrelevante Muster transparent gemacht und so zu einem intensiveren Nachdenkprozess hinsichtlich alternativer Handlungsmöglichkeiten geführt. Durch die Prüfung auf Übertragbarkeit dieser Möglichkeiten auf andere Situationen und einer Generalisierung scheint nach dem vorliegenden Ergebnis auch eine Übertragung (Transfer) z.B. in das Berufsleben erreicht worden zu sein.

Eine vergleichbare empirische Studie im deutschsprachigen Raum hat die Autorin nicht gefunden, es dürfte der Kontext möglicherweise zu spezifisch sein. Eine ähnliche allerdings größer angelegte Mixed-Method-Studie im militärischen Umfeld hat das „Army Leadership Centre“ in Neuseeland durchgeführt. In mehreren Gruppen von Offizierinnen und Offizieren wurden 6 bis 12-tägige Outdoortrainings durchgeführt mit dem Ziel der Verbesserung des Verhaltens am Arbeitsplatz. Basis waren im Vorfeld definierte Dimensionen des Verhaltens. Es erfolgte nach vier Monaten eine Selbsteinschätzung der Teilnehmenden und eine Fremdeinschätzung von Arbeitskolleginnen und -kollegen. Diese Studie stellt dar, dass 97 % der Teilnehmenden durch das Training positive Veränderungen in ihrem Verhalten wahrnehmen und 87 % der Arbeitskolleginnen und -kollegen diese positiven Veränderungen in ähnlichen Bereichen bestätigen (Rhodes & Martin, 2014).

Eine Metaanalyse von Hattie, Marsh, Neil und Richards (1997, S. 69) zu Outdoortrainings mit 96 Studien und 12.057 Teilnehmenden hält ergänzend fest:

„In our meta-analysis, across all interpersonal dimensions, there are marked increases as a consequence of the adventure programs. This is particularly noted with social competence, cooperation, and interpersonal

communication. It certainly appears that adventure programs affect the social skills of participants in desirable way“.

Nachdem nur fünf der zugrunde gelegten Studien aus dem Managementbereich stammen, ist diese Aussage für den vorliegenden Kontext jedoch nur eingeschränkt übertragbar. Auch die Inhalte sind nicht genau umschrieben. Diese Analyse zeigt aber auf, dass die größten Lernzuwächse von Outdoortrainings im Bereich der sozialen Kompetenz liegen und diese Lerneffekte auch nach den Trainings weiter zu nehmen (Ameln & Kramer, 2016).

Nachdem die IOA® auf einem Gruppenansatz basiert, konnten die Teilnehmern die eigene Gruppe als selbstständiges, soziales System erleben. Sie waren gefordert selbstorganisiert zu handeln und sich mit den anderen kreativ auseinanderzusetzen. Dabei haben sie einen Eindruck über die Dynamik in Gruppen und Gruppenprozessen erhalten und die aufgetretenen Phänomene gemeinsam bearbeitet. Dies führte aus Sicht der Autorin zu einem besseren Verständnis zur sozialen Beziehungsgestaltung und Interaktionsfähigkeit in Gruppen im Allgemeinen und in ihren eigenen Gruppen, die sie führen, im Besonderen. In einer der größten empirischen Einzeluntersuchung zur Wirksamkeit von Outdoor-Trainings mit 5000 Probanden werden diese Effekte von den meisten Befragten bestätigt (Ameln & Kramer, 2016).

Die Dimension Führungsfähigkeit zeigt eine langsamere positive Entwicklung als die anderen Dimensionen, allerdings eine spürbarere Transferwirkung. Eine Erklärung dafür könnte einerseits sein, dass durch den Gruppenansatz und den darin stattfindenden laufenden Interaktionen und der Gruppendynamik die Aufmerksamkeit auf die Führungsfähigkeit von den Teilnehmern eher zurück geblieben ist. Andererseits könnten die Trainingseffekte einfach deshalb verzögert eingesetzt haben, da die drei Fähigkeiten Kooperation, Konflikt und Kommunikation eben als Voraussetzung für Führung insgesamt gesehen werden können.

Das gesamte Ergebnis bedarf jedenfalls einer kritischen Auseinandersetzung. Aufgrund der Tatsache, dass der Rücklauf der Fragebögen (s. Pkt. 7.6) zum Zeitpunkt T4 (nach 6 Wochen) eher gering gewesen ist, muss die erwähnte Transferwirkung vorsichtig interpretiert werden. Der Trend deutet bei den Dimensionen Kooperations-, Kommunikations- und Führungsfähigkeit auf einen nachhaltigen Effekt hin, was bedeutet, dass in diesem Fall die Teilnehmer die Lernresultate auf ihren beruflichen Alltag übertragen konnten. Dies folgt teilweise der genannten Metaanalyse von Hattie et. al. (1997).

In der Dimension Konfliktfähigkeit lässt sich keine Transferwirkung ableiten. Schon am Beginn des Trainings war deutlich spürbar, dass die Teilnehmer eher scheu waren, ihre eigenen Ziele, Interessen, Wertvorstellungen, Bedürfnisse, Gedanken usw. anzusprechen bzw. zu bearbeiten, sondern eher einen Leidensprozess auf sich genommen haben. Es wurde angemerkt, dass „man dem anderen nichts Schlechtes will und daher etwas nicht anspricht oder verfolgt“. Allerdings war doch häufig über die Körpersprache erkennbar, dass es Spannungen bzw. unterschiedliche Ansichten und Meinungen in der Gruppe gibt. In der Reflexion wurden dann gemeinsam versucht, die jeweiligen Verhaltensweisen und Muster hinsichtlich Konflikt zu erkennen und transparent zu machen, um daraus mögliche neue Ansätze für die berufliche Situation zu finden.

Anscheinend ist die Übertragung dieser neuen Perspektiven im Bereich Konflikt den Teilnehmern schwerer gefallen als in den anderen Bereichen. Der spezifische berufliche Kontext könnte ein Grund dafür sein, dass eigene Interessen und Ziele eher hintangestellt werden und Wahrnehmungen und Gefühlsreaktionen nicht ausgetauscht werden.

In der Untersuchung wurde auch eine Kontrollgruppe eingesetzt. Die Grafiken unter Pkt. 7.9.3 zeigen, dass sich die Werte in allen vier Dimensionen bei der Kontrollgruppe stabil halten bzw. leicht verschlechtern. Diese Verschlechterung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der KG über den Zeitverlauf selbstkritischer oder aufgrund des wiederholten Fragebogens unsicherer geworden sind (Döring & Bortz 2016). Erkennbar war dies auch dadurch, dass einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer Fragebögen nur teilweise oder merkwürdig ausfüllten.

Jedenfalls ist anzumerken, dass sich die beiden untersuchten Gruppen unterscheiden (s. Pkt. 7.9.2.). Dies zeigt sich in der Auffälligkeit, dass die Ausgangswerte zum Zeitpunkt T1 bei der KG beinahe die Werte der VG nach dem Training erreicht. Nach näherer Betrachtung (s. Pkt. 7.8) liegen Unterschiede im Alter, Ausbildungsniveau und in der Verwendung vor. Die VG, die sich im Milizstand befindet, scheint aufgrund des höheren Alters und höheren Ausbildungsniveau zu Beginn selbstkritischer hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung zur sozialen Kompetenz zu sein. Die KG, die sich im laufenden Dienststand befindet, scheint im Gegenzug selbstbewusster in ihrer Selbsteinschätzung. Als bemerkenswerten Effekt zeigt sich, dass jene Gruppe, die in der MILIZ

tätig ist durch eine 3-tägige Weiterbildungsmaßnahme auf das Niveau derjenigen, die im laufenden Militärdienst stehen, gebracht werden können.

Der Fokus ist auch auf die Ergebnisse der Effekte des Trainings zum Zeitpunkt T2 (Peri-Messung) in den Trainingsgruppen zu richten (s. Pkt. 7.9.5). Hier fällt besonders auf, dass bereits am ersten Tag in der Trainingsgruppe TG1 wesentlichere Effekte aufgetreten sind als in der TG2. Dies lässt sich möglicherweise so erklären, dass in der TG2 ein Trainerteam eingesetzt war, das noch nie zusammengearbeitet hat und somit den ersten Tag verständlicherweise zum gegenseitigen Kennenlernen der jeweiligen Trainerkompetenzen benötigt hat. Zusätzlich entschieden die Trainer der TG2 aufgrund sehr kalter Witterung, den ersten Trainingstag großteils indoor durchzuführen, so war die Durchführung von bewegungsbezogenen Aktivitäten und Aufgabenstellungen eingeschränkt möglich. Diese beiden Ursachen führten anscheinend dazu, dass am ersten Tag für die Teilnehmer noch keine wesentlichen Effekte erreicht werden konnten. Dies war aus den Teilnehmerrückmeldungen bestätigbar. Es zeigt, dass für die Trainings besonders wertvoll ist, wenn die Trainerteams ihre jeweiligen Kompetenzen im Vorfeld austauschen und die Trainings gemeinsam planen.

Inwieweit der Aspekt indoor am ersten Tag das Training tatsächlich beeinflusst hat, müsste in einer eigenen Forschung betrachtet werden. Im Rahmen eines MBA-Programmes in Pennsylvania (Kass & Grandzol, 2012) wurde untersucht, ob sich das Führungsverhalten von Studentinnen und Studenten, die ein Outdoortraining besuchten, mehr verbessert als bei jenen, die im Klassenraum lernten. Diese Studie hat festgestellt, dass in beiden Gruppen eine idente Verbesserung erzielt werden konnte.

Trotz geringer empirischer Forschungsergebnisse zu Outdoortrainings im Führungsbereich (Ameln & Kramer, 2016) als auch kritischer Stimmen zu Outdoor-Seminaren generell und für Führungskräfte im speziellen (Kanning, 2014) möchte die Autorin aus eigener Erfahrung den Mehrwert von Führungskräfte trainings in der Natur und damit in einem sogenannten „verfremdeten Raum“ unterstreichen. Als Führungskraft verlässt man die vertraute Umgebung des Unternehmens, die Organisation, die Hierarchie und die darin üblichen Führungsverhaltensweisen, Muster, Rituale, Gegebenheiten usw.. In Outdoortrainings werden das individuelle Verhalten und eigene Muster somit oft viel klarer sichtbar, man kann sich nicht mehr hinter den Strukturen und Prozessen eines Unternehmens verstecken (Dainty & Lucas, 1992). Diesen Vorteil bei Outdoortrainings sollte jede Führungskraft für sich erkennen und nutzen.

Nicht unerwähnt bleiben darf, dass der vorliegende Kontext – ÖBH – die Durchführung von solchen Trainings aufgrund der physischen und sozialen Voraussetzungen sowie der besonderen Naturerfahrungen möglicherweise für die Teilnehmenden und auch Trainerinnen und Trainer erleichtert.

Aufgabe dieser Masterthesis war es darüber hinaus zu analysieren, ob es zu einer Verbesserung der Fremdeinschätzungskompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Bezug auf soziale Kompetenzen kommt, da es gerade für Führungskräfte relevant ist, dazu eine besondere Kompetenz aufzubauen. Kapitel 7.9.4 zeigt, dass alle 4 Dimensionen bei der Fremdeinschätzung verbessert werden konnten. Dies legt den Schluss nahe, dass auch in diesem Bereich das Training seine Wirkung gezeigt hat. Besonders auffällig ist, dass die Selbsteinschätzung im Vergleich zur Fremdeinschätzung zum Zeitpunkt T3 kritischer ausgefallen ist. Ein Grund kann darin vermutet werden, dass die Ergebnisse der Fragebögen zur Fremdeinschätzung am dritten Tag gegen Mittag als Reflexionsmethode eingesetzt wurden. Die Teilnehmer konnten sich somit sehr intensiv über die gegenseitigen Ergebnisse austauschen. Diese Ergebnisse sind offensichtlich in die Selbsteinschätzung nach Abschluss des Seminars eingeflossen. Diese Intervention könnte auch den signifikanten Unterschied der Selbst- und Fremdeinschätzung in der Dimension Konfliktfähigkeit herbeigeführt haben.

9 Schlussfolgerung und Ausblick

Das Training zur Förderung der sozialen Kompetenz von Führungskräften hat sein Potenzial voll erkennen lassen. Die persönliche Entwicklung der Offiziere als auch ihre Verbesserung der Kompetenz zur Einschätzung der sozialen Beziehungen in Gruppen zeigen, dass eine Weiterführung dieser Führungskräfte-seminare für die Offizierinnen und Offiziere beim ÖBH für die Zukunft zielführend ist.

Speziell für die Gruppe der Miliz – erscheinen begleitende Maßnahmen für den Transfer in die berufliche und militärische Praxis, um die Lerneffekte über einen längeren Zeitraum zu verfestigen, überlegenswert. Die Möglichkeit einer Durchführung wäre zu prüfen.

Den sehr auffälligen Effekten zur Konfliktfähigkeit könnte man in einer weiterführenden Studie nachgehen. Die vorliegende Studie ist aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmenden doch mit Vorsicht zu interpretieren. Jedenfalls war für die Autorin erkennbar, dass hier weiteres Potential für eine Untersuchung liegt. Eine qualitative Befragung bzw. der Einsatz von Beobachterinnen oder Beobachter im Rahmen einer neuerlichen Studie könnte sicherlich ergänzende Informationen liefern.

In einer vergleichbaren Studie wäre sinnvoll, dass die Kontroll- und Versuchsgruppe als einheitlichere Vergleichsgruppen konzipiert werden. Den Motivationsverlusten bei den Rückläufen zum Zeitpunkt T4 in der Versuchsgruppe könnte durch eine persönliche Ansprache vorgebeugt werden, wiewohl dies durchaus wegen der großen räumlichen Trennung der Teilnehmenden eine Herausforderung darstellen könnte. Es wäre zu überdenken, ob insgesamt eine Reduktion der Komplexität der Studie Sinn machte, um so die oftmaligen Zyklen der Befragung zu reduzieren. Auch hier wäre ev. eine zusätzliche qualitative Befragung oder begleitende Beobachtung zielführender. Hinsichtlich der Unsicherheiten der Kontrollgruppe bei der Befragung wäre seitens der Autorin die gewählte Form der Einführung der Teilnehmenden in die Studie zu überprüfen.

Das Handeln von Trainerinnen und Trainern könnte in einer weiteren Forschung untersucht werden. Die Ergebnisse zeigen wiederum, dass in der Rolle, Funktion und den Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer und deren Zusammenwirken ein wichtiger Indikator für die Wirkungen eines Trainings sind.

Die Fragestellung, ob Offizierinnen und Offiziere ihre soziale Kompetenz outdoor besser entwickeln können, als im Seminarraum, ist sicherlich ein bedeutsames Thema für weitere Forschungsarbeiten.

Abschließend gilt es aus Sicht der Autorin noch zu erwähnen, dass es für zukünftige Gender-Forschungsprojekte natürlich sehr interessant wäre, welche Ergebnisse die Durchführung dieser Studie mit Gruppen in einer ausgewogenen Geschlechterverteilung zwischen Offizierinnen und Offizieren brächte.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausgewählte Kataloge sozialer Kompetenz, (Quelle: ^{1 2} Kanning, 2015, S. 9, ³ Heyse & Erpenbeck, 2009, S. 257).....	12
Abbildung 2: Drei Gruppen sozialer Kompetenz (Quelle: Kanning, 2009, S 21)	12
Abbildung 3: Modifiziertes Kompetenzprofil (Quelle: Pichlkastner & Slanic, 2015, S. 193).....	13
Abbildung 4: Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenz (Quelle: Kanning, 2009, S. 26).....	15
Abbildung 5: Verhalten der Führungskräfte in den Untersuchungen von Lewin und Mitarbeitern (Quelle: Blessin & Wick, 2017, S. 104).....	24
Abbildung 6: Das Verhaltensgitter von Blake & Mouton (1968) (Quelle: Blessin & Wick, 2017, S. 113).....	25
Abbildung 7: Das 3-D-Modell von Reddin (1970), (Quelle: Blessin & Wick, 2017, S. 143).....	26
Abbildung 8: Ebenen und Themen des Führungslernens (Abbildung aus Seminar vom 26.05.2016, Team- und Führungskräfteentwicklung; IOA, 2016a)	30
Abbildung 9: Innere und äußere Umwelt (Quelle: König & Schattenhofer, 2015, S. 25)	33
Abbildung 10: Das Eisberg-Modell (Quelle: König & Schattenhofer, 2015, S. 27) .	34
Abbildung 11: Der gruppendynamische Raum (Abbildung aus Seminar vom 23.10.2015, Gruppenprozesse erleben und erfahren; IOA, 2015b; König & Schattenhofer, 2015)	35
Abbildung 12: soziodynamische Rangstruktur (IOA, 2015b).....	38
Abbildung 13: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Gruppen in der Dimension Kooperationsfähigkeit.....	56
Abbildung 14: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Gruppen in der Dimension Konfliktfähigkeit.....	57
Abbildung 15: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Gruppen in der Dimension Kommunikationsfähigkeit.	59
Abbildung 16: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Gruppen in der Dimension Führungsfähigkeit.	60
Abbildung 17: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Trainingsgruppen in der Dimension Kooperationsfähigkeit, Messzeitpunkte T1 – T2.....	62

Abbildung 18: grafische Darstellung des Verlaufes der beiden Trainingsgruppen in der Dimension Kommunikationsfähigkeit, Messzeitpunkte T1 – T2.	63
Abbildung 19: grafische Darstellung - Deskriptivstatistik Soziale Kompetenz Selbsteinschätzung zur Versuchsgruppe im zeitlichen Verlauf T1 bis T4	64

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: verwendete Dimensionen des smk ⁷² (eigene Darstellung)	49
Tabelle 2: Forschungsdesign – Messzeitpunkte (eigene Darstellung), (TG = Trainingsgruppe, selbst = Selbsteinschätzung; fremd = Fremdeinschätzung)	50
Tabelle 3: Soziodemografie - Alter, Geschlecht, Ausbildung	52
Tabelle 4: Soziodemografie - Dienstgrad, Verwendung	52
Tabelle 5: Soziodemografie - Führungskraft, Anzahl der Mitarbeiter / Mitarbeiterinnen	52
Tabelle 6: Deskriptivstatistik zur Selbsteinschätzung der vier Dimensionen; Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für die einzelnen Gruppen zu den jeweiligen Testzeitpunkten.....	53
Tabelle 7: Gruppenvergleich zum ersten Messzeitpunkt (T1)	54
Tabelle 8: Ergebnis der Varianzanalyse für die 4 Dimensionen mit den Teststatistiken der Gruppen- und Zeitfaktoren und der Interaktion; Messzeitpunkte T1 (Prä-Test) zu T3 (Post-Test).....	55
Tabelle 9: Deskriptivstatistik Fremdeinschätzung der vier Dimensionen im Vergleich zur Selbsteinschätzung; Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für die Trainingsgruppe 1 (TG1) zu den Testzeitpunkten T2 und T3	61
Tabelle 10: Ergebnis der Varianzanalyse für die Dimension Konfliktfähigkeit zur Fremdeinschätzungskompetenz, Se= Selbsteinschätzung, Fr=Fremdeinschätzung, η^2 = partielles η^2	62
Tabelle 11: Ergebnis der Varianzanalyse für die Trainingsgruppen TG1 und TG2 ..	63

12 Abkürzungsverzeichnis

d.h.	das heißt
ev.	eventuell
IOA®	Integrative OUTDOOR-Aktivitäten
i.S.	im Sinne
MILAK	Theresianische Militärakademie
OE	Organisationseinheit
ÖBH	Österreichisches Bundesheer
s. Pkt.	siehe Punkt
smk ⁷²	Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen
SPSS	Software zur statistischen Analyse von Daten
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel

13 Literaturverzeichnis

v. Ameln, F & Kramer, J (2016). Outdoortraining. In: Organisationen in Bewegung bringen. Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung. (S. 181 – 213). Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.

Amesberger, G (2018). Vortrag: Reflexion im Kontext von Lernprozessen nach dem Konzept der IOA®. Audio-Mitschnitt der Fachtagung der IOA 2018 am 24.02.2018, Wien.

Argyle, M (1969). Soziale Interaktion. Kiepenheuer & Witsch Verlag, Köln.

Blessin, B & Wick A (2017). Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.

BMLVS (2017). Erlass vom 31. August 2016, GZ S91360/2-GrpBstgU/2016, Verlautbarungsblatt I des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport vom 17.01.2017, Wien.

Dainty, P & Lucas D (1992). Clarifying the confusion: A practical framework for evaluating outdoor development programmes for managers. In: Management Education and Development, Vol. 23 (2), (S. 106 – 122).

Döring, N & Bortz, J (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.

Erpenbeck, J & v. Rosenstiel, L (Hrsg.) (2007). Handbuch der Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Euler, D & Bauer-Klebl, A (2009). Bestimmungen von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In Euler, D (Hrsg.): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. (S. 21-60). Haupt-Verlag, Bern.

Euler, D (2012). Von der programmatischen Formel zum didaktischen Konzept: Sozialkompetenzen präzisieren, fördern und beurteilen. In Niedermair, G (Hrsg.) Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. (S. 183 – 197). Trauner Verlag, Linz.

Faix, W. G & Laier, A (1996). Soziale Kompetenz: Wettbewerbsfaktor der Zukunft. Gabler Verlag, Wiesbaden.

Felfe, J (Hrsg.) (2015). Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Franke, A (2008). Arbeitsmarktkompetenzen im sozialen Wandel. In Rohlf C, Haring, M & Palentien, C (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. (S. 169 – 190). Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Franken, S (2007). Spezialisten mit Migrationshintergrund als Potenzial für deutsche Wirtschaft und Gesellschaft. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Online-Dossier „Wirtschaftliche Potenziale von Migration und Integration“. [online] URL: <https://heimatkunde.boell.de/2007/06/01/spezialisten-mit-migrationshintergrund>.

Frey, A (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. In: Bildung und Erziehung. Vol. 59 (2). S. 125 – 145. Böhlau Verlag. Wien, Köln, Weimar.

Frey, A & Balzer, L (2007a). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenz – smk⁷². In: Erpenbeck, J & v. Rosenstiel, L (Hrsg.) Handbuch der Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. (S. 348 – 359). Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Frey, A & Balzer, L (2007b). Beurteilungsbögen zu sozialen und methodischen Kompetenzen. Die smk-Reihe: smk^{Ist} smk^{Fremd} smk^{Soll}. [online] URL: https://kompetenz-screening.de/Beurteilungsbogen_smk_FreyBalzer_Beschreibung%202007.pdf.

Hattie, J, Marsh, H.W, Neill, J.T & Richards, G.E (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. Review of Educational Research, Vol. 67 (1), (S. 43 – 87).

Heyse, V & Erpenbeck, J (2009). Kompetenztraining. 64 Modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Hochbein, M (2013). Soziale Kompetenz – was ist das? In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. (S. 447 – 460). [online] URL: <https://doi.org/10.1007/s11613-013-0345-x>. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Hollerer, F & Peischl, W (2011). „Leadership“. Ein Führungsprinzip zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und

polizeiliche Praxis (2). (S. 18-28). [online] URL:

http://dx.doi.org/10.7396/2011_2_B

IOA (2015a). Basisseminar. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.

IOA (2015b). Gruppenprozesse erleben und erfahren. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.

IOA (2015c). Theorie handlungsorientierter Ansätze. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.

IOA (2016a). Handlungsorientierte Ansätze in der Team- und Führungskräfte-Entwicklung. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.

IOA (2016b). Naturerfahrung mit dem Schwerpunkt Führen und Leiten. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 7 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.

Jacobs, G & Giessner, S. R (2015). Führung in Veränderungsprozessen: Bedeutung von Identität und Umgang mit Widerstand. In Jörg Felfe (Hrsg.) Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse. (S. 491 – 499), Hogrefe Verlag, Göttingen.

Kanning, U. P (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. Zeitschrift für Psychologie. 210 (4). (S. 154 - 163). Hogrefe Verlag, Göttingen.

Kanning, U. P (2009). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Kanning, U. P (2014). Prozess und Methoden der Personalentwicklung. In Schuler, H & Kanning, U. P (Hrsg.) Lehrbuch der Personalpsychologie, (S. 501 – 562), Hogrefe Verlag, Göttingen.

Kanning, U. P (2015). Soziale Kompetenzen fördern. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Kass, D & Grandzol, C (2012). Evaluating the Value-Added Impact of Outdoor Management Training for Leadership Development in an MBA Program. In: Journal of Experiential Education. Vol. 35 (3). (S. 429 – 446).

König, O (2007). Macht in Gruppen. Gruppendynamische Prozesse und Interventionen. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

König, O & Schattenhofer, K (2015). Einführung in die Gruppendynamik. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg.

MILAK (2015a). Führungsverhalten I. Seminarunterlage des Instituts für Offiziersweiterbildung. Theresianische Militärakademie, Wiener Neustadt.

MILAK (2015b). Führungsverhalten II. Seminarunterlage des Instituts für Offiziersweiterbildung. Theresianische Militärakademie, Wiener Neustadt.

Morrell, M & Capparell, S (2009). Shackletons Führungskunst. Was Manager von dem großen Polarforscher lernen können. Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg.

Neuberger, O (2002). Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Pechtl, W (1995). Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte. Veritas Verlag, Linz.

Pichlkastner, K & Slanic, R (2015). Die Ausrichtung der Theresianischen Militärakademie auf die Einheit von Tugenden, Werten und Kompetenzen in der künftigen Aus- und Weiterbildung von Offizierinnen und Offizieren. In Heyse, V & Erpenbeck, J & Ortmann, S (Hrsg.) Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis. (S. 181 – 216), Waxmann Verlag, Münster.

Rhodes, H. M & Martin, A. J (2014). Behavior Change After Adventure Education Courses: Do Work Colleagues Notice? In: Journal of Experiential Education. Vol. 37 (3). (S. 265 – 284).

v. Rosenstiel, L (1999). Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge der Sozialpsychologie. In Sonntag, K-H (Hrsg.) Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. (S. 99 – 117). Hogrefe Verlag, Göttingen.

v. Rosenstiel, L (2014). Die Bedeutung von Arbeit. In Schuler, H, Kanning, U (Hrsg.) Lehrbuch der Personalpsychologie. (S. 25 – 51). Hogrefe Verlag, Göttingen.

v. Rosenstiel, L & Kaschube, J (2014). Führung. In Schuler, H, Kanning, U (Hrsg.) Lehrbuch der Personalpsychologie. (S. 677 - 724). Hogrefe Verlag, Göttingen.

Rothland, M (2010). Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 4, (S. 582 – 603).

In Fydrich, T & Bürgener, F (2005). Ratingskalen zur sozialen Kompetenz. In Vriendt, N & Margraf, J (Hrsg.): Soziale Kompetenz, Soziale Unsicherheit, Soziale Phobie - Verstehen und Verändern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, (S. 86 - 101.).

Schörghuber, K (2005). Führung – Hilfreiche Modelle und Theorien. In Fasching, H & Lange, R (Hrsg.): sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. (S. 53 – 82). Haupt Verlag, Bern.

Sonntag, K & Schaper, N (1999). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In Sonntag, K (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. (S. 211 – 244). Hogrefe Verlag, Göttingen.

Steyrer, J (2009). Theorie der Führung. In Kaper, H & Mayrhofer, W (Hrsg.): Personalmanagement. Führung. Organisation. (S. 26 – 93). Linde Verlag, Wien.

Strauß, B & Mattke, D (Hrsg.) (2012). Gruppenpsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.

Zeinar, H (2002). Manager in Uniform: Entwicklungen und Tradition eines Offiziersberufs. Neuer Wissenschaftlicher Verlag, Wien.

14 Anhang: Fragebogen

Es wird der Fragebogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen (smk⁷²) verwendet. Dieser umfasst für die soziale Kompetenz sieben Dimensionen und für die methodische Kompetenz fünf Dimensionen. Dieses Instrumentarium bietet die Möglichkeit, dass nicht alle Dimensionen erhoben werden müssen. Dies bedeutet, dass ein modularer Einsatz möglich ist und die Dimensionen unabhängig voneinander ausgewertet werden können.

Die Autorin verfügt lediglich über das Recht zur Verwendung des Fragebogens im gegenständlichen Forschungsprojekt, jedoch nicht über Veröffentlichungsrechte. Diese und die Urheberrechte liegen bei Frey und Balzer. Daher sind im folgenden Fragebogen die geschützten Items geschwärzt dargestellt.

Danke für das Instrumentarium!

I. Allgemeine Fragen

1. Code: VG_IN_Selbst_T1 _____

2. Ihr Alter ist: _____ (Angabe in Jahren)

3. Ihr Geschlecht ist:

☐ weiblich ☐ männlich ☐ keine Angabe

4. Sie haben folgende Ausbildung absolviert:

☐ Hochschule ☐ Matura

5. Ihr Dienstgrad ist:

☐ Offizier/-in ☐ Unteroffizier/-in

6. Ihre Verwendung ist:

☐ Dienststand ☐ Miliz
Miliz JA: ☐ berufstätig
☐ Student/-in

7. Sie führen als:

☐ Vorgesetzter (disziplinar)
☐ Fachexperte (fachlich)

8. Ihre Führungsspanne umfasst: _____ (Angabe in Anzahl von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern)

9. Haben Sie vor dem heutigen Tag schon einmal an einem Outdoor-Seminar (z.B. in der Schule, im Beruf, etc.) teilgenommen?

☐ nein ☐ einmal ☐ zweimal ☐ öfter als dreimal

10. Welches Symbol verdeutlicht am besten Ihren momentanen Gefühlszustand?



II. Selbsteinschätzung zur sozialen Kompetenz

Bitte kreuzen Sie an, wie die vorgegebenen Verhaltensweisen auf Sie zutreffen:

① = trifft völlig zu; ② = trifft zu; ③ = trifft eher zu;
④ = trifft eher nicht zu; ⑤ = trifft nicht zu; ⑥ = trifft gar nicht zu

1.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
4.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
7.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
8.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
9.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
10.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12.		① ② ③ ④ ⑤ ⑥

III. Selbsteinschätzung zur sozialen Kompetenz

Bitte kreuzen Sie an, wie die vorgegebenen Verhaltensweisen auf Sie zutreffen:

① = trifft völlig zu; ② = trifft zu; ③ = trifft eher zu;
④ = trifft eher nicht zu; ⑤ = trifft nicht zu; ⑥ = trifft gar nicht zu

- | | | |
|-----|------------|-------------|
| 13. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 14. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 15. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 16. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 17. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 18. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 19. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 20. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 21. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 22. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 23. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |
| 24. | [REDACTED] | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ |

VIELEN DANK FÜR IHRE MITHILFE!

Fragebogen

zur SELBSTEINSCHÄTZUNG Ihrer sozialen Kompetenz

Sehr geehrte Offizierinnen und Offiziere,

dieser Fragebogen ist Teil einer Studie im Rahmen des Universitätslehrganges (MSc) für handlungsorientierte Personal-, Führungskräfte-, Team- und Organisationsentwicklung nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten an der Universität Wien. Die Beantwortung des Fragebogens erfolgt **freiwillig, anonym und dauert max. 10 Minuten**. Die erhobenen Daten werden ausschließlich zu statistischen, wissenschaftlichen Zwecken verwendet und weder an die MILAK noch an die UNI weitergegeben.

Mit Ihrer Teilnahme leisten Sie einen wertvollen Beitrag zur Gestaltung und Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen in handlungsorientierten Trainings- und Beratungssettings.

Bitte beantworten Sie die Fragen der vergebenen Reihenfolge nach!

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Mag. Monika Grafenauer