

Kritikkompetenz im Management

Der Einfluss der Kritikkompetenz auf den beruflichen
Erfolg von Führungskräften

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der
Universität zu Köln

2006

Vorgelegt
von

Dipl. Kffr. Annette Bruce

aus

Bielefeld

Referent: Prof. Dr. Günter Wiswede
Korreferenten: Prof. Dr. Udo Koppelman
Prof. Dr. Lothar Müller-Hagedorn
Tag der Promotion: 07. Juli 2006

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	11
1.1.	Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit	11
1.2.	Zur Methode der Studie	14
2.	Rahmentheorie zur sozialen Kompetenz, Kommunikation und Kritikkompetenz von Führungskräften	15
2.1.	Wirtschaftspsychologische Grundlagen Führungskräfte und Unternehmertum.....	15
2.2.	Die Modelle der sozialen Kompetenz von Argyle und Synder im Rahmen wirtschaftspsychologischer Ansätze	19
2.3.	Modelle von Führungsstilen und Führungsorganisation im Kontext ökonomischer Abläufe	24
2.4.	Das Harzburger Modell der Führungsorganisation als Modell kritischer Offenheit der Führung	28
3.	Die Kritikfähigkeit von Führungskräften im Rahmen der „social skill“- Theorie als aktive Kritikkompetenz nach Hargie	32
3.1.	Die Darstellung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten von Führungskräften als „socially skilled behaviour“	32
3.1.1.	Die aktive Kritikkompetenz von Führungskräften im Rahmen der „social skills“ des „influencing“	39
3.1.2.	„Reflecting“ und „explanation“ als Voraussetzung der Kategorie Selbstüberwachung im Rahmen aktiver Kritikkompetenz	46
3.2.	Theoretische Fundierung der Variablen Selbstbehauptung, Selbstwertgefühl und Risikobereitschaft als „social skills“	52
3.2.1.	„Self-disclosure“ als Grundlage von Risikobereitschaft und Selbstwertgefühl im Rahmen aktiver Kritikkompe- tenz von Führungskräften	52
3.2.2.	Die Kategorie „assertiveness“ als Grundlage für Selbst- wertgefühl und Selbstbehauptung bei Führungspersön- lichkeiten	62
3.3.	Machtorientierte und destruktive Kritikformen als Mangel an „social skills“ bei Führungskräften.....	71

4.	Führungsstile und “skilled behaviour”	81
4.1.	Die Kategorien Selbstwert und Humor im Rahmen unterschiedlicher Führungsstile als Ausweis aktiver und passiver Kritikkompetenz	81
4.2.	„Empathy“ und „Warmth“ als selbstwertfördernde Kritikkompetenzen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Führungstypen.....	93
5.	Sozial-kognitive Grundlagen der Lernfähigkeit als Voraussetzungen aktiver und passiver Kritikkompetenz von Führungskräften	105
5.1.	Spezifika sozial-kognitiven Lernens zur Ausbildung von „social skills“ als Kritikkompetenz	105
5.2.	Lernphasen-Modell und „self-efficacy“ der sozial-kognitiven Theorie als Grundlagen für aktive und passive Kritikkompetenz	115
6.	Motivationstheorien und lerntheoretische Ansätze als Grundlage für motivierende Kritikkompetenz.....	125
7.	Unternehmenskultur, Kommunikation und Kritikkompetenz.....	132
7.1.	Elemente der Unternehmenskultur als Grundlage für aktive und passive Kritikkompetenz	135
7.2.	Zu Gestaltungsproblemen der Unternehmenskultur im Rahmen von aktiver und passiver Kritikkompetenz	140
8.	Überleitung zum praktischen Teil der Arbeit	148
8.1.	Zur Problematik der aktiven und passiven Kritikkompetenz ..	150
8.2.	Hypothesen zu Skalen und Skalenausprägung der aktiven und passiven Kritikkompetenz	152
8.3.	Zur Entwicklung des Fragebogens	155
8.4.	Zum Design der Studie und dessen Auswirkungen auf den Fragebogen	159
9.	Zur Darstellung der Messinstrumente und zur Entwicklung der Fragebögen	162
9.1.	Zur Operationalisierung der aktiven Kritikkompetenz	162
9.2.	Zur Operationalisierung der passiven Kritikkompetenz.....	166

9.3. Zur Operationalisierung des Betriebsklimas	168
10. Zur Planung der empirischen Untersuchung.....	171
10.1. Zur Problematik der Auswertung der Studie	172
10.2. Zur Durchführung der Erhebung	174
10.3. Statistische Angaben zur untersuchten Stichprobe	174
10.4. Vergleichszahlen der Mitarbeiter	177
11. Zur Darstellung der Ergebnisse	180
11.1. Zur aktiven Kritikkompetenz	182
11.1.1. Zu den Resultaten der Skalenbildung	182
11.1.2. Zur Überprüfung der internen Konsistenzen	184
11.1.3. Zu den Korrelationen der Skalen untereinander	185
11.2. Zur passiven Kritikkompetenz.....	186
11.2.1. Zur Skalenbildung	186
11.2.2. Zur Überprüfung der internen Konsistenzen der Skalen .	189
11.2.3. Zur Korrelation der Skalen untereinander	189
11.3. Zur Untersuchung des Betriebsklimas	191
11.3.1. Zur Kritik innerhalb der Hierarchie-Ebenen	193
11.3.2. Zu den Zielen der Kritik.....	197
11.3.3. Zur Clusteranalyse	198
11.3.4. Zur aktiven Kritikkompetenz.....	198
11.3.5. Zur passiven Kritikkompetenz.....	199
11.3.6. Überprüfung der Ergebnisse der Clusteranalyse	199
11.3.7. Zur aktiven Kritikkompetenz.....	200
11.3.8. Zur passiven Kritikkompetenz.....	200
11.4. Zur Überprüfung der Hypothesen	201

11.4.1. Überprüfung der Hypothesen zur Skalenbildung der aktiven Kritikkompetenz	201
11.4.2. Überprüfung der Hypothesen zur Skalenbildung der passiven Kritikkompetenz	203
11.4.3. Überprüfung der Hypothesen zur Skalenausprägung der aktiven Kritikkompetenz	205
11.4.4. Überprüfung der Hypothesen zur Skalenausprägung der passiven Kritikkompetenz	206
11.4.5. Zur allgemeinen Hypothese von Kritikkompetenz	208
12. Zu den unterschiedlichen Kritiktypen	210
12.1. Zu den Kritiktypen aktiver Kritikkompetenz	210
12.1.1. Zum Typ des kompetenten Kritikers	211
12.1.2. Zum Typ des kumpelhaften Kritikers	212
12.1.3. Zum Typ des autoritären Kritiksenders	213
12.1.4. Zum Typ des konfliktscheuen Kritikers	214
12.2. Zu den Kritiktypen passiver Kritikkompetenz	216
12.2.1. Zum Typ des kompetenten Kritiknehmers	217
12.2.2. Zum Typ des konfliktären Kritiknehmers	218
12.2.3. Zum Typ des kooperativen Kritiknehmers	219
12.2.4. Zum Typ des unabhängigen Kritiknehmers	220
13. Diskussion der Ergebnisse	222
14. Zusammenfassung	227
15. Literaturverzeichnis	230
Anhang	239

Anhang

Anhang A: Fragebogen	239
Anhang B: Aktive Kritikkompetenz: Varianzmatrix und Scree Plot	244
Anhang C: Aktive Kritikkompetenz: Ladungsmatrix	245
Anhang D: Aktive Kritikkompetenz: innere Konsistenz	246
Anhang E: Passive Kritikkompetenz: Varianzmatrix und Scree Plot.....	247
Anhang F: Passive Kritikkompetenz: Ladungsmatrix	249
Anhang G: Passive Kritikkompetenz: innere Konsistenz	250
Anhang H: Das Ziel der Kritik	251
Anhang I: Aktive Kritikkompetenz: Cluster-Lösung	253
Anhang J: Passive Kritikkompetenz: Cluster-Lösung.....	254

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Variablen der aktiven Kritikkompetenz.....	150
Abbildung 2: Variablen der passiven Kritikkompetenz.....	151
Abbildung 3: Phasen der Datenauswertung	159
Abbildung 4: Das Design der Untersuchung.....	160
Abbildung 5: Zielrichtung der geäußerten Kritik.....	170
Abbildung 6: Altersstruktur der Befragten.....	175
Abbildung 7: Geschlechtsstruktur der Befragten	175
Abbildung 8: Bildungsstand der Befragten	176
Abbildung 9: Stand der Berufserfahrung (allgemein) und Berufs- erfahrung in den Unternehmen bei den befragten Teilnehmern	177
Abbildung 10: Soziodemografische Merkmale nach Standort	179
Abbildung 11: Beispiel: Aktive Kritikkompetenz, Darstellung der Fremd- und Selbsturteile einer aktiv kritikkompetenten Person	181
Abbildung 12: Beispiel: Passive Kritikkompetenz, Darstellung der Fremd- und Selbsturteilen einer kritikinkompetenten Person	181
Abbildung 13: End-Modell der aktiven Kritikkompetenz.....	203
Abbildung 14: End-Modell der passiven Kritikkompetenz.....	205
Abbildung 15: Darstellung der Typen aktiver Kritikkompetenz.....	210
Abbildung 16: Der kompetente Kritiker	211
Abbildung 17: Der kumpelhafte Kritiker	213
Abbildung 18: Der autoritäre Kritiker.....	214
Abbildung 19: Der konfliktscheue Kritiker	215
Abbildung 20: Darstellung der Typen passiver Kritikkompetenz.....	216
Abbildung 21: Der konfliktäre Kritiknehmer	219
Abbildung 22: Der kooperative Kritiknehmer	220
Abbildung 23: Der unabhängige Kritiknehmer	221
Abbildung 24: Schnittmenge sowohl aktiv als auch passiv kritik- kompetenter Manager.....	225

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fragen zur aktiven Kritikkompetenz.....	166
Tabelle 2: Ergänzende Fragen zur passiven Kritikkompetenz.....	168
Tabelle 3: Fragen zum Betriebsklima	169
Tabelle 4: Skalen der aktiven Kritikkompetenz.....	183
Tabelle 5: Koeffizienten der inneren Konsistenz der Fremd-Stich- probe der aktiven Kritikkompetenz.....	184
Tabelle 6: Korrelationen der Skalen der aktiven Kritikkompetenz	185
Tabelle 7: Skalen der passiven Kritikkompetenz	188
Tabelle 8: Koeffizienten der inneren Konsistenz der Fremd-Stich- probe der passiven Kritikkompetenz.....	189
Tabelle 9: Korrelationen der Skalen der passiven Kritikkompetenz...	190
Tabelle 10: Häufigkeit der Kritik im Unternehmen	192
Tabelle 11: Einstellung zu Kritik im Unternehmen	193
Tabelle 12: Kritik innerhalb der Hierarchie-Ebenen	194
Tabelle 13: Kritik unter Kollegen.....	195
Tabelle 14: Kritik seitens des Vorgesetzten.....	196
Tabelle 15: Kritik seitens der Mitarbeiter	197
Tabelle 16: Skalenmittelwerte in der 4-Cluster-Lösung für aktive Kritikkompetenz	198
Tabelle 17: Skalenmittelwerte in der 4-Cluster-Lösung für passive Kritikkompetenz	199
Tabelle 18: Signifikanzwerte aktive Kritikkompetenz.....	200
Tabelle 19: Signifikanzwerte passive Kritikkompetenz	201
Tabelle 20: Skalenmittelwerte in der 4-Cluster-Lösung für aktive Kritikkompetenz	206
Tabelle 21: Skalenmittelwerte in der 4-Cluster-Lösung für passive Kritikkompetenz	207
Tabelle 22: Anteil der Vertriebsleiter in der kritikkompetenten Gruppe	208

Abkürzungsverzeichnis

A	Authentizität
E	Empathie
EF	Einsichtsfähigkeit
EK	Einstellung zur Kritik
FR	Fluktuationsrate
H	Humor
HK	Häufigkeit der Kritik
HKs	Häufigkeit des Kritisierens
KB	Kritikbedürfnis
KD	Konstruktivitätsgrad der Kritik im Unternehmen
KF	Konfliktbereitschaft
KO	Kooperationsbereitschaft
KU	Kritikumfeld
LE	Lüge/Ehrlichkeitsempfinden
M	Mut
OM	Open-mindedness
PÜ	Perspektivenübernahme
QK	Qualität der Kritik
R	Reaktanz
RB	Risikobereitschaft
S	Sympathie
SB	Selbstbehauptung
SR	Selbstreflexion/Selbstkonzept
SÜ	Selbstüberwachung
SW	Selbstwert
VB	Veränderungsbereitschaft
W	Willigkeit zu kritisieren

1. Einleitung

1.1. Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss von Kritikkompetenz von Managern und Führungskräften auf ihren beruflichen Aufstieg. Kritikkompetenz meint einerseits die Fähigkeit, Mitarbeiter positiv und negativ zu kritisieren, andererseits die Fähigkeit, Kritik selbst zu akzeptieren und produktiv zu verarbeiten. Daher ist die Kategorie der Kritikkompetenz in dieser Studie in aktive und passive Kritikkompetenz unterteilt. Eine produktiv funktionierende Führungsebene bedarf beider Ebenen.

Der Alltag des Managements sowie oft auch das Betriebs- oder Unternehmensklima ist normalerweise nicht unbedingt geprägt von produktiven Kritikstilen. Zudem gehören aktive und passive Kritikfähigkeit nicht in den durchschnittlichen Kanon des Trainings der Managerausbildung. Andererseits ist der konstruktive und produktive Umgang mit Kritik, sei sie aktiv oder passiv, eine durchaus kreative Ressource, die den ökonomischen Erfolg eines Unternehmens steigern kann. Dies gilt nicht nur für das Unternehmen und seinen betriebswirtschaftlichen Rahmen, sondern auch für die Führungskräfte selbst.

Im Kontext der sich verschärfenden Konkurrenz, einer sich mehr und mehr international vernetzenden Wirtschaft sowie einer knapper werdenden Personalressource im kompetenten Management untersucht die vorliegende Studie eine relevante wirtschaftliche Ressource, deren wissenschaftliche Analyse bisher kaum geleistet wurde.

Zur Untersuchung von aktiver und passiver Kritikkompetenz bei Führungskräften beschäftigte sich die Studie mit Parametern der Kritikkompetenz, deren theoretische Grundlagen sich bei den Sozialanalytikern SYNDER und HARGIE finden. Die Arbeit ist daher in einen theoretischen

und einen praktischen Teil unterteilt. Im theoretischen Teil werden, unter Bezug auf die Modelle der sozialen Kompetenz, unter anderem von ARGYLE, SYNDER und HARGIE die Grundlagen eruiert, unter denen sich „social skills“ entwickeln lassen. Solche sozialen Kompetenzen bilden die allgemeine Basis, aus denen sich Begriffe wie Konfliktbereitschaft, Selbstüberwachung, Kooperationsbereitschaft, Perspektivenübernahme, Veränderungsbereitschaft und Einsichtsfähigkeit im Rahmen aktiver und passiver Kritikkompetenz von Führungskräften ableiten lassen. Der praktische Teil folgt einem bestimmten Forschungsdesign, das den Studienaufbau, die Konstruktion des Fragebogens sowie die Auswertung der Ergebnisse zu den einzelnen Kritiktypen enthält.

Der theoretische und der praktische Teil der Studie sind streng aufeinander bezogen, wobei sich der praktische Teil aus dem theoretischen sinnvoll ergibt. Zugleich ist es das Ziel der Arbeit, einen produktiven Ansatz für den Umgang mit Kritik im aktiven und passiven Sinne zu entwickeln und konkrete Anhaltspunkte zu finden, um aus der oft missverstandenen Kategorie „Kritik“ ein effizientes Führungsinstrument zu formen. Eine der Hypothesen ist dabei, dass nicht nur die geführten Mitarbeiter, sondern gerade diejenigen, die im Management führen, von einer hohen Kritikkompetenz für ihren beruflichen Erfolg und für ihre persönliche Entwicklung profitieren. Dabei spielt im theoretischen Teil die Lerntheorie eine wesentliche Rolle, denn das Lernen aus Fehlern ist eine Voraussetzung für aktive Kritikkompetenz.

Das berufliche Umfeld vermittelt die Möglichkeit des Lernens aus Fehlern durch die Kritik von Vorgesetzten, Kollegen und Mitarbeitern. Realitätsverlust des Managements in Unternehmen entsteht oft dort, wo sich die Führungskräfte von der Kritik ihrer Mitarbeiter isolieren. Kritik in Unternehmen wird eher als negativ erlebt, nicht als Unterstützung (ARGYLE und HENDERSON, 1990, S. 97).

Aus produktiver Kritikkompetenz resultiert unter anderem der gezielte Einsatz in der Führung mit dem Ziel der Verbesserung betriebswirtschaftlicher Ergebnisse. Die Kriterien einer Sozialpsychologie, die Kritik weitgehend als spezifische Form der Aggression definiert, helfen hier nicht weiter. Es ist zudem auffallend, dass in vielen Wirtschaftsbereichen eher die fachliche und methodische Kompetenz gefördert wird, während die soziale Kompetenz, die die Kritikfähigkeit beinhaltet, zwar methodisch reduziert bleibt, aber trotzdem zur Verantwortung gezogen wird, wenn sich ökonomische Verluste einstellen (vgl. FAIX und LAIER, 1996, S. 47).

Es ist zu vermuten, dass Spezialwissen und hohe Allgemeinbildung in Verbindung mit methodischer Kompetenz für die geforderte berufliche Leistung nicht mehr ausreichen. Kritikkompetenz ist also auch unter dem Aspekt zu betrachten, das Mitarbeiterpotential und seine Kreativität zum Nutzen des Unternehmens zu steigern. Dies impliziert eine Steigerung der sozialen Kompetenz der Mitarbeiter sowie die Erzeugung eines sozialkompetenten Miteinanders, zu dem Kritik fundamental gehört.

Die vorliegende Studie greift infolgedessen auf die existierenden Theorien und Modelle sozialer Kompetenz zurück und lotet aus, welche Parameter zu Kritikkompetenz führen und wie diese evaluiert werden können. Zu entwickeln sind hierbei Parameter der sozialen bzw. der kommunikativen Fähigkeiten der Mitarbeiter. Zugleich kann mit solchen Parametern die Begründung für Erfolg und Misserfolg der Kritikkompetenz von Führungskräften untersucht werden. Hieraus können auch Ansatzpunkte für die Entwicklung eines Trainingskonzeptes für erfolgreiche Kritikkompetenz im Management entwickelt werden.

1.2. Zur Methode der Studie

Der erste Teil der Studie bettet das Konstrukt der Kritikkompetenz ein in den theoretischen Hintergrund. Der derzeitige Stand der Forschung zur sozialen Kompetenz wird einbezogen. Soziale Kompetenz ist hier nicht zuletzt unter dem Aspekt kommunikativer Fähigkeiten zu analysieren.

Forschungsansätze zum Konstrukt der Kritikkompetenz existieren bisher nicht. Daher müssen im zweiten Schritt die grundlegenden Parameter der Kritikfähigkeit in Form einer explorativen Studie ermittelt werden. Auf Basis dieser Resultate entwickelt die Studie Hypothesen zur Relevanz und zur Wirkweise der Kritikkompetenz. Im weiteren Verlauf des ersten Teils der Studie werden also Kategorien der sozialen Kommunikation gebildet, um diese im empirischen Teil der Arbeit überprüfen zu können. Kategorien der Kritikfähigkeit, seien sie aktiv oder passiv, treten in der Wirtschaft am häufigsten im Kontext von Mitarbeiterbeurteilungen und Mitarbeitergesprächen auf.

Der zweite Teil der Arbeit stellt die Hypothesen zu den Parametern der Kritikkompetenz dar. Diese Parameter werden einzeln analysiert und zu einem Gesamtmodell der Kritikkompetenz von Führungskräften verarbeitet. Der dritte Teil stellt die Entwicklung des Fragebogens und die empirische Untersuchung dar. Im letzten Teil der Arbeit werden die empirische Studie und ihre Resultate in Form einer Diskussion ausgewertet.

2. Rahmentheorie zur sozialen Kompetenz, Kommunikation und Kritikkompetenz von Führungskräften

2.1. Wirtschaftspsychologische Grundlagen Führungskräfte und Unternehmertum

Eine der Voraussetzungen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen von Führungskräften bildet eine Theorie der Psychologie von Führungskräften, die die Psychologie des Unternehmers einschließt. WEBER (1920-21, S. 18) hatte in seinen soziologischen Arbeiten über die protestantische Ethik des Kapitalismus bereits die Innenwelt eines Unternehmertypus herausgearbeitet, der mit seiner innerweltlichen Askese die freigewordenen Energien für seine Berufsarbeit nutzt, ein Aspekt, der besonders durch den Calvinismus gefördert wurde.

WEBER (1920-21) stellte heraus, dass die Arbeitsenergien eines im Calvinismus wurzelnden Unternehmertums des 19. Jahrhunderts sich unter anderem aus der Prädestinationslehre speisen, die irdischen Reichtum als Belohnung für gottgefälliges Verhalten betrachtete. Da sich der Unternehmer als Prototyp der Führungspersönlichkeit verstehen lässt, sind die Darstellungen WISWEDES (2000) zur „Psychologie des Unternehmertums“ in dem hier zu untersuchenden Bereich relevant. WISWEDE (2000) führt „neue schöpferische Entwicklungen“ (S. 114 ff.) an, die mit der Persönlichkeit des Unternehmers in den sich historisch entwickelnden Wirtschaftsprozess eingehen.

WISWEDE (2000) gibt eine Reihe von Qualitäten an, die mit zentralen Vorstellungen des Unternehmers als einer Führungspersönlichkeit verbunden sind. Diese Qualitäten beziehen sich sowohl auf die innerbetrieblichen Verhaltensweisen wie auch auf die marktbezogenen ökonomischen Verhaltensweisen von Führungspersonen:

-
- antizipative Komponente: Fähigkeit der Vorausschau, insbesondere auch die Fähigkeit, auf kurzfristige Belohnungen zugunsten längerfristiger Belohnungen verzichten zu können;
 - spekulative Komponenten: Risikoverhalten, wobei das Risiko meist eine realistische Basis nicht verlässt;
 - innovative Komponente: Entdeckung oder Schaffung von Gelegenheiten, insbesondere von Marktlücken, Marktnischen;
 - applikative Komponente: Anwendung oder Ausbeutung solcher Gelegenheiten mit dem Ziel wirtschaftlichen Erfolgs;
 - profitiven Komponente: Hinwendung des Innovativen auf gewinnträchtige Gelegenheiten. (S. 116)

Solche Qualitäten beschreiben den Unternehmer als Führungspersönlichkeit im weiteren Sinne. Natürlich beschränkt sich das Spektrum von Führungspersönlichkeiten nicht auf einen solchen Begriff des „klassischen“ Unternehmers. So behandelt die aus Chicago stammende „principal agent“-Theorie die Tatsache, dass zwischen Unternehmern und den ihre Unternehmen verwaltenden Managern durchaus ein Aktivitäts- und Interessenkonflikt besteht. SCHÜLLER (2002, S. 46) stellt fest, dass die Trennung von Kapital und Verwaltung sich auf der Seite des Managements nicht unbedingt auf die optimale Ausnutzung der Unternehmensressourcen zur größtmöglichen Werterhöhung des Unternehmens richten muss.

Auch WISWEDE (2000, S. 117) weist darauf hin, dass zwischen den Führungsqualitäten des Unternehmers, das heißt des Eigentümers eines Unternehmens, und dem die ökonomischen Prozesse stimulierenden Managements Aktivitäts-, Mentalitäts- und Qualitätsunterschiede bestehen können. Andererseits lassen sich die von WISWEDE angegebenen Persönlichkeitsvariablen für die Persönlichkeitsmerkmale des Unter-

nehmers weitgehend auf den Gesamtkreis der Führungspersönlichkeiten übertragen, die Wirtschaftsprozesse erfolgreich steuern (vgl. SEIDEL, JUNG und REDEL, 1988, S. 213).

Für die vorliegende Untersuchung bedeutend ist, dass die von WISWEDE (2000) angegebenen Persönlichkeitsvariablen als Grundkategorien für die zu entwickelnden Kategorien der Kritikkompetenz bei Führungskräften gelten können. So gibt WISWEDE (2000) als wichtigste Persönlichkeitsmerkmale unternehmerischer Führungspersönlichkeiten „self-confidence, perseverance, dynamism, profit-orientation, optimism, alertness“ (S. 115) an. So weisen die Kategorien der „self-confidence“, der „perseverance“, des „optimism“, der „alertness“ auf die Kritikkompetenzen hin, die im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie sich auf die Risikobereitschaft, die Konfliktfähigkeit, die Selbstbehauptung sowie die Veränderungsbereitschaft (passive Kritikkompetenz) beziehen.

WISWEDE (2000) gibt zur Charakterisierung der Unternehmerpersönlichkeit weitere Eigenschaften zu Motivationsvariablen, kognitiven Variablen und sozialen Variablen an. Unter „Motivationsvariablen“ ist das „Ausmaß der Leistungsmotivation für das Entstehen unternehmerischen Handelns“ zu verstehen. Die von WISWEDE (2000) in der wirtschaftspsychologischen Dimension dargestellten Verhaltensvariablen lassen sich als ökonomische Vorstufe zu den Variablen sozialer Kompetenz von Führungspersonen, wie ARGYLE (1972) sie aufstellt, verstehen (siehe weiter unten).

Auf den allgemeinen wirtschaftspsychologischen Rahmen kommen FISCHER und WISWEDE (2002) auch in ihrer Analyse der Sozialpsychologie unter „wirtschaftliche Anwendungen“ der führungspsychologischen Variablen zurück. So bestehen psychologische Motive bezüglich der Gesamtwirtschaft dort unter „Leistungsmotivation und Entwicklung“ (S. 146).

FISCHER & WISWEDE (2002) weisen darauf hin, dass die Variable einer schöpferischen Gestaltung nicht das letzte Wort für die Erklärung unternehmerischer Tätigkeit und ihrer Motivation sein könne. Tatsächlich dürften der im Zuge der Globalisierung sich durchsetzenden Konstellation von Unternehmertum, Stakeholdermacht oder Shareholdermacht andere Motivationen zugrunde liegen als das Bedürfnis nach sozialer Gestaltung. Im Raum des universalisierten Kapitalismus gerät die soziale Dimension aus dem Blickfeld. Was sich zu totalisieren scheint, ist eher das Motiv der Maximierung von Gewinnen.

Über die kognitiven Werte von Unternehmerpersönlichkeiten stellt WISWEDE (2000) fest, dass bei ihnen Merkmale „der innovativen Seite“ (S. 114 f.) vorliegen. Hinsichtlich der sozialen Variablen der unternehmerischen Führungspersönlichkeit betont WISWEDE, dass bestimmte Rollenmodelle existieren, in denen sich die betreffenden Variablen fixieren lassen. Neben dem sozialen Kontext der Unternehmerherkunft ist der gesellschaftliche Kontext offensichtlich von Bedeutung. WISWEDE betont, dass die soziale Beurteilung einer Unternehmerrolle zur wachsenden Bereitschaft führen kann, selbst eine solche Rolle auf sich zu nehmen.

WISWEDE (2000, S. 117) konstatiert, dass in einer Gesellschaft, in der vorwiegend ein Negativbild des Unternehmers gezeichnet werde, dies zu einer Eintrübung des positiven Bildes (bis hin zur Unternehmerfeindlichkeit) führe mit der möglichen Folge mangelnder Identifikationsbereitschaft.

2.2. Die Modelle der sozialen Kompetenz von Argyle und Synder im Rahmen wirtschaftspsychologischer Ansätze

Zur vorbereitenden Darstellung der Kategorien der Kritikkompetenz von Führungskräften ist es sinnvoll, eine Theorie der sozialen Kompetenz zu entwerfen, die solche Kategorien näher bestimmt. ARGYLE (1972) versucht in seinen Analysen darzustellen, welche „social skills“ (S. 327) dazu verhelfen, sozial sinnvoll und erfolgreich zu kommunizieren. Zur Problematik der Interaktionsforschung und ihrer Ziele, wie ARGYLE (1972) sie betreibt, erklärt der Autor: „Die Interaktionsforschung kann den Menschen gewiss helfen, beruflich erfolgreicher zu sein, Freunde zu gewinnen und Menschen zu beeinflussen“ (S. 426).

FISCHER & WISWEDE (2002, S. 408) haben sich in den „Grundlagen der Sozialpsychologie“ mit ARGYLES Modell sozialer Fähigkeiten auseinandergesetzt. ARGYLES Modell der sozialen Fertigkeiten besteht aus fünf Bausteinen: Die Kopfposition wird vom Wahrnehmungsapparat (1) eingenommen. Dieser stellt ständig Vergleiche zwischen Soll- und Ist-Zuständen an. In der mittleren Dimension des Modells bestehen die Bausteine Motive-Pläne (2), Übersetzung (3), Änderung der Umwelt (4). Die Wirkrichtung der Modellbausteine erfolgt von der Wahrnehmung Soll-Ist hin zu Motive und Pläne. Der Übersetzungsbaustein transponiert das in „Motive und Pläne“ enthaltende in eine Verhaltensmotorik.

FISCHER & WISWEDE (2002) erklären das Modell folgendermaßen: Ausgangspunkt dieses Schemas sind irgendwelche Motive oder Pläne des Individuums (z.B. Streben nach positiver Einschätzung durch den Anderen, die Absicht, einen Verkauf zu realisieren). Wahrnehmungsprozesse informieren über den Interaktionspartner ... Hierbei kommt es zunächst auf die Wahrnehmungsgenauigkeit (die Beobachtung nonver-

baler Reize) sowie auf die Interpretationsangemessenheit an (Veridikalität des Beobachteten), die nun nach den entsprechenden Übersetzungsprozessen zu einer mehr oder weniger angemessenen Reaktion führen (beispielsweise Auswahl bestimmter Argumente...). (S. 408)

Unter sozialer Kompetenz versteht ARGYLE (1972) die Fähigkeit, Regeln des sozialen Verhaltens zu beherrschen. Unter Performance versteht ARGYLE dagegen die jeweilige Übersetzung in tatsächliches Verhalten. In dem Baustein „Verhalten-Motorik“ beobachtet der Handelnde die Folgen seines Handelns, etwa ein Annehmen seiner Argumentation, Stirnrunzeln oder Zeichen von Überdruß und es erfolgt in dem Modell dann eine Rückmeldung, die die Korrektur des Individualverhaltens vornimmt.

Als Komponenten sozialen Verhaltens, die näher zu untersuchen sind, gibt ARGYLE (1972) „informelle Führerschaft“, „professionelle soziale Fertigkeiten“ sowie „allgemeine Fertigkeiten“ an. Zu den „allgemeinen Fertigkeiten“ zählen unter anderem „perzeptuelle Sensitivität“. Eine weitere wichtige Kategorie ist „öffentliches Sprechen und Lehren“ (S. 324 ff.). Da die Problematik der Führerschaft im Kontext der vorliegenden Studie am bedeutendsten ist, soll ARGYLES Analyse kurz zitiert werden. Führung erfordert offensichtlich ein besonderes Spektrum an Fähigkeiten, das in den übrigen Sozialkompetenzen kaum vorhanden ist: „Im Durchschnitt korreliert Führerschaft mit Intelligenz mit 0.25, mit Dominanz mit 0.20, mit Extraversion mit 0.15 und mit Anpasstheit mit 0.15“ (ARGYLE, 1972, S. 326 f.).

Auch die übrigen Komponenten sozialer Fähigkeiten wie „Überwachung von Gruppen“, „öffentliches Sprechen und Lehren“ sind auf Führung beziehbar. ARGYLE legt Wert auf die Feststellung, dass seine Kategorien sozialer Interaktion sich im Rahmen eher unflexibler sozialer Konventio-

nen und schichtspezifischer Festlegungen abspielen. So bezieht ARGYLE (1972) die Klassenstruktur in seine Überlegungen mit ein:

In allen Gesellschaften gibt es verschiedene Klassen ... Soziale Klassen sind Gruppen innerhalb der Gesellschaft, von denen die höheren über mehr Geld und Wohlstand verfügen, überhaupt mehr Zugang zu Belohnungen haben und mächtiger sind. Die soziale Interaktion in einem Klassensystem hat bestimmte gleichbleibende Eigenschaften – die Interaktion innerhalb der Klassen ist einfacher als diejenige zwischen den Klassen. Man ist sich allgemein darin einig, dass die Angehörigen höherer Klassen in einem vagen Sinne „besser“, die der niedrigeren Klassen „schlechter“ sind. (S. 88)

Die Entwicklung von aktiver und passiver Kritikkompetenz in ARGYLES Modell bezieht sich auf den Grundbaustein „Motive-Pläne“. Die oben dargestellten Variablen der Führungsmotivation nach WISWEDE (2000) bilden den Rahmen der später mit HARGIE (1986) zu entwickelnden Kategorien sozialer Kompetenz. Die wirtschaftspsychologischen Motivationen der Führungspersönlichkeit bilden die Grundlage für die „social skills“, wie HARGIE sie in seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz entwickelt. Die Theorie der Wirtschaftspsychologie und die der sozialen Kompetenz bauen also aufeinander auf.

Ähnliches gilt für die Darstellung der sozial-kognitiven Lerntheorie, wie BANDURA (1979) sie entwickelt. Auch hier liegen die oben entwickelten Variablen nach WISWEDE (2000), also die Kategorien aus dem wirtschaftspsychologischen Raum, mit den Variablen der Führungspersönlichkeit zugrunde. Die Führungsperson sieht ihre Motive-Pläne in einer ökonomischen Umwelt und passt ihr Verhalten in der Übersetzungskategorie so an, dass adäquate Reaktionen auf die Veränderungen der ökonomischen Umwelt entstehen können.

Auch der Sozialpsychologe SYNDER (1987) entwickelt in seinem Buch „Public appearances/private realities“ ein Modell sozialer Kompetenz, das auf dem Begriff des „self-monitoring“, also der Selbstüberwachung des Egos, beruht. SYNDERS (1987, S. 1). Untersuchung zu Natur und Funktionsweisen des Selbst beruht auf dem Unterschied, den der Autor zwischen einem privaten und einem öffentlichen Selbst erkennt, wobei die Selbstüberwachung bei einem „public self“ aufgrund der sozialen Kontrolle erheblich ausgeprägter ist als bei einem privaten Selbst.

Die grundlegende Kategorie des „self-monitoring“, die unter anderem für Kritikkompetenz zuständig ist, bezieht sich auch bei SYNDER auf die Intersubjektivität sozialer Zusammenhänge. SYNDER (1987) erklärt: „There are differences in the extent to which people *monitor* (observe, regulate and control) the public appearances of *self* they display in social situations and interpersonal relationships“ (S. 4 f.).

Ähnlich wie HARGIE (1986) legt SYNDER (1987) seinen Überlegungen die sozialen Aspekte und Bedingungen des „self-monitoring“ zugrunde, indem er etwa die gewissermaßen ständig in der Öffentlichkeit stehenden als „high self-monitors“ bezeichnet. Solche Prominenten, Markenrepräsentanten oder Schauspieler unterwerfen die Umwelt in dem Medium ihrer Selbstüberwachung einem permanenten Monitoring, das diese Umwelt ebenfalls beeinflusst. SYNDER (1987) zieht aus seiner Beobachtung des „self-monitoring“ aber auch fundamentalere anthropologische Schlüsse, indem er versucht, die Interdependenzen zwischen dem „self-monitoring“ der Person und deren Widerspiegelungen aus der Umwelt analytisch nachzugehen: „...It has become apparent that self-monitoring is intimately associated with people's *private* beliefs about what constitutes a „self“ as well. Accordingly, theory and research on self-monitoring have been able to provide some perspectives on the very nature of the self“ (S. 5).

SYNDER (1987) unterscheidet „high self-monitoring“ von „low self-monitoring“. Dass Personen sich überhaupt auf soziale Situationen einstellen können, um ihr Verhalten entsprechend zu steuern, ist eine Eigenschaft, die HARGIE (1986) als „social skill“ bezeichnet. Besitzt man solche Fähigkeiten, gewissermaßen den Puls der sozialen Umwelt zu fühlen und sich entsprechend mit seiner „self-presentation“ (SYNDER, 1987) darauf einzustellen, so ist man in der Lage, ein bestimmtes Bild von sich zu projizieren, mit dem sich soziale Zwecke erreichen lassen. Einer dieser Zwecke ist das Bild, das eine Führungsperson von sich in seine Umwelt projizieren möchte, um damit seine Kommunikationsziele zu erreichen.

SYNDER (1987) unterscheidet in seiner Kategorisierung des „self-monitoring“ zwischen dem „pragmatic self“ und dem „principled self“. Da unterschiedliche Egos auch eine unterschiedliche Intensität des „self-monitoring“ ausüben, gibt es für SYNDER unterschiedliche Stile der Selbst-Repräsentation. Das „pragmatic self“ ist in der interpersonellen Einstellung, also in seiner Selbst-Repräsentation stärker auf die Umweltreize fixiert als das „principled self“, das mehr Wert darauf legt, seine eigene Meinung zu repräsentieren, als sich im Rahmen von „self-monitoring“ der Umwelt allzu radikal anpassen zu müssen.

SYNDER (1987) erkennt im „self-monitoring“ unterschiedliche Strategien, mit denen sich dieses „monitoring“ steuern lässt. „Self-monitoring“ kann zu einer Art zweiter Natur werden, die sich von dem, was der Betreffende für sein eigenes, individuelles Ego hält, möglicherweise nur noch wenig unterscheidet. SYNDER (1987) stellt fest, dass „self-monitoring“ auch dazu führt, eine bestimmte interaktive soziale Situation immer wieder aufzusuchen, weil der Betreffende erkannt hat, dass seine Art der Selbst-Repräsentation hier besonders gut funktioniert:

Prominent among the strategies people use for structuring their social worlds is the act of choosing the situations, surroundings,

and circumstances in which they live. People, it seems, systematically and purposely choose to enter and spend time in social situations particularly conducive to their self-monitoring propensities ... to use a theatrical metaphor, high self-monitors ought to choose situations that have good scripts with explicit stage directions. (S. 52)

Die Theorie des „self-monitoring“ nach SYNDER (1987) lässt sich also als eine bewusste Selbstdarstellung auffassen, die etwa eine Führungskraft einsetzt, um den Boden zur Klärung bestimmter Managementprobleme zu bereiten.

2.3. Modelle von Führungsstilen und Führungsorganisation im Kontext ökonomischer Abläufe

Will man die wirtschaftspsychologischen Grundlagen für die aktive und passive Kritikkompetenz von Führungskräften konstituieren, so ist ein Blick auf die Organisation von Unternehmensführungen unerlässlich. Dies betrifft besonders ihre Aufgaben und die Struktur der Unternehmensorganisation, mit der auf oberster Ebene diese Aufgaben bewältigt werden. Der deutsche Begriff „oberste Unternehmensleitung“ übersetzt sich im angelsächsischen Sprachbereich mit „Top-Management“.

Die Literatur bietet für die Darstellung der betreffenden Aufgabenbereiche ein breites Spektrum (vgl. z. B. SCHWARZ, 1973). Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Modelle bezüglich der Gestaltungsformen einer obersten Unternehmensleitung. So existieren monistische Leitungsverfassungen, solche pluralistischer Art, unterschiedliche Modelle der personellen Besetzung, seien es nach der Identität, der Zahl oder der Kompetenz der Betroffenen sowie unterschiedliche Ausgestaltungen der

internen Struktur der Unternehmensleitung, etwa als Singularinstanz oder als Pluralinstanz.

Da auch auf der obersten Unternehmensebene hinsichtlich der Aufgabenteilung und ihrer Erfüllung Konsens hergestellt werden muss, gelten die Kritikkompetenzen, seien sie aktiver oder passiver Art, auch für diese Ebene. Für den Aufgabenkatalog der obersten Unternehmensleitung schlägt GUTENBERG (1969) vor:

Die Politik des Unternehmens wird von der Leitung langfristig festgelegt. Die Unternehmensleitung, das heißt die Führungskräfte, stimmen die umfangreichen betrieblichen Teilbereiche aufeinander ab, sie sorgen für das Vermeiden von Störungen laufenden Betriebsprozess, sie entscheiden über geschäftliche Erfordernisse von umfassender Bedeutung, sie besetzen die Führungspositionen im Unternehmen. (Sp. 1674-1685)

HOFFMANN (1980) gibt einen anderen Aufgabenkatalog an. In seinen Richtlinien obliegt der obersten Unternehmensleitung die Entscheidungsmacht über Grundsätze der Unternehmenspolitik und der Strategie des Unternehmens. Außerdem unterscheidet die oberste Ebene über die Organisationsstruktur und das Leistungspotential. Weiter werden hier prinzipielle Entscheidungen über prozessuale Regeln sowie über Programme und Verhaltensrichtlinien als Instrumente zur Zielerreichung und Kontrolle des Unternehmens getroffen. Hier wird der Führungsnachwuchs ausgewählt, Teilbereiche aufeinander abgestimmt, unmittelbar unterstellte Mitarbeiter geführt sowie Detailentscheidungen mit weitreichenden Folgen getroffen. Außerdem vertritt die oberste Ebene das Unternehmen als Ganzes nach außen (HOFFMANN, 1980, Sp. 2261-2272).

Keiner der dargestellten Entscheidungsbereiche kann auf der Basis einer einsamen Einzelentscheidung getroffen werden. So ist die Beseitigung

von Störfaktoren im Produktionsprozess (GUTENBERG, 1969) genau genommen nur koordinierbar, wenn das Management kritikoffen im aktiven und passiven Sinn ist. Auch für die Koordinierungsaufgabe größerer betrieblicher Teilbereiche wird man kritikoffen auf untere Kompetenzebenen zurückgreifen müssen, wenn man die Probleme produktiv lösen will. Auch bei der Führung unmittelbar unterstellter Stäbe (HOFFMANN, 1980) sind Kritikoffenheit, Lernfähigkeit, „social skills“, kommunikative Kompetenz und „open-mindedness“ gefragt, also jene Kategorien, die weiter unten entwickelt werden.

Die Binnenstrukturen der obersten Unternehmensleitung weisen unterschiedliche Ansätze zur Kompetenzaufteilung auf. Einerseits existiert das Prinzip der Gesamtkollegialität (1), zweitens das der Ressortkollegialität (2), drittens das Prinzip des reinen Direktoriats (3). Im Kontext des Prinzips der Gesamtkollegialität, das von RÜHLI (1973, S. 133) genauer untersucht wurde, nehmen die Mitglieder einer Pluralinstanz auf der obersten Ebene ihre Aufgaben gemeinschaftlich wahr.

Bei der Ressortkollegialität erfüllt das Einzelmitglied seine Aufgaben in seinem jeweiligen Kompetenzbereich eigenständig. Der übrige Teil des Gesamtkollegiums segnet die Entscheidungen der Ressorts lediglich nachträglich ab. Beide Arten der Aufgabenteilung der obersten Ebene des Unternehmens stellen hohe Anforderungen an die Kritikkompetenz des Führungsstabes. SEIDEL et al. (1988) stellen fest:

Die gemeinschaftliche Erfüllung sämtlicher Aufgaben (Gesamtkollegialität) bindet in hohem Maße die Informationsverarbeitungskapazität der Mitglieder und ist daher sehr aufwendig. Die hohe Arbeitsteilung bei der Ressortkollegialität kann demgegenüber leicht zu einem Zerfall oder zu einem unkoordinierten Vorgehen der Pluralinstanz führen. (S. 23)

Herrscht auf der obersten Unternehmensebene das pure Direktorialprinzip, so ist es den Vorsitzenden möglich, über die anderen Mitglieder hinweg endgültige Entscheidungen vorzunehmen. Bei dieser Entscheidungsebene ist eine geringe Kritikkompetenz nahe liegend. Andererseits zählen manche Autoren auch Vorzüge eines Direktorialprinzips auf. So herrscht im Direktorialprinzip natürlich ein geringerer Zeitbedarf bei der Willensbildung. Reaktionen können also kurzfristig getroffen werden, die Beschlussfähigkeit bleibt auch gewahrt, wenn andere Mitglieder der obersten Leitung nicht anwesend sind. Das Risiko des Auseinanderfallens der obersten Leitung reduziert sich, die Verantwortung ist unmissverständlich geregelt (vgl. SCHWARZ, 1973, S. 104).

Der Vorteils katalog des Kollegialprinzips gegenüber dem des Direktoriats ist allerdings deutlich umfangreicher. Dies dürfte auch daran liegen, dass beim Kollegialprinzip ein erheblich größeres Ausmaß an kommunikativer Kompetenz auf Seiten der Führungskräfte und damit auch ein größeres Ausmaß an Kritikkompetenz gefragt ist. So bestehen Vorteile des Kollegialprinzips darin, dass man die Informationsbasis, die den Entscheidungen zugrunde liegt, im Kollegialprinzip erheblich besser nutzen kann, weil sie breiter ist.

Ein weiterer Vorteil des Kollegialprinzips besteht darin, dass sich die Einseitigkeit von Entscheidungsfindungen und Entscheidungsqualitäten reduziert, wenn eine größere Anzahl von Entscheidungsfindern sich kritikkompetent austauschen kann. Weiter wird die kollegiale Kooperation und damit der Zusammenhalt des Unternehmens gestärkt, Unternehmenszusammenschlüsse werden erleichtert, Stellvertretung und Nachfolge sind einfacher zu regeln, es findet ein Machtausgleich unter den Mitgliedern der obersten Entscheidungsebene statt, die Implementierung neuen Wissens bei ressortgebundener Unternehmensleitung wird ebenfalls vereinfacht. Zugleich verstärkt sich die integrierende Wirkung

bei der Repräsentation von Tochtergesellschaften auf der obersten Ebene des Unternehmens.

2.4. Das Harzburger Modell der Führungsorganisation als Modell kritischer Offenheit der Führung

Das so genannte „Harzburger Modell“ ist ein Modell, das sich für die Führungstheorie der Kritikkompetenz am ehesten als Grundlage eignet, weil es ein hohes Maß an Kooperation mit den Mitarbeitern des Unternehmens einfordert. SEIDEL et al. (1988) charakterisieren dieses Modell folgendermaßen:

Grundgedanke und Kernanliegen des Harzburger Modells ist die Ablösung des althergebrachten autoritär-patriarchalischen Führungsmodells von Befehl und Gehorsam durch das moderne kooperativ-partnerschaftliche Modell einer Führung im Mitarbeiterverhältnis. Hauptinstrument dazu ist die in Stellenbeschreibungen fixierte ‚Delegation von Verantwortung‘. Sie ersetzt das persönliche Regiment einer Führung mittels Einzelaufträgen durch die organisatorische Regelung einer Delegation von Daueraufgaben einschließlich eines beachtlichen Entscheidungsbestandteils. (S. 210)

Das „Harzburger Modell“ beruht auf stärkerer Verschränkung zwischen den Bereichen des Managements und denen der Mitarbeiter. So hat das Management in diesem Modell nur noch die Pflicht der Dienstaufsicht und der Erfolgskontrolle. Andererseits hat der Mitarbeiter „Handlungsverantwortung“, das „Durchregieren“ in den unteren Bereich hinein ist dem Management im „Harzburger Modell“ verwehrt. Außerdem verfügen die Mitarbeiter über ein Beschwerderecht, das im Beschwerdewesen des Modells nach formalen Kriterien ausgearbeitet ist (HÖHN, 1977, S. 2 ff., S. 27 ff.).

Die deutliche Reduktion autoritärer Führung (siehe die oben beschriebenen Modelle) erfordert bei den Führungskräften ein hohes Maß an passiver und aktiver Kritikkompetenz. Eine Ergänzung erfährt das „Harzburger Modell“ in dem Modell des „management by objectives“. Dieses Modell, das mit dem „Harzburger Modell“ kombinierbar ist, beruht in seinen Grundgedanken auf der Ablösung der traditionellen berufsbezogenen Funktions- oder Verfahrenorientierung der Mitarbeiter durch ihre ausdrückliche Fixierung auf Unternehmensbezogene Ziele.

Die Voraussetzungen für qualifizierte Führung sollen dadurch entstehen, dass man die Unternehmensziele auf die Stellenebene, also auf persönliche Leistungsziele, herunter bezieht. Dabei geht es darum, im Verfahren die Einstellung zu überwinden, dass die Unternehmensziele nur mit funktionsorientierten, verfahrensorientierten oder handwerklich orientierten Ideen erreicht werden kann.

Im „Harzburger Modell“ der Führung wird die Gestaltung von Führungsstilen durch führungsorganisatorische Instrumente vorgenommen. So gibt es führungsorganisatorische Mittel wie Delegation von Verantwortung, Erfolgskontrolle und Dienstaufsicht, die sich auf den Führungsstil auswirken. So wirken sich letztere Kategorien auf das Ausmaß der Entscheidungsdelegation an die Mitarbeiter aus. Ist dieses Ausmaß groß, wird natürlich auch ein hohes Ausmaß an „social skills“, kommunikativer Kompetenz und Kritikkompetenz auf Seiten des Managements benötigt.

Eine weitere Spezifizierung des Führungsstils im „Harzburger Modell“ besteht in der Einschaltung der Mitarbeiter bei der Festsetzung des Solls, in Mitarbeiterbesprechungen, Mitarbeitergesprächen und in Teamarbeit. Auf dieser Ebene werden Mitarbeiter deutlich an den Entscheidungsprozessen des Unternehmens beteiligt. Auch hier sind kommunikative Kompetenzen des Managements gefragt, schon weil von den Füh-

rungskräften ein erheblich größeres Ausmaß an Informativität verlangt wird im Vergleich mit anderen Modellen.

So existiert als allgemeine Führungsanweisung ein Anregungspotential des Vorgesetzten gegenüber dem Mitarbeiter. Dies bedingt den Grad partnerschaftlicher Führung durch die Führungspersonen bei der Motivation der Mitarbeiter. Durch die Mitarbeiterbesprechungen kann der Vorgesetzte den Grad der Mitarbeiterorientierung weit reichend definieren. Die allgemeinen Führungsanweisungen des Managements enthalten weiter Kritik und Anerkennung durch Rundgespräche und Teamarbeit. Auf diese Weise wird das Maß des statusrelevanten Vorgesetztenverhaltens reduziert, die Statusgleichheit des Managements gegenüber den Mitarbeitern verstärkt.

Zur Gesamttendenz der Entwicklung von Führungsstilen und Führungsorganisationen stellen die Autoren SEIDEL et al. fest (1988):

Man kann so weit gehen zu sagen, dass als eines der ... Generalthemen Führungsmodelle von Unternehmenskultur ... abgelöst worden sind ... Führungsmodelle ... sind ein Stück der oben herausgestellten zentralen Gestaltungsvorsorge ... So sollen sie dezentrale Gestaltungskompetenz zuweisen, Kooperationsofferten vorschreiben und Konfliktregelungsmechanismen einrichten ... Führungsmodelle werden in dieser ihrer neuen Rolle zu einem Instrument der indirekten Steuerung von Selbstorganisation und darin der Ausbildung von Führungsstilen. Es gilt, in diesem Zusammenhang machbares und nicht-machbares, zentrales und dezentrales Gestaltungspotential zu unterscheiden. Es gilt, das im Unternehmen einer bewussten Gestaltung entzogene abzuschätzen und damit unser Wissen um Gestaltungsmöglichkeiten und Gestaltungsgrenzen ein Stück voranzubringen. (S. 227 f.)

Bezüglich der Theorien der „social skills“ von HARGIE (1986) ist darauf hinzuweisen, dass FRENCH und RAVEN (1959) allgemeine sozio-psychologische Grundlagen für unterschiedliche Arten von Machtgefügen in der Gesellschaft und entsprechender Machtausübung gelegt haben. FRENCH & RAVEN (1959) sprechen bereits die „psychological forces“ an, mit denen sich bestimmte Machtverhältnisse durchsetzen lassen und die zugleich auf bestimmte Arten der Machtausübungen in bestimmten Führungsstilen verweisen. Soziale Macht bildet entsprechend sozialen Einfluss aus und kann sich je nach der unterschiedlichen Sensibilität, mit der er durchgesetzt wird, auf die Umwelt positiv oder negativ auswirken. So unterscheiden FRENCH & RAVEN (1959) fünf Typen der Macht, nämlich „referent power, expert power, reward power, coercive power and legitimate power“ (S. 165). Auf diesen sozial-psychologischen Grundlagen entwickelt HARGIE (1986) seine Theorie der „communicative skills“. HARGIE (1986) entwirft und präzisiert den kommunikativen Raum, in dem sich die grundlegenden Machtbeziehungen in die unterschiedlichen Arten interpersoneller Kommunikation umsetzen.

3. Die Kritikfähigkeit von Führungskräften im Rahmen der „social skill“-Theorie als aktive Kritikkompetenz nach Hargie

3.1. Die Darstellung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten von Führungskräften als „socially skilled behaviour“

HARGIE, SAUNDERS und DICKSON (2002, S. 18) bemühen sich in ihrem kommunikationstheoretischen Analyseansatz grundlegend um die Darstellung sozialer Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen, seine Umwelt durch gezielte Verhaltensweisen so zu beeinflussen, dass sie sich seinen Absichten gemäß verhält. Diese so genannten „social skills“ spielen in der interpersonellen Kommunikation eine entscheidende Rolle.

Die allgemeinste Anwendungsebene der von HARGIE et al. (2002) untersuchten sozialen Fähigkeiten fassen die Autoren folgendermaßen zusammen: „Social skills, in this global sense, are the skills employed when interacting with other people at an interpersonal level“ (S. 1). Diese interpersonelle Kommunikation, deren einzelne Kategorien und Ebenen HARGIE et al. analytisch zu fundieren versuchen, sind stets von dem Hintergrundinteresse des Kommunizierenden geprägt, eigene Ziele in seinem sozialen Umfeld sinnvoll durchzusetzen. Der Psychoanalytiker PHILLIPS präzisiert die betreuenden Vorgänge folgendermaßen. „Socially skilled behaviour“ ist für PHILLIPS (1978):

... The extent to which he or she can communicate with others, in a manner that fulfils one's rights, requirements, satisfactions, or obligations to a reasonable degree without damaging the other person's similar rights, requirements, satisfactions, or obligations

and hopefully shares these rights etc. with others in free and open exchange. (S. 13)

Die relativ einfache Definition interpersoneller Kommunikation von PHILLIPS lässt erkennen, welche Komplexität dem kommunikativen Feld innewohnt. Der Kommunizierende hat einerseits „Rechte“, muss aber andererseits permanent darauf achten, dass er diejenigen seiner Ansprechpartner nicht über Gebühr einschränkt, wenn seine Kommunikation erfolgreich sein soll. Weiter existieren Anforderungen („requirements“), die sich auf eine Reihe von impliziten und expliziten Kommunikationsbedingungen beziehen können, wie etwa auf die einfache Tatsache, dass der Betreffende deutlich sprechen muss, dass er grammatikalisch spricht usw., soll die Kommunikation zielgerichtet verlaufen. HARGIE et al. (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von „basic elements of social skill“ (S. 5).

Wichtig für die vorliegende Arbeit für die Analyse von „social skills“ in der Personalkommunikation ist die Tatsache, dass HARGIE et al. (2002) die von ihnen entwickelten Kategorien deutlich auch auf die Problematik von Führung („leadership“) beziehen (S. 303-310). Die Fähigkeiten aktiver Führungskompetenzen beziehen sich dabei auch für HARGIE et al. eher auf Gruppen, da eine Führungskraft gewöhnlich einem Kollektiv gegenübersteht, dass er im Sinne seiner Intentionen zu beeinflussen versuchen muss. Grundlegend für die Qualität von Führung ist für HARGIE et al. (2002), dass „... leadership is concerned with the act of influencing all others, whether the influence is strong or overt, as in the case of a supervisor or teacher, or more facilitating or subtle, as in the case of a moderator or counsellor“ (S. 304).

HARGIE et al. (2002) definieren im Rahmen ihrer Ableitung der sieben wichtigsten Kategorien für „social skills“ diese folgendermaßen: „... a set of goal-directed, interrelated, situationally appropriate, social behaviours

which can be learned and which are under the control of the individual” (S. 2). HARGIE et al. geben nun sieben einzelne Kategorien an, die ihre Definition von „social skills“ genauer beschreiben. Zunächst sind diese skills „goal-directed“, also zielgerichtet. Jemand, der, naturgemäß gerade als Führungskraft, mit einer bestimmten Absicht kommuniziert, wird bestimmte, seine Kommunikation begleitende, sie bestärkende Kompetenzen einsetzen, die beim Kommunikationspartner die beabsichtigten Wirkungen hervorrufen.

Die zweite von HARGIE et al. (2002) hervorgehobene Kategorie ist die der „interrelation“ von Kommunikationsweisen („interrelated“) (S. 3). Dies bedeutet, dass die die Kommunikation begleitenden Signale oder Verhaltensweisen aufeinander abgestimmt sein müssen, damit sich der Kommunikationspartner auf sinnvolle Weise ermutigt fühlt, das Gespräch fortzusetzen. Die dritte Ebene interpersonaler Fähigkeiten beim Kommunizieren bezeichnen HARGIE et al. (2002) als „appropriate to the situation“ (S. 3). Die Autoren erklären diesen Zusammenhang genauer: „The socially skilled individual will be able to adapt his use of behaviours to meet the demands of particular individuals in specific social contexts” (HARGIE et al, 2002, S. 3). Auf dieser Ebene muss der Kommunizierende dafür sorgen, dass seine Kommunikationsweise bestimmten Situationen so angepasst und für sie so angemessen ist, dass sein Kommunikationsstil nicht von seinem Kommunikationspartner als widersprüchlich und damit missverständlich empfunden wird.

Die vierte Kategorie von HARGIE et al. (2002) verlangt, dass sich die Kommunikationsphasen der Beteiligten, sofern sie „socially skilled“ sind, in „identifiable units of behaviour“ (S. 3) unterteilen lassen. Das Wie des kommunikativen Verhaltens muss zugleich also ein bestimmtes Performanceniveau haben, das dem Partner deutlich macht, mit welchen Absichten er es zu tun hat. Das Verhalten, ja das Benehmen des

Kommunizierenden bildet also durchaus einen Teil seiner kommunikativen „skills“.

Die fünfte Kategorie von HARGIE et al. beschäftigt sich mit der Problematik, ob „social skills“ erlernbar oder angeboren sind. Die sechste Kategorie ist die des „reinforcements“ (HARGIE et al., 2002, S. 4). Sie unterteilen diese Kategorie der „Bestärkung“ in „verbale“ und „nicht-verbale“ Bestärkungen oder Verstärkungen. Es ist offenkundig, dass man mit expliziten Danksagungen („thank you“), mit Lobsprüchen oder eben nichtverbal mit Gesten und Körpersprache Kommunikation dahingehend verstärken kann, dass der Partner sich ermutigt fühlt und das vollbringt, was der Kommunizierende von ihm möchte. „Reinforcement“ spielt in der Erziehung von Kindern eine entsprechend wichtige Rolle (HARGIE et al., 2002, S. 4).

Die siebte Ebene, die HARGIE et al. (2002) zu seiner Einführung von „social skills“ darstellen, ist die der „cognitive control“ (S. 4). Diese Ebene beschreibt die Kontrolle, und zwar die aufmerksame, bewusste Kontrolle, die der Kommunizierende über das Gesamtrepertoire seiner kommunikativen Fähigkeiten haben muss, wenn er sie so einsetzen will, dass sie etwa von der Führungsebene erwünschte Resultate erzeugen. Zu dieser Ebene gehört unter anderem das Wissen darüber, zu welchem Zeitpunkt man welche „social skills“ wie einsetzt, damit der Partner sie korrekt versteht.

Die dargestellten Kategorien oder Ebenen von „social skills“ bilden jedoch nur die Basis der Theorien von HARGIE et al (2002). Im Verlauf ihrer Untersuchung erweitern HARGIE et al. diese Basis erheblich, indem sie ihre Analyse der „social skills“ in unterschiedliche Felder einteilen. So entstehen unterschiedliche Analysefelder des „social skills“, die detailliert untersucht werden wie „questioning“, „reflecting“,

„concentrating“, „opening and closing“, „listening“, „self-disclosure“, „influencing“ und „assertiveness“.

Dieses Analysevokabular lässt sich auf eine Reihe von Variablen beziehen, die aktive und passive Kritikkompetenz umfassen. So bildet „questioning“ die Grundlage für „Konfliktfähigkeit“, „Perspektivenübernahme“, „Kooperationsfähigkeit“ und bis zu gewissen Graden auch für „Selbstüberwachung“. Das Analysefeld „reflecting“ bildet die Grundlage für „Kooperationsfähigkeit“ und „Konfliktfähigkeit“, die Analysefelder „concentrating“ und „listening“ für „Konfliktfähigkeit“ und „Kooperationsfähigkeit“, die Analysefelder „influencing“ und „assertiveness“ für die Variablen der passiven Kritikkompetenz „Reaktanz“ und „Veränderungsbereitschaft“ sowie allgemein für „Risikobereitschaft“, „open-mindedness“ und „Konfliktfähigkeit“.

Zur Ableitung der Fähigkeiten aktiver Kritikkompetenzen bei Führungskräften ist es sinnvoll, die im theoretischen Teil dieser Arbeit entwickelten Variablen für die aktive Kritikkompetenz zu bündeln, damit ihre sinnvolle Deduktion aus den entsprechenden Analysefeldern von HARGIE et al. (2002) entstehen kann. Als umfassendste Unterkategorie zur aktiven Kritikkompetenz von Führungskräften und zugleich als umfassendste Variable in dieser Hinsicht lässt sich die Kooperationsfähigkeit bezeichnen (1). In enger Beziehung zu dieser Variablen steht die Konfliktfähigkeit der Führungskraft. Kooperationsfähigkeit schließt bis zu hohen Graden Konfliktfähigkeit ein. Eine Kooperation von oben nach unten ist ohne ein Mindestmaß an Konfliktfähigkeit von Seiten der Führungskraft, das heißt auch ohne ein Mindestmaß an aktiver Kritikkompetenz, kaum denkbar (2).

Bedeutend für den entsprechenden Zusammenhang mit den „social skills“ lässt sich in dieser Bündelung als dritte Kategorie die „Selbstüberwachung“ (3) bezeichnen (vgl. explorativer Teil der Arbeit). Die Variable

Konfliktfähigkeit ist ohne die der permanenten Selbstüberwachung („control“) nicht denkbar. Eine Führungskraft, die sich in Konfliktsituationen als zur Selbstüberwachung unfähig erweist, kann nicht aktiv und erfolgreich kommunizieren. Eine Führungskraft, die in einer Konfliktsituation aktive Kritikkompetenz im Rahmen von Kooperation ausübt, bedarf der Selbstüberwachung und Selbstkontrolle, um die kommunikative Ebene zu treffen, auf der der oder die Beteiligten sinnvoll erreichbar sind.

Aus den Analysefeldern („influencing“, „reflecting“ und „questioning“) von HARGIE et al. (2002) und aus der Konzeption der Problematik „Überzeugung“ („persuasion“) werden die drei Variablen Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Selbstüberwachung als Teil des Konstruktes der aktiven Kritikkompetenz abgeleitet, die zum Feld der „social skills“ des „influencing“ gehören. Das Feld „influencing“ ist für Führungskräfte auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie gerade hier in der interpersonellen Kommunikation mit Untergebenen eine Arbeit leisten müssen, die die untergebenen Kräfte und Mitarbeiter dazu bringt, langfristig für die Ziele des Unternehmens zu arbeiten. Die betreffende Führungskraft repräsentiert in den Augen der Mitarbeiter oft bis zu hohen Graden das Unternehmensziel in einer Art Personifizierung.

Im Spannungsfeld von Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Selbstüberwachung auf Seiten des Vorgesetzten bildet das „influencing“, also eine Kommunikationsart, die beim Partner bestimmte Ziele zur Erfüllung vorsetzt, auf Seiten des Vorgesetzten eine wichtige Funktion. Gleichermaßen werden dort Kooperationsfähigkeit, Konfliktbereitschaft und Selbstüberwachung so gebündelt, dass man sie als Teile einer analogen Kompetenz in der Kommunikation erklären kann. „Personal skills“ der Führungsperson sind im Feld des „influencing“ so aufzufassen, dass der Vorgesetzte seine kommunikativen Fähigkeiten so einsetzt, dass er die Betriebsumwelt im Sinne seiner Zielorientierung steuern kann. HARGIE et al. (2002) schreiben zum „influencing“ erklärend: „This is a

particularly important skill for professionals to acquire since at some point in the relationship with their clients they will be influencing them to follow a recommended course of action" (S. 246).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass HARGIE et al. (2002) die Bezeichnungen „social influence“ und „persuasion“ (S. 246) synonym benutzen. Setzt man in der obigen Aussage über die Bedeutung des „social skill“ „influencing“ an Stelle des Wortes „clients“, „Kollegen“ oder „Untergebene“, für die Untersuchung der Kritikfähigkeit von Führungskräften ein, so ergibt sich die sinnvolle Übertragbarkeit der Aussage von HARGIE et al. für die Bedeutung dieser Ebene. Im Rahmen ihrer Zielsetzungen muss die Führungskraft ihre kommunikativen Kompetenzen so einsetzen, dass bei ihren Bezugspersonen mehr als bloßer Gehorsam oder bloße Gefolgschaft entsteht. Der tiefere Sinn von „influencing“ und „persuasion“ besteht gerade darin, den Mitarbeitern mit Hilfe sozialer Kompetenz die eigene Konfliktfähigkeit so überzeugend darzustellen, dass sie den Vorgesetzten, die Führungskraft überzeugt („persuade“) als sinnvollen Teil des Unternehmens betrachten können. HARGIE et al. (2002) erklären in diesem Zusammenhang weiter: „As well as featuring the goal-oriented nature of persuasion, the definition also implies that persuasive effects are achieved through communication ...“ (S. 247).

Zum Verständnis der vorliegenden Studie sei explizit darauf hingewiesen, dass es hier nicht um einen verhaltenstheoretischen Ansatz gehen soll. Im Fokus der Analyse stehen dementsprechend Fähigkeiten und nicht Verhaltensweisen. So hat die Art und Weise der Kommunikation von Kritik (z.B. vor anderen, ausgewogenes Verhältnis von Lob und Kritik, Lob als Gesprächseinstieg vor Kritik, etc.) zwar sicherlich auch einen Einfluss auf den Erfolg von Kritik. Da er aber zu eher taktischem als authentischem Verhalten einlädt, sollen verhaltenstheoretische Ansätze in dieser Arbeit vernachlässigt werden.

3.1.1. Die aktive Kritikkompetenz von Führungskräften im Rahmen der „social skills“ des „influencing“

Eine wichtige Komponente, die die Kritikfähigkeit von Vorgesetzten mitrepräsentiert, ist „attitude“ (HARGIE et al., 2002, S. 248). Ins Deutsche lässt sich dieser Terminus am klarsten mit „positive Einstellung“ übersetzen. Die Einstellung der oberen gegenüber der unteren Ebene im Führungszusammenhang bedeutet, dass die Kritikfähigkeit der Führungskraft sich nicht im Formellen erschöpft. „Attitude“ impliziert:

... that attitudes represent what an individual knows about and how he feels and intends to act towards an object or situation. These three components of knowing, feeling and acting are referred to as the cognitive, affective and conative components of attitude. (HARGIE et al., 2002, S. 248)

HARGIE et al. (2002) stellen weiter fest, dass die affektive Komponente von „attitude“ sich mit den Gefühlen der an der Kommunikation beteiligten beschäftigt. Die Autoren betonen die Bedeutung des Zusammenhangs von „attitude“ und „social influence“ im Sinne kommunikativer Beeinflussung bei zielgerichtetem Einsatz der kommunikativen „skills“: „One of the main functions of utilising the skill of social influence or persuasion is to induce people to change their attitudes“ (HARGIE et al., 2002, S. 248).

Die aktive Kritikkompetenz von Führungskräften muss sich unter anderem also darauf beziehen, bestimmte Einstellungen seiner Ansprechpartner zu berücksichtigen, wenn er ihr Verhalten im Sinne seiner Unternehmensziele beeinflussen möchte. HARGIE et al. (2002) präzisieren ihre Darstellung zum Problem der „attitude“: „The conative component of attitude refers to what a person is likely to do as a result of a distinct attitude towards an object or situation. That is, it is the action or

behavioural aspect of attitude" (S. 249). Die aktiv kritikkompetente Führungskraft muss sich beim Einsatz ihrer kommunikativen Fähigkeiten klarmachen, dass der kommunikativen Haltung seiner Partner bestimmte Einstellungen zugrunde liegen, die er in seinem Sinne verändern möchte. Die Ebene des „influencing“ durch kommunikative Fähigkeiten beschränkt sich aber, wie HARGIE et al. (2002) feststellen, nicht lediglich auf die Veränderung von Einstellungen der Kommunikationspartner, sondern betrifft auch die Absicht, solche Einstellungen als zielgerichtete Kommunikation zu formen: „In addition, it may be the aim of the persuader to shape the attitudes of others“ (S. 250).

Dem Funktionieren aktiver Kritikkompetenz liegt allerdings auch auf Seiten der Führungskraft eine „attitude“ zugrunde, die diese in ihrer Kommunikationsweise berücksichtigen muss. Das aufgeklärte und kritische Wissen einer Führungskraft über ihre eigenen Einstellungen wird es ihr erleichtern, die Einstellungen der Kommunikationspartner in ihrer Kommunikation so positiv zu berücksichtigen, dass sie sie im Sinne ihrer Ziele produktiv machen kann. Es existiert eine Reihe weiterer Unterkategorien, die aktiver Kritikkompetenz und Kritikfähigkeit zugrunde liegen. Eine der wichtigsten im Rahmen von „influencing“ ist für HARGIE et al. (2002) hier die Kategorie „power“. Es ist kaum vermeidlich, dass aktive Kritikfähigkeit von Führungskräften sich im Rahmen von „influencing“ auf die Machtkategorie berufen können muss. Entscheidend für den kommunikativen Erfolg aktiver Kritikkompetenz bei Führungskräften ist allerdings, dass „power“ kommunikativ so umgesetzt wird, dass beim Kommunikationspartner der Eindruck einer sinnvollen Beteiligung am kommunikativen und produktiven Prozess des Unternehmens entstehen kann.

FISCHER & WISWEDE (2002) kennzeichnen Macht als eine „asymmetrische Interaktionsbeziehung, in der die Mittel der Austauschpartner ungleich verteilt sind“ (S. 487). Die Sozialpsychologie unterscheidet drei

unterschiedliche Ebenen, auf denen sich Macht und Machtverhalten repräsentiert: Das Mikro-System, das sich auf Kleingruppen bezieht, das Meso-System, bezogen auf größere soziale Einheiten wie politische Parteien, und das Makro-System, das Machtverhältnisse etwa zwischen Staaten beschreibt. FISCHER & WISWEDE (2002) weisen darauf hin, dass Macht, die sich durchsetzen will, über „Verstärker“ (S. 492) verfügen muss.

HARGIE et al. (2002) betonen die Wichtigkeit von „power“ im Zusammenhang mit Führung: „Much of the evidence revealing power as a source of influence has emanated from research conducted into the whole of leadership in particular contexts“ (S. 250). Sie unterteilen die Konstellation „power“ in eine Reihe weiterer Felder, die sich fast alle auf das kommunikative Verhalten von Führungskräften im Sinne kompetenter aktiver Kritik beziehen lassen. Auf Basis der von RAVEN und RUBIN (1983) entwickelten Machtkategorien führen HARGIE et al. (2002) 6 Formen der Macht an: Legitime Macht („legitimate power“) (S. 250), Expertenmacht („expert power“) (S. 251), Belohnungsmacht („reward power“) (S. 251), Bestrafungsmacht („coercive power“) (S. 252), Identifikationsmacht („referent power“) (S. 252) und Informationsmacht („information power“) (S. 253).

Belohnungsmacht gründet sich auf die „Möglichkeit, dass eine Person (Personengruppe) in der Lage ist, andere für deren Folgeleistungen in irgendeiner Weise zu belohnen“ (FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 492; vgl. HARGIE et al., 2002, S. 250 ff.). Solche Belohnungen können auf vielfältige Weise geschehen, sie können sich von finanziellen Entgelten bis zu persönlicher Wertschätzung hin erstrecken. Im Kontext von Führungsaufgaben werden Manager Belohnungsmittel einsetzen, um ihre Ziele auf einem möglichst günstigen Kostenniveau durchzusetzen.

Bestrafungsmacht bezeichnet dagegen die andere Richtung der Durchsetzungsmöglichkeit von Zielen, also durch die „Androhung von Strafen“ (FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 493). Bestrafungsmacht bezieht sich auf die „Ausübung von Zwang bzw. Androhung von Strafen“ (FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 493). Bei solchen Strafandrohungen ist von Bedeutung, dass die Ausübung keine unverhältnismäßigen sozialen Kosten nach sich ziehen darf. Normative Ansprüche, Autoritätsforderungen, Genuss am Durchsetzen von Zwängen sowie Selbstdarstellung können Gründe sein, die zur Anwendung von Bestrafungsmacht führen. Es liegt nahe, dass mit der Bevorzugung bestimmter Machtausübungen, sei es Bestrafungsmacht, sei es Belohnungsmacht, auf Seiten des Managements bestimmte Führungsstile verbunden sind. Ein Management, das auf Kooperation mit seinen Mitarbeitern setzt, wird in bestimmten Formen eher die Belohnungsmacht einsetzen als die Bestrafungsmacht, die naturgemäß weniger in den Bereich von Kritikkompetenz auf Seiten von Führungskräften fällt. Kritikkompetenz auf Seiten der Führungskraft kann selbst als ein Element von Belohnungsmacht eingesetzt werden, so dass den Mitarbeitern klar wird, dass sie Wertschätzung in der Form erfahren, auch mit kritischen Bemerkungen Gehör zu finden.

Die Begrifflichkeiten der legitimen Macht, der Identifikationsmacht sowie der Expertenmacht, die von FISCHER & WISWEDE (2002) ebenfalls vorgestellt und analysiert werden, finden sich in den Explikationen der „social skills“ ebenfalls wieder. HARGIE (1986) bezieht sich in seinen Analysen unter kommunikativen Aspekten auf verschiedene Weise auf diese Machtebenen. Allerdings liegt die zentrale analytische Intension HARGIES deutlich auf der Vermittlung der unterschiedlichen Machtebenen in der interpersonellen Kommunikation.

Was HARGIE et al. (2002) als „legitimate power“ (S. 250) verstehen, ist zweifellos eine bedeutende Grundlage für die Umsetzung aktiver Kritikkompetenz. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass Machtkonstellatio-

nen in bestimmten Vorgesetztenverhältnissen sich in bloßen vertikalen Kommandostrukturen verhärten können, ohne dass eine produktive Kommunikation entsteht. „Legitimate power“ als Grundlage aktiver Kritikkompetenz soll allerdings gerade dazu führen, die kompetente Kritik auf Seiten der Führungskraft positiv zu bestärken. HARGIE et al. (2002) führen in diesem Sinne weiter aus: „Linked to legitimate power is the impact of authority (real and symbolic)” (S. 251). Eine weitere wichtige Grundlage und Voraussetzung für die Umsetzung aktiver Kritikkompetenz in sinnvolle interpersonelle Kommunikation ist die Expertenmacht („expert power“). Diese lässt sich mit HARGIES et al. Kategorie Informationsmacht („information power“) kombinieren.

Es liegt nahe, dass ein Vorgesetzter sich gegenüber seinen Mitarbeitern, die er im Sinne der Betriebsziele positiv beeinflussen möchte, eher in der Rolle eines Experten befindet als umgekehrt. Auch der Informationsvorsprung der Führungskraft wird sich dahingehend auswirken, dass er eine Grundlage für aktive Informationspolitik darstellt. Die beiden Machtbereiche bilden also auch die Grundlage für Konfliktfähigkeit im Sinne produktiver interpersoneller Kommunikation.

Die Kategorie „influencing“ lässt sich auch als Grundlage für Konfliktmöglichkeiten und Konfliktfähigkeiten auf Seiten der Führungskraft analysieren. Das Wissen auf Seiten der Führungskraft über die „attitudes“ (Einstellungen) der Mitarbeiter lässt sich im Rahmen aktiver Kritikkompetenz zielgerichtet nur umsetzen, wenn die betreffende Führungskraft durch ihre Kommunikation Konfliktfähigkeit beweist. Im Rahmen der Kategorie „influencing“ weisen HARGIE et al. (2002) deutlich auf diese Zusammenhänge hin:

We cannot assume that the goals of the persuader and the persuadee will automatically be similar or complementary. Indeed, they may be conflicting and so present a problematic situation for the persuader. Thus it is important to take account of the recipients'

goals, motivation and commitments when implementing persuasive strategies. (S. 247)

Als ein Beispiel, das auf allen Seiten der an der Kommunikation Beteiligten Konfliktbereitschaft voraussetzt, erwähnen HARGIE et al. (2002) das Vorgehen des Arztes, der seinen Patienten davon überzeugen muss, dass er seinen Lebensstil ändern muss, wenn er seine Gesundheit fördern und auf einem guten Niveau halten will: „In this way, a health professional may persuade a patient to adopt a healthier lifestyle by pointing out the advantages to be gained from eating a high fibre diet and taking regular and sustained exercise“ (S. 249). Stellt man sich statt des Arztes in diesem kommunikativen Spannungsfeld eine Führungskraft vor, so ist erkennbar, dass etwa die Vermittlung von Arbeitsmotivation sowohl zum „influencing“ als auch zum „shaping“ von „attitudes“ gehört.

Die Vermittlung von Arbeitsmotivation setzt grundsätzlich Konfliktbereitschaft auf Seiten der Führungskraft im kommunikativen Prozess voraus, da sich kooperativer Übereifer auf Seiten der Untergebenen nicht *a priori* voraussetzen lässt. Die Konflikte, die in der Kommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeitern hier entstehen können, lassen sich durch eine aktive Kritikkompetenz auf Seiten der Führungskraft positiv bewältigen und synergetisch in Richtung auf die angestrebten Betriebsziele umsetzen. Auch der kommunikative Versuch auf Seiten der Führungskraft, bestimmte Denkgewohnheiten der Mitarbeiter anders zu formen, und zwar in ihrem Sinne, setzt Konfliktbereitschaft voraus. HARGIE et al. (2002) führen aus: „Thus when a persuader’s eventual aim is to influence what people do ... , that aim is seen to be accomplished by changing what people think ...“ (S. 249).

Gerade im Rahmen von Macht und Machtausübung, die im Verhalten von Führungskräften eine bedeutende Hintergrundrolle spielt, ist die Konfliktfähigkeit auf Seiten der Führungskraft in der Vermittlung der

Machtebenen wichtig. Was HARGIE et al. (2002) „information power“ (S. 253) nennen, hat grundlegend mit Konfliktfähigkeit auf Seiten der Führungskraft im Rahmen von Kooperationsbereitschaft zu tun. Die Problematik von Informiertheit und Nichtinformiertheit bildet in vielen Unternehmen ein umfangreiches Spannungsfeld für die Kommunikation, da Informationsvorsprünge bzw. -rückstände nur durch kompetente und kritikoffene Kommunikation ausgeglichen werden können. Gerade die Aktualität von Informationen im Unternehmen entscheidet sehr oft über ökonomische Erfolge. Zu dieser Art von Informationsmacht und ihren kommunikativen Problematiken erklären HARGIE et al. (2002): „Having access to that information particularly when it is not available or is denied to others is a strong basis for power over others“ (S. 253). Unter Berufung auf McCALL, LOMBARDO und MORRISON (1988) fahren HARGIE et al. (2002) fort:

McCall et al. (1988) in an examination of leadership style within large organisations found that some of the toughest leadership situations were those requiring subordinates to do things when they did not have to and in addition had no desire to do them. Successful chief executives were those who provided subordinates with technical and functional information and who issued reasonable and credible accounts in an attempt to gain compliance from the employees. (S. 253)

Mit dieser Darstellung ist die Problematik der Kombination von Konfliktfähigkeit und „power“ deutlich bezeichnet: Um „reasonable and credible accounts“ (HARGIE et al., 2002, S. 253) zu veröffentlichen bedarf es sowohl der Kooperationsfähigkeit als auch der Konfliktfähigkeit auf Seiten der Führungskraft im Rahmen aktiver Kritikkompetenz. Auf diese Weise entsteht positiver Führungserfolg, der seinerseits den Führungskräften zu beruflichem Aufstieg verhelfen kann.

3.1.2. „Reflecting“ und „explanation“ als Voraussetzung der Kategorie Selbstüberwachung im Rahmen aktiver Kritikkompetenz

Obgleich sich sowohl Kooperationsfähigkeit als auch Konfliktfähigkeit auf die von HARGIE et al. (2002) analysierten Ebenen des „reflecting“ und „explanation“ beziehen lassen, haben letztere Ebenen besondere Bedeutung für die Variable der „Selbstüberwachung“, wie sie im explorativen Teil der Arbeit eruiert wird.

Die Problematik der Selbstüberwachung, basiert insofern auf dem, was HARGIE et al. (2002) unter „reflecting“ (S. 120 ff.) verstehen, als auf Seiten der Führungskraft ein Im-Auge-Behalten dessen gehört, was der Mitarbeiter im kommunikativen Prozess voraussetzt, und zwar unter Bezug auf die Gesamtkommunikation, die im Rahmen aktiver Kritikkompetenz stattfindet. HARGIE et al. (2002) beziehen ihre Kategorie „reflecting“ besonders auf Interview-Situationen zwischen Kommunikationspartnern, wo ein möglichst intensives und interessantes Informationsprofil erstellt werden soll: „... Reflections can be regarded as statements, in the interviewer’s own words, which encapsulate and represent the essence of the interviewee’s previous message“ (S. 122).

HARGIE et al. (2002) geben Bedingungen an, die einem sinnvollen Prozess des „reflecting“ in der interpersonellen Kommunikation zugrunde liegen sollten, will die Führungskraft sichergehen, dass sie Ziele erreicht, die der aktiven Kritikkompetenz entsprechen. Zusammengefasst bieten HARGIE et al. (2002) folgende einzelnen Ebenen an:

- (1) to demonstrate an interest in and involvement ...
- (2) to indicate close attention ...
- (3) to check perceptions and ensure accuracy of understanding ...
- (4) to facilitate ... comprehension of the issues involved and clarity of thinking on those matters ...
- (5) to focus

attention upon particular aspects and encourage further exploration ... (6) to communicate a deep concern for that which ... is important ... (7) to indicate that it is acceptable ... to have and express feelings in this situation and to facilitate their ventilation ... (8) to enable ... to realise that feelings can be an important cause of behaviour ... (9) to help ... to scrutinise underlying reasons and motives, ... (10) to demonstrate ... an ability to empathise ... (S. 128 f.)

Der ersten zitierten Ebene, der Darstellung von Interesse und Anteilnahme („interest, involvement“) liegt auf Seiten der Führungskraft sowohl die Fähigkeit zum Selbst-Monitoring, zur Selbstüberwachung, als auch zugleich die Konfliktfähigkeit zugrunde. Selbstüberwachung auf Seiten der Führungskraft impliziert eine beständige Aufmerksamkeit für die Empfindungszusammenhänge des Mitarbeiters und zugleich für die Notwendigkeit, ihm durch die eigene Anteilnahme zu demonstrieren, dass man seine Kooperation wertschätzt. Die Ebenen der „attention“ und des „understandings“ bilden eine Erweiterung des Interesses und der Anteilnahme. Ebenso liegen der Kategorie der Selbstüberwachung auf Seiten der Führungskraft die Ebenen der Verständnisingenauigkeit „accuracy of understanding“ sowie „facilitate comprehension“ zugrunde. Naturgemäß beziehen sich diese Kategorien gleichzeitig auf die oben dargestellten Ebenen der Informationsmacht, die der kritischen Kompetenz der Führungskraft obliegt. Auch die Ebene „communicate a deep concern“ bedeutet, dass die kritische Kompetenz der Selbstüberwachung auf Seiten der Führungskraft so vorhanden sein muss, dass der Mitarbeiter bemerkt, dass seine Funktion und seine Aufgabenerfüllung ernst genommen werden.

Nicht weniger wichtig ist im Rahmen einer kritisch-kompetenten Kommunikation das Thema der Gefühle, die naturgemäß eine Kommunikation auf Unternehmensebene nicht beherrschen, dennoch aber unterschwel-

lig eine bedeutende Rolle in der Form von Sympathie oder Antipathie spielen können. „To indicate that it is acceptable ... to have and express feelings“ (HARGIE et al., 2002, S. 129), bedeutet gerade, dass der Mitarbeiter als vollwertiger Mensch zur Kenntnis genommen wird. Die Selbstüberwachung auf Seiten der Führungskraft schließt ein, dass er zur Kenntnis nimmt, welche emotionalen Störungen oder Antipathien auf Seiten der Mitarbeiter zu beobachten sind, da diese Problematik deutlich die Gruppendynamik eines Mitarbeiterkollektivs beeinflussen und beeinträchtigen kann.

Zu den „social skills“ einer Kritikkompetenz im Rahmen von Selbstüberwachung gehört auch das Wissen, dass gerade Gefühle ein wichtiges Verhaltensmotiv bilden können („important cause of behaviour“). Selbstüberwachung und Kooperationsfähigkeit auf Seiten der Führungskraft im Rahmen aktiver Kritikkompetenz impliziert, dass der Vorgesetzte in der Lage ist oder sein sollte, dem Mitarbeiter zur Klärung seiner eigenen Gefühle hinsichtlich des Unternehmens oder gegenüber der Führungskraft zu verhelfen.

Die Konstruktion einer Unternehmenswelt ohne Emotionen ist wirtschaftspsychologisch kaum denkbar. Besonders gefühlsdynamische Prozesse beeinflussen Verhalten und Leistungsverhalten von Mitarbeitern, sei es auf der individuellen, sei es auf der gruppenspezifischen Ebene des Unternehmens. Eine Führungskraft, die in der Lage ist, im Rahmen der Introspektion als einem Teil der Selbstüberwachung, Unzufriedenheit auf Seiten der Mitarbeiter zu erkennen, kann rechtzeitig gegensteuern und so eventuelle Ausfälle verhindern. Auch die Qualität „to empathise“ bildet auf Seiten der Führungskraft eine grundlegende Voraussetzung, um Mitarbeitermotivation zu fördern. Empathie, die sich nicht nur verbal, sondern auch durch Körpersprache ausdrücken lässt, also durch non-verbales Verhalten, ist eine Verhaltensebene auf Seiten

der Führungskraft, die dem Mitarbeiter vermittelt, dass er gebraucht wird und die damit indirekt einen wichtigen Bestandteil des Motivierens bildet.

HARGIE et al. (2002) legen auf die gefühlsmäßige Grundlage der Kommunikation als „social skill“ besonderen Wert: „Reflection of feeling is, therefore, a very useful skill for any interactor, professional or otherwise, to have in his repertoire. It is, however, one which many novices initially find difficult to master” (S. 137). Da die Gefühlsdynamik zwischen Führungskraft und Mitarbeitern sich oft auf einer nicht sehr bewussten Ebene dynamisch abspielt, gehört zur Selbstüberwachung auf Seiten der Führungskraft auch die Fähigkeit, sich ihre eigenen Gefühle gegenüber den Mitarbeitern bewusst zu machen und sie, sofern sie antipathisch sind, sorgfältig zu kontrollieren. Hierzu gehört, dass man eventuelle Antipathien nicht als Werkzeug einsetzt, etwa im Sinne einer Abstrafung, und dass man Sympathien so verteilt, dass sie sich im Rahmen aktiver Kritikkompetenz dynamisch umsetzen und wieder Motivation erzeugen.

Eine weitere, den Ebenen von Konfliktfähigkeit und Selbstüberwachung auf Seiten der Führungskraft zugrunde liegende Ebene ist die der „explanation“. Es liegt nahe, dass sich einige der dargestellten Grundlagenkategorien für aktive Kritikkompetenz überschneiden, da sie teilweise ähnliche Grenzbereiche aufweisen. „Explaining“ erfährt durch HARGIE et al. (2002) die folgende Betonung:

The skill of explaining is one of the most important and widely used social skills and yet it is one of the most difficult to legislate for. This is because the perceived adequacy of an explanation is directly related to the recipient's age, background knowledge and mental ability. (S. 176)

Zur Selbstüberwachung der Führungskraft gehört vor diesem Hintergrund also, dass sie sich über die Möglichkeiten und Fähigkeiten des Mitarbeiters bzw. der Mitarbeiter im Klaren ist. Zusammenhänge zu

offenbaren, zu erklären, sie also überschaubar darzustellen, dürfte ein wesentlicher Grundzug erfolgreichen Führens sein. Die Ebene überschneidet sich insofern mit der oben dargestellten Informationsmacht, als auch „explaining“ mit dem Weitergeben von Informationen zu tun hat, die kritisch hinterfragt werden könnten. Auch „explanation“ hat also im weiteren Sinne mit aktiver Kritikkompetenz zu tun. Auf das Alter, den Wissenshintergrund und die Intellektualität („mental ability“) muss die Führungskraft in der Form korrekter Einschätzung ebenfalls eingehen können. Erklärungen müssen so erfolgen, dass die Angesprochenen sie adäquat verarbeiten können, anderenfalls sind sie für eine erfolgsorientierte Kommunikation nicht wertvoll. Als Funktionen von „explanation“ geben HARGIE et al. (2002) folgende Ebenen an:

(1) To provide others with information to which they may otherwise not have access, (2) to share information with others in order to reach some common understanding, (3) to simplify for others more complex phenomena, (4) to clarify any uncertainties which have been revealed during social interaction, (5) to express opinions regarding a particular attitude, fact or value, (6) to illustrate the essential features of particular phenomena, (7) to demonstrate how to execute a specific skill or technique. (S. 176 f.)

HARGIE et al. fügen hinzu, dass im Rahmen von „social skills“ und zielgerichteter interpersoneller Kommunikation nicht alle diese Ebenen von gleicher Bedeutung sind. Die Mitteilung sinnvoller Information und eine entsprechende Verarbeitung im kommunikativen Prozess waren durch die Kategorie der Mitteilungsmacht im Rahmen kritischer Kompetenz bereits abgedeckt. Ähnlich verhält es sich mit „shared information“ (HARGIE et al., 2002, S. 177) zum Erreichen einer allgemeinen Verständigung. Dieser Aspekt ist speziell für gruppensdynamische Prozesse zwischen Führungskraft und Mitarbeitern grundlegend. Im Rahmen kritischer Kommunikationskompetenz muss die Führungskraft sich permanent überlegen, wie viel und welche Informationen sie an die Mitar-

beiter weitergibt, um einen betriebsfördernden kommunikativen Prozess zu erzeugen. Die Selbstüberwachung der Führungskraft besteht in diesem Rahmen unter anderem darin, Information so zu dosieren, dass sie motivierend und nicht demotivierend wirkt, wenn sie sich beispielsweise auf unternehmerische Misserfolge bezieht.

Auch das Ausräumen von Unklarheiten „clarify uncertainties“ (HARGIE et al., 2002, S. 177) ist ein der Selbstüberwachung zugrunde liegender Aspekt, der, wenn er unbeachtet bleibt, zu psychologischen oder emotionalen Einbrüchen führen kann, die sich negativ auf den Kommunikationsprozess auswirken. Ziehen Ungewissheiten in der Kommunikation wirtschaftliche Probleme nach sich, so blieben alle Seiten möglicherweise langfristig beschädigt. Das Ausräumen von Unklarheiten im Rahmen einer kritischen kommunikativen Selbstüberwachung durch die Führungskraft darf allerdings nicht dazu führen, dass der Kommunikationsprozess den Mitarbeiter unnötig einengt. Die „social interaction“ muss von Seiten der Führungskraft so verlaufen, dass der Mitarbeiter sich positiv zutraut, Unklarheiten auch zu artikulieren.

Auch die Problematik der Einstellung („attitude“) oder der Werte („values“) ist im kommunikativen Prozess zwischen Führungskraft und Mitarbeitern wichtig (WISWEDE, 2004, S. 182). WISWEDE (2004) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass gerade die „Pfleger informeller Beziehungen“ (S. 182 f.) durch Führungskräfte diesen zu größeren Erfolgen verhilft. Das Ausdrücken von Meinungen hinsichtlich bestimmter Werte (5) kann zu einer solchen informellen Beschäftigung des Managers mit seinen Mitarbeitern gehören. Selbstverständlich sind auch die Ebenen (6) und (7) grundlegend, denn die Einweisung in das Wissen über bestimmte Phänomene (6) und die Demonstrationen technischer Vorgänge sowie die Vermittlung von technischen Fähigkeiten sind unabdingbar, wenn Aufmerksamkeit und Selbstüberwachung das kommunikative Verhalten von Führungskräften sinnvoll gestalten sollen.

HARGIE et al. (2002) unterteilen die Thematik „explanation“ in weitere Bereiche, nämlich in Klarheit („clarity“), Kürze („brevity“), Geläufigkeit („fluency“), in angemessene Sprache („appropriate language“), das Vermeiden von Vagheit („reducing vagueness“), in angemessene Betonung („emphasis“), Ausdruckskräftigkeit („expressiveness“) sowie in die Betonung des „feedbacks“ (S. 185 ff.). HARGIE et al. beziehen diese unterschiedlichen Typen von „explanation“ sowohl auf sprachliches wie auf nichtsprachliches Verhalten, also auf „social skills“, die sich sowohl auf die verbalen Fähigkeiten der Führungskraft als auch auf die nicht-verbalen Einstellungen der Führungskraft beziehen lassen. Im Rahmen kritikoffener Selbstüberwachung setzen diese Ebenen bei der Führungskraft die Fähigkeit voraus, sich sprachlich so zu artikulieren, dass eine den Anforderungen der Mitarbeiter und ihren Niveaus entsprechende Kommunikation entsteht. Sind diese Ebenen eingehalten, besteht am ehesten eine Erfolgsaussicht, sich im Rahmen kritikoffener Kommunikation so einander anzunähern, dass die Führungskraft einen sinnvollen Einfluss erzielt.

3.2. Theoretische Fundierung der Variablen Selbstbehauptung, Selbstwertgefühl und Risikobereitschaft als „social skills“

3.2.1. „Self-disclosure“ als Grundlage von Risikobereitschaft und Selbstwertgefühl im Rahmen aktiver Kritikkompetenz von Führungskräften

Die Kategorie „self-disclosure“ gehört zu den zentralen Bedingungsfeldern, die eine Persönlichkeit und ihre Verhaltenweisen bilden. „Self-disclosure“ bedeutet übersetzt „Selbst-Öffnung“. Auch bei HARGIE et al. (2002) ist diese Kategorie eine der wichtigsten Beziehungen in der

Konstituierung interpersoneller Kommunikation. JOURARD (1971) stellt in seiner diesbezüglichen Untersuchung fest, dass „self-disclosure“ wesentlich zu den Zügen eines Persönlichkeitsbildes gehört, wenn es interpersonell korrekt funktionieren soll: „The act of verbally and non-verbally sharing with another some aspects of what makes you a person, aspects the other individual would not be likely to recognize or understand without your help“ (S. 172). Auch JOURARD (1971) betrachtet „self-disclosure“ als „social skill“, ja als Voraussetzung für die Aufnahme persönlicher Beziehungen überhaupt und der entsprechenden Möglichkeit, eine Vertrauensbasis zwischen Personen aufzubauen (S. 37).

HARGIE et al. (2002) stellen zutreffend fest, dass die „Selbst-Enthüllung“ oder „Selbst-Eröffnung“ oder schlicht „Selbstöffnung“ auf der Basis interpersoneller Kommunikation Risikobereitschaft voraussetzt und zur Folge hat: „This is largely because the expression of personal feelings involves more risk and places the discloser in a more vulnerable position“ (S. 221).

Die Grundlagendarstellung HARGIES et al. (2002) zeigt, dass es sich bei der Selbstöffnung um die Darstellung und das Zeigen persönlicher und intimerer Gefühle handelt, die sich in der interpersonellen Kommunikation nur unter bestimmten Bedingungen einstellen. Die Erläuterung von HARGIE et al. lässt erkennen, dass Risikobereitschaft zu dieser Selbstdarstellung gehört, da der „discloser“ hier etwas von sich preisgibt, das ihn in einen Nachteil gegenüber der Person versetzen kann, die die „self-disclosure“ erlebt. „Self-disclosure“ im Rahmen der Beziehung Vorgesetzter – Untergebener setzt also durchaus Risikobereitschaft voraus. Eine solche Risikobereitschaft setzt natürlich eine entsprechende Gestaltung des Arbeitsverhältnisses, des Team-Geistes, der Betriebskultur und anderer voraus.

So hat „self-disclosure“ von der Führungskraft in Richtung auf den Untergebenen naturgemäß eine andere Bedeutung als in umgekehrter Richtung. Übertreibt etwa eine untergeordnete Person ihre „Selbst-Enthüllung“ auf einer gefühlsmäßigen Ebene, so lässt sich dies rasch als Aufdringlichkeit und als unpassende Geschwätzigkeit auffassen. „Self-disclosure“ von Seiten des Vorgesetzten hat natürlich auch strategische Bedeutung, die sich auf die Kritikfähigkeit des Vorgesetzten beziehen lässt. Gerade dadurch, dass der Vorgesetzte mit seiner „Selbst-Enthüllung“, mit dem Preisgeben persönlicher Gefühle in eine verwundbare Position gelangt, macht ihn einerseits angreifbar, erhöht aber andererseits auch seine Autorität und trägt damit deutlich zur Motivation der Mitarbeiter bei. Die Situation möglicher Verwundbarkeit bedeutet gerade, dass die betreffende Führungsperson durch ihr „self-disclosure“ sich erhöhter Kritik aussetzen kann, also auch aktive Kritikfähigkeit beweisen muss, wenn sie die Risikobereitschaft im „self-disclosure“ auf sich nimmt.

Die betreffende Selbst-Enthüllung bildet zugleich auch einen Teil der Basis des Selbstwertgefühls, das die Führungsperson aufweisen muss, um sich einer verwundbaren Position auszusetzen und sich dennoch sicher zu fühlen, ja vorauszusetzen, dass die „self-disclosure“ das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen stabilisiert, verbessert und erleichtert. Führungspersonal, das über ausreichend Selbstwertgefühl verfügt, wird die Selbst-Enthüllung strategisch einsetzen, sich also nicht einer „self-disclosure“ aussetzen, die beliebig und beliebig intensiv abläuft. Grundlegend für die Wirkungen des „self-disclosure“ und seine Risikobereitschaft ist, dass sich die Intensität persönlicher Beziehungen in der interpersonellen Kommunikation erst hieraus entwickelt. Etliche Autoren stellen in diesem Zusammenhang fest, dass eine allmähliche Steigerung der Selbst-Eröffnung von niederen zu höheren Graden die Stabilität der sich entwickelnden persönlichen Beziehung fördert (vgl. FALK und WAGNER, 1985, S. 558).

HARGIE et al. (2002) beschreiben eine Situation unter „professionals“ in Geschäftsbeziehungen, die die grundlegende Bedeutung des „self-disclosure“ auch als emotionale Technik illustriert:

For this reason, professionals should expect clients to experience difficulties in self-disclosing at any depth at the early stage of an encounter. Even if the client has a deep-rooted need to tell someone, such an experience will inevitably be embarrassing, or at least awkward, where the disclosures related to very personal details. The skilled helper will be aware of this and employ techniques which help the client to overcome such initial feelings of embarrassment. (S. 221)

Da es sich bei Führungskräften um „professionals“ handelt, ist vorauszusetzen, dass sie ihre Selbst-Eröffnung im Sinne aktiver Kritikfähigkeit mit dem entsprechenden Risikobewusstsein bewusst und strategisch betreiben können. So wie etwa ein Rechtsanwalt gegenüber einem Mandanten Hilfestellung leistet, der mit der Aufdeckung persönlicher Probleme Schwierigkeiten hat („skilled helper“), so wird umgekehrt ein kritikfähiger Vorgesetzter auf der Basis einer sich stufenweise intensivierenden „self-disclosure“ versuchen, in seiner interpersonellen Kommunikation mit seinen Untergebenen ein stabiles Verhältnis aufzubauen, das zugleich eine sinnvolle emotionale Basis hat. „Self-disclosure“ als Grundlage von Risikobereitschaft öffnet eben andererseits dem Untergebenen, der sensibel genug ist, eine Basis für sinnvolle Kritik. Zugleich bildet „self-disclosure“ ein „commitment to a relationship“ (HARGIE et al., 2002, S. 222).

Indem die Selbstöffnung auf Seiten des Vorgesetzten emotionale Energien freisetzt, die den Untergebenen erreichen und binden müssten, wächst im gleichen Sinne auch die Kritikfähigkeit des Vorgesetzten, der nun auf der Basis der Risikobereitschaft der Selbstöffnung bereit sein sollte, Kritik nicht mehr als persönlichen Affront aufzufassen, sondern gewissermaßen als solidarisch. Die Risikobereitschaft, die der Vorge-

setzte durch seine „self-disclosure“ zeigt, beweist dem Mitarbeiter, dass seine Kritik erwünscht ist und auf eine positive Antwort stoßen muss, die den Kommunikationsprozess zwischen beiden fördert. Ein bedeutender Faktor, der aus „self-disclosure“ im interpersonellen Kommunikationsprozess entsteht, ist der des Vertrauens. HARGIE et al. (2002) konstatieren in diesem Sinne: „In such a relationship there will be a high level of trust ...“ (S. 222). Das Element des Vertrauens, das sich genau genommen zwischen Personen erst aus dem Prozess des Einander-Kennenlernens auf der Basis der Selbsteröffnung bildet, ist für erfolgreiche Arbeitsprozesse fundamental („trust“).

Zu beachten ist in diesem Feld, dass sich Selbstöffnung in unterschiedliche Richtungen erstrecken kann, also vom Vorgesetzten auf den Mitarbeiter und vom Mitarbeiter nach oben auf den Vorgesetzten hin. Natürlich können sich hieraus bei einer rigiden vertikalen Befehlsstruktur in einer Hierarchie Probleme ergeben, wenn der Vorgesetzte die Risikobereitschaft eines Mitarbeiters im Rahmen von „self-disclosure“ ausnutzt oder umgekehrt. Hat sich allerdings ein beiderseitiges Vertrauensverhältnis herausgebildet, so liegt die Ausnutzung von konstruktiver Kritikfähigkeit auf beiden Seiten, etwa durch destruktive oder machtorientierte Kritik, relativ fern (hierzu siehe weiter unten).

Naturgemäß besteht die Gefahr, dass man Vertrauensvorschüsse durch „self-disclosure“ auf beiden Seiten im Sinne machtorientierter Kritik ausnutzt, um den anderen aus einer bestimmten Position zu verdrängen. Die sich im Rahmen der Selbstöffnung entwickelnde Kritik führt aber aufgrund des entsprechenden Vertrauensverhältnisses in den meisten Fällen durch die entsprechende Perspektivenübernahme eher zu einem positiven Kooperationsverhalten, das durch aktive Kritikbereitschaft hervorgerufen und gefördert wird. Selbst-Eröffnung im positiven Sinne leitet durch die Erzeugung einer Vertrauensbasis die Ebene für eine aktive Kritikkompetenz auf Seiten des Vorgesetzten ein. Natürlich kann durch

eine negative „self-disclosure“, die gegebenenfalls unsolidarische Kritik impliziert, auch das Gegenteil, also eine negative Kritikkompetenz, erzeugt werden. In diesem Sinne hätte der Kritisierende das strategische Interesse, im Rahmen seiner Selbstöffnung eine Vertrauensbasis, sei sie vorhanden oder nicht, auszunutzen, abzubauen oder zu zerstören, was einer guten Kooperation in Richtung auf Geschäftserfolge abträglich sein dürfte.

Das hier dargestellte gilt ebenso für die passive Kritikfähigkeit. Wird also durch „self-disclosure“ durch die Erzeugung von Vertrauen aktive und passive Kritikfähigkeit der Führungsperson gegenüber den Mitarbeitern möglich, so sind auch die Variablen „open-mindedness“, Einsichtsfähigkeit, Sympathie und Reaktanz tangiert. Vertrauen auf beiden Seiten der Befehlshierarchie erzeugt außer Verständnis auch Sympathie und bis zu gewissen Graden einen Humor, der gegenseitiges Verständnis in der interpersonellen Kommunikation voraussetzt.

HARGIE et al. (2002) unterteilen die Selbstöffnung in mehrere unterschiedliche Elemente wie ihre Valenz oder Wertigkeit, ihren Informationsgehalt, ihre Angemessenheit, ihre Flexibilität sowie ihre Aufrichtigkeit, da man „self-disclosure“ ja auch als Verstellungskunst spielen kann. In aller Deutlichkeit stellen HARGIE et al. die Selbst-Eröffnung als einen „social skill“ dar, der eine ganze Reihe von Implikationen nach sich zieht und mit den oben bereits dargestellten Kategorien in Interdependenz steht. HARGIE et al. (2002) erklären hierzu:

In other words, we select our disclosures carefully in an attempt to influence and guide what the recipient in turn will then say about us to others. Thus, we are aware of the wider implications, regarding the valence of our disclosures, beyond the immediate encounter. (S. 224)

So hat, um die Interdependenzen anzusprechen, „self-disclosure“ mit Information zu tun, die sich auf beiden Seiten jeweils über den anderen Partner in der Selbst-Eröffnung erweitert. Die Kategorie „informativness“, die sich als Unterkategorie aus „self-disclosure“ ergibt, trat schon im Zusammenhang mit den „social skills“ des „influencing“ und „explanation“ zu Tage. Im Zusammenhang mit „self-disclosure“ bildet sie einen gewissen Automatismus, denn dort, wo sich durch Selbstöffnung auf beiden Seiten eine Vertrauensbasis bildet, also aktive und passive Kritikfähigkeit möglich werden, wird automatisch ein größerer Informationszusammenhang mit eingeschlossen. So stellen LAZOWSKI und ANDERSEN hierzu in ihren Studien 1991 fest, dass die Eröffnung von Gedanken und Gefühlen mehr oder minder automatisch größere Informationsgehalte enthalten, als wenn man sie auf einer neutralen Basis mitteilen würde: „It (self-disclosure, die Verfasserin) is access to otherwise hidden cognitions and affects that gives listeners the feeling that they have heard something significant about the speaker“ (S. 146).

Die Kategorie der „appropriateness“ von „self-disclosure“ bezieht sich am deutlichsten auf den Charakter der Selbstöffnung als einer sozialen Fähigkeit im Rahmen interpersoneller Kommunikation. Führungskräfte, die die Angemessenheit ihrer Selbstöffnung nicht erkennen, diese beispielsweise übertreiben, werden damit in schwierige Situationen geraten und damit ihre Kritikfähigkeit härteren Proben aussetzen, als ihnen lieb sein kann. Die übertriebene Selbstöffnung eines Vorgesetzten führt gegebenenfalls zur Lächerlichkeit und setzt ihn von Seiten der Mitarbeiter einer Kritik aus, die seine aktive und passive Kritikkompetenz unnötig strapazieren kann. Ein weiterer Punkt ist hier die Situationsangemessenheit der Selbstöffnung. „Self-disclosure“ als „social skill“ betrachtet schließt ein, dass man die Situation erkennt und ihre Angemessenheit für die Selbstöffnung nutzt.

So hat der Vorgesetzte darauf zu achten, dass im Falle einer Unangemessenheit der Selbstöffnung kein „loss of face which would affect the status relationship“ (HARGIE et al., 2002, S. 225) stattfindet. Hierin besteht ohne Zweifel eine der Gefahren der Selbstöffnung von Vorgesetzten. Andererseits kommt hier die Risikobereitschaft und das entsprechende Selbstwertgefühl, ja auch die Selbstbehauptung ins Spiel, mit der eine Person sich etwa in den Interdependenzen eines Teams oder gegenüber kritischen Untergebenen behaupten kann. Da die Kategorie der Selbstöffnung allerdings eng mit der des Selbstwertgefühls verbunden ist, sind die Gefahren nicht allzu groß, dass eine intersubjektive Kommunikation durch Fehler in den Subkategorien deutlich aus dem Gleis gerät. Auch die Ehrlichkeit („honesty“) und die Zugänglichkeit („accessibility“) spiegeln im Verhältnis von Vorgesetztem und Untergebenem im Rahmen der Selbstöffnung wichtige Rollen. Wird die „self-disclosure“ von den Adressaten als unecht durchschaut, so ist ihr Anteil an sozialer Fähigkeit („social skill“) offensichtlich mangelhaft und sie verfehlt ihre Wirkung.

ROZELLE und andere haben versucht, Kennzeichen zu erstellen, an denen man die Unaufrichtigkeit der Selbst-Eröffnungen erkennen kann. Solche Schwachpunkte sind ROZELLE, DRUCKMAN und BAXTER (1986) zufolge: „Speech errors, fidgeting with objects, tone of voice, less time spend looking at the other person, rocking, self-fidgeting, frequented movements“ (S. 17).

HARGIE et al. (2002) geben eine Reihe von Funktionen an, die die Selbst-Eröffnung als „social skill“ haben können. Bedeutend sind hier: „encourage reciprocation“, „search for communalities“, „to express concern for the other person“, „share experiences“, „express one’s point of view“, „facilitate self-expression“, „develop relationships“, „ingratiate and manipulate“ (S. 226 ff.). Letztere Kategorie „ingratiate and manipulate“ ist den negativen Verhaltensweisen zuzurechnen, bei denen

ein Vorgesetzter seine „social skills“ dazu benutzt, unsolidarische Kritik zu üben oder eine Machtposition zu festigen oder beides. Die Kategorie „reciprocation“ lässt sich mit „Gegenseitigkeit“ übersetzen. Setzt man gute Beziehungen zwischen Führungspersonen und Mitarbeitern als wesentlich für das Funktionieren von Arbeitsprozessen voraus, so ist genau diese Gegenseitigkeit ein fundamentaler Wert. Hierzu erklären HARGIE et al. (2002):

In professional situations, clients can often be encouraged to open up by receiving a self-disclosure from the professional. Such a disclosure can have a very potent effect on the client, who will then be more likely to begin to self-disclose more freely. (S. 227)

Ersetzt man in dieser Aussage die Bezeichnung „client“ durch „Mitarbeiter“, so ist die Bedeutung der Gegenseitigkeit zwischen Führungspersonen und Untergebenen im Sinne positiver Funktionen des „self-disclosure“ beschrieben. Nutzt die Führungsperson ihre „social skills“, um durch Selbstöffnung Gegenseitigkeit zu erzeugen, so kann auf der einen Seite eine größere Bindung zwischen ihm und dem Mitarbeiter entstehen, die ihrerseits wieder Motivationsfunktionen haben kann.

Ermutigung heißt in diesem Zusammenhang, dass der Mitarbeiter die Risikobereitschaft, und hinter ihr die aktive Kritikfähigkeit des Vorgesetzten, erkennt, sich selbst also auch produktiv kritisch zu betätigen wagt. Ist die Führungsperson bereit, sich zu öffnen, so wird auch der Mitarbeiter zu mehr Risikobereitschaft ermutigt und erkennt gegebenenfalls Kritik als positiv an. Der Zusammenhang der Ermutigung zur Gegenseitigkeit setzt auf Seiten der Führungsperson deutlich Selbstwertgefühle und Selbstwertfähigkeit voraus, andernfalls könnte „Ermutigung“ kaum stattfinden. Die Ermutigung der Erzeugung von Gegenseitigkeit bezieht sich gewissermaßen auf das Anfangsstadium interpersoneller Kommunikation, indem sich beispielsweise zwei Personen erst einmal füreinander erwärmen müssen, bevor Selbst-Eröffnungen auf einem intensiveren

Niveau stattfinden. Gerade von Seiten eines kritikfähigen Vorgesetzten – sei es passiv, sei es aktiv – ist zu erwarten, dass er die Selbst-Eröffnung als Ermutigung seiner Mitarbeiter im Sinne „social skill“ strategisch so einsetzt, dass produktive Kritik entsteht, um seinen gesamten Arbeitsbereich zu fördern.

„Self-disclosure“ hat laut HARGIE et al. (2002) auch etwas mit Selbstdarstellung und der Darstellung der eigenen Meinungen zu tun. Auch eine solche Selbstdarstellung, die Darstellung des eigenen Standpunkts, hängt mit Risikobereitschaft und Selbstwertgefühl zusammen, da die Führungsperson davon ausgehen muss, dass ihre Standpunkte nicht unwidersprochen bleiben, sofern sie aktive Kritikbereitschaft vorweisen können will. HARGIE et al. (2002) schreiben in diesem Zusammenhang: „In many contexts, such as at staff meetings, interviews, case conferences, the professional will be expected to put forward her/his thoughts, ideas and opinions. The ability to do so confidently and competently is therefore important“ (S. 229).

Auch unter dem Aspekt der Selbstdarstellung „self-expression“ bildet die Kategorie der Selbst-Eröffnung ein wichtiges Feld interpersoneller Kommunikation. Wer sich gegenüber anderen öffnet, erleichtert ihnen die eigene Selbstdarstellung, die fundamental zur Intersubjektivität und ihren Ausdrucksweisen gehört. Interpersonelle Kommunikation spielt sich nicht auf einer neutralen Ebene ab. HARGIE et al. (2002) sprechen hier von „facilitate self-expression“ (S. 230). Das Zulassen solcher „self-expression“ setzt bei der Führungsperson unter anderem eine Risikobereitschaft voraus, da sie damit rechnen muss, dass „self-expression“ von anderen Seiten zu strategischen Zwecken eingesetzt wird.

Andererseits ist bei einem vorhandenen Selbstwertgefühl und der entsprechenden Durchsetzungsfähigkeit zu erwarten, dass die betreffende Selbstdarstellung im Rahmen einer sinnvollen Kommunikation verbleibt

und nicht ausartet. Für HARGIE et al. (2002) zählt „self-expression“ zu den grundlegenden Kategorien des persönlichen Verhaltens, in denen beide Seiten, sowohl die der Führungsperson als auch die des Mitarbeiters, sich kritisch kompetent verhalten müssen: „Thus most of us have a strong need to express ourselves, and professionals should be aware both of the existence of this need and of ways to allow clients to satisfy it“ (S. 230).

3.2.2. Die Kategorie „assertiveness“ als Grundlage für Selbstwertgefühl und Selbstbehauptung bei Führungspersönlichkeiten

Die Kategorie „assertiveness“ ist als Grundlegung der Eigenschaften wie Selbstwertgefühl und Selbstbehauptung im Rahmen aktiver und passiver Kritikkompetenz ebenfalls von fundamentaler Bedeutung in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Das kommunikative Feld, das diese Kategorie beschreibt, erstreckt sich auch auf die Konfliktbereitschaft und infolgedessen auf die Einsichtsfähigkeit sowie bis zu gewissen Graden auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme anderer im kommunikativen Prozess.

LANGE und JAKUBOWSKI (1976) stellen in ihren Untersuchungen bereits in den siebziger Jahren fest, dass „assertiveness“, was sich mit „Bestimmtheit“ oder „Festigkeit“ übersetzen lässt, sich grundlegend auf die Selbstbehauptung der Persönlichkeit bezieht: „Assertion involves standing up for personal rights and expressing thoughts, feelings, and beliefs in direct, honest, and appropriate ways which respect the rights of other people“ (S. 38).

Die Fähigkeit, für seine eigenen Interessen einzustehen und diese auch durchzusetzen, betonen hinsichtlich „assertiveness“ auch andere Autoren. So gehört „assertiveness“ mit der abgeleiteten Eigenschaft des Selbstwertgefühls und der Selbstbestimmtheit sowie der Selbstbehauptung auch für ALBERTI und EMMONS (1982) zu den fundamentalen Eigenschaften persönlicher Stärke. ALBERTI & EMMONS (1982) definieren „assertiveness“ folgendermaßen: Sie „enables a person to act in his or her own best interests, to stand up for herself or himself without undue anxiety, to express honest feelings comfortably, or to exercise personal rights without denying the rights of others“ (S. 13). PARDECK, ANDERSON, GIANINO und MILLER (1991) weisen darauf hin, dass „assertiveness“ sich in vielen Fällen auf das Rollenverhalten in einem bestimmten Berufsfeld bezieht (S. 24). „Assertiveness“ kann in solchen Berufsfeldern innerhalb der Kommunikation dazu dienen, auf den Status einer entsprechenden beruflichen Autorität hinzuweisen und damit zu erreichen, dass ein bestimmtes verlangtes Verhalten des Patienten, etwa Vorsicht, sich einstellt. BALDWIN (1992) weist hinsichtlich des kommunikativen „skills assertiveness“ auf entsprechende Trainingsprogramme hin.

Letztere Definition schließt offensichtlich emotionale und charakterliche Elemente mit ein. Die Formulierung „without undue anxiety“ (ALBERTI & EMMONS, 1982, S. 13) lässt darauf schließen, dass auch in dieser Kategorie die Risikobereitschaft, etwa die Fähigkeit, Kritik entgegenzunehmen oder zu äußern, mitschwingt. Die Variable weist darauf hin, dass Selbstwertgefühl und besonders Selbstbehauptung ausgeprägt sein müssen, wenn Kritik passiv vertragen oder aktiv geäußert werden soll. Führungskräfte, die Schwächen in der Verfolgung und Durchsetzung ihrer Interessen zeigen, werden keinen sehr großen Koeffizienten an „assertiveness“ aufweisen.

Nicht unwichtig ist in diesem Zusammenhang der Teil der Definition von ALBERTI & EMMONS (1982) „to express honest feelings comfortably“ (S. 13). Der Ausdruck von Gefühlen im Bereich Selbstbehauptung (Selbstwertgefühl) lässt sich unter anderem auf die oben dargestellte Kategorie „self-disclosure“ beziehen. „Comfortably“ bedeutet aber noch mehr, nämlich eben den Zusatz an Selbstbestimmtheit und Selbstsicherheit, der von Führungskräften bei der Vermittlung ihrer Ziele verlangt ist. Zusammenfassend charakterisieren HARGIE et al. (2002) die Kategorie folgendermaßen:

Thus assertiveness is an aspect of interpersonal communication which can be developed and improved. It is a skill which is of importance when dealing with peers, superiors and subordinates. It is also pertinent to interactions between different groups of professionals, especially where differences of power and status exist... (S. 269)

Die in der Definition HARGIES et al. (2002) erwähnten Statusunterschiede betreffen genau die Situation zwischen Führungskräften und Untergebenen. Die Vermittlung und Durchsetzung von Zielen und Botschaften im Rahmen der geschäftlichen Kooperation ist eine der wesentlichen Funktionen von Führungskräften. Je deutlicher die „assertiveness“ in Form von selbstüberzeugter Vermittlung dieser Zeile geschieht, je mehr Überzeugtheit auf der Grundlage von „assertiveness“ dargestellt wird, desto gründlicher wird die Botschaft verankert, desto nachhaltiger wird ihre Durchsetzung auf Seiten der Mitarbeiter funktionieren.

Zusätzlich stellen HARGIE et al. (2002) fest, dass „during the last twenty years the skill of assertiveness has attracted enormous interest, reflecting the importance of this aspect of social interaction across many areas“ (S. 268). HARGIE et al. betonen, dass es die „professionals“ sind, deren Geschäftserfolg größtenteils auf „assertiveness“ beruht. Selbstbehauptung und Selbstwertgefühl sind ohne „assertiveness“ kaum denkbar.

Diese Eigenschaften bilden die Grundlage für aktive und passive Kritikkompetenz, denn aus ihnen ergibt sich die Möglichkeit der Ansprechbarkeit, unter anderem hinsichtlich der Autorität der betreffenden Führungsperson. Fehlt auf dieser Seite der Ausdruck von „assertiveness“, der natürlich auch vorgespielt werden kann, entstehen rasch Lücken und Probleme in ihrer Glaubwürdigkeit.

Die Kategorie ist auch deshalb so umfassend, weil sie emotionales, intellektuelles und charakterliches Verhalten einschließt. HARGIE et al. (2002) unterscheiden in ihrer Darstellung der Grundlagenkategorie „assertiveness“ drei Arten, in denen sie sich ausprägen kann, nämlich „non-assertion“, „assertion“ und „aggression“ (S. 271). „Non-assertion“ und „aggression“ sind dabei extreme Formen von „assertiveness“. So bildet „non-assertion“ den Extremfall unsicheren Verhaltens, wo Personen sich eher anpassen, es vermeiden, ihren Standpunkt und ihre Interessen zu vertreten. „Aggression“ bildet das andere Extrem von „assertiveness“: Hier versuchen Personen auf übertriebene Weise, das heißt mit Extremformen von Emotion und Aufdringlichkeit, ihre Ziele durchzusetzen, was im Falle der Kritikkompetenz von Führungspersonen negative bis extrem negative Kritik impliziert. Solche Kritikformen können in destruktive Kritik ausarten und Mitarbeitermotivation zerstören (siehe weiter unten).

„Assertiveness“ als Mittel zwischen „non-assertion“ und „aggression“ hat also durchaus etwas mit der Fähigkeit zu tun, zwischen den beiden Extremen eine Balance der Selbstbehauptung und der Selbstbestimmtheit zu halten. Diese Balance besteht unter anderem darin, dass die Führungsperson ihre Selbstbestimmtheit nicht so weit treibt, dass Untergebene sich in ihren Persönlichkeitsrechten emotional oder intellektuell eingeschränkt fühlen. Eine solche Art der Selbstvermittlung würde sich der „aggression“ nähern. Aktive und passive Kritikfähigkeit als Folge von „assertiveness“ und als Folge der entsprechenden Selbstbestimmtheit

und Festigkeit implizieren gerade, dass man in der Lage ist, Kritik nicht als verletzend oder destruktiv misszuverstehen, sondern sie aufzunehmen, sie produktiv zu behandeln und weiterzuentwickeln, damit positive Kommunikation entsteht. „Skill“ heißt in diesem Zusammenhang für die Führungsperson, zu berücksichtigen, dass Selbstbehauptung keine übertriebene Selbstdarstellung zulässt, sondern eine Festigkeit vermitteln muss, die den anderen davon überzeugt, dass man seine eigenen Ziele ernst nimmt und sie für vermittelenswert hält. Die Funktionen der „assertiveness“, die zu einem führungsgerechten Verhalten von Vorgesetzten führen sollen, geben HARGIE et al. (2002) folgendermaßen an:

- (1) Ensure that their personal rights are not violated;
- (2) withstand unreasonable requests from others;
- (3) make reasonable requests of others;
- (4) deal effectively with unreasonable refusals from others;
- (5) recognise the personal rights of others;
- (6) change the behaviour of others towards them;
- (7) avoid unnecessary aggressive conflicts,
- (8) confidently, and openly, communicate their position on any issue. (S. 273 f.)

Aus HARGIES et al. (2002) Darstellung lassen sich die auf der Grundlage von Selbstbestimmtheit und Selbstbehauptung erwachsenden Kritikkompetenzen deutlich ableiten. So liegt unter Punkt (1) nahe, dass eine Selbstgewisse Führungskraft sich hüten wird, seine Selbstdarstellung so weit zu treiben, dass der Untergebene sich in seinen Rechten eingeschränkt oder verletzt fühlt. Passive Kritikfähigkeit bedeutet hier nicht zuletzt Kritikfähigkeit in Form einer Selbstkritik, die erkennen muss, wo die Grenzen der betreffenden Selbstbehauptung zu finden sind.

Punkt (2) drückt besonders pointiert die Qualität der Selbstbehauptung als Folge von „assertiveness“ aus, nämlich deutlich machen zu können, welche Grenzen den Kommunikationspartnern in ihren Forderungen

oder ihrer Kritik zu setzen sind. Zu erkennen, was „unreasonable requests“ sind, erfordert zugleich intellektuelle Bestimmtheit.

Im Rahmen von Punkt (3) („reasonable requests“) ist zu beachten, dass solche Bedürfnisse auch unangebrachte Kritik implizieren können. Selbstbehauptung und Selbstwertgefühl sind vorauszusetzen, um auf der Basis von „assertiveness“ die eigene aktive und passive Kritikfähigkeit dem entgegenzustellen.

Als Ergänzung zum Punkt (2) lässt sich Punkt (4) verstehen. „Assertiveness“ auf Seiten der Führungskraft ist vorauszusetzen, wenn diese in der Lage sein will, im Rahmen ihrer Selbstbestimmtheit und Selbstgewissheit mit übertriebenen Forderungen anderer so umzugehen, dass sie die Unsinnigkeit ihrer Forderungen, die als Gegenkritik vorgebracht werden könnten, einsehen.

„Assertiveness“ als Selbstbehauptung und Selbststärke umfasst allerdings auch die Berücksichtigung der Rechte von Untergebenen (5). Führungskräfte, die diese Rechte gering schätzen, verlieren damit einen wichtigen Motivationsfaktor. „Assertiveness“ schließt auch Selbstkontrolle mit ein. (6) „Change of behaviour“ setzt voraus, dass die betreffende Führungskraft genug Stärke besitzt, ihr eigenes Verhalten geänderten Umständen anzupassen und andere auf diese Weise zu veranlassen, es gegenüber dem Team oder anderen Mitarbeitern gleichfalls zu tun.

Eine weitere wichtige Funktion der „assertiveness“ ist die der vertrauensvollen und offenen Kommunikation mit Mitarbeitern (8). Herrscht diese Offenheit und Aufrichtigkeit in der Kommunikation von oben nach unten, so sind diese Kategorien am ehesten auch in der umgekehrten Richtung, also von unten nach oben zu erwarten, was den Teamgeist und die Intensität der Zusammenarbeit fördert. HARGIE et al. (2002) stellen zusammenfassend zu der Thematik fest:

These are the chief functions which can be attained by employing assertion skills appropriately. It should be realised that the type of assertiveness used can determine the extent to which each of these functions may be fulfilled, and so a knowledge of types of assertiveness is of vital importance during social encounters. (S. 274)

LANGE & JAKUBOWSKI (1976) haben in ihren Arbeiten zur „assertiveness“ unterschiedliche Typen dargestellt, die als „social skills“ eingesetzt werden können, um die Selbstbehauptung und Bestimmtheit des Sprechers in unterschiedlichen Situationen einzusetzen und zu bekräftigen. So unterscheiden die Autoren zwischen „basic assertion“, „emphatic assertion“, „confrontative assertion“, „I-language assertion“ sowie einer „escalating assertion“ (S. 26).

Die Kategorien drücken unterschiedliche Möglichkeiten der Selbstdarstellung der Entschlossenheit des Sprechers aus, seine „assertiveness“ im Rahmen von Bestimmtheit und Selbstbehauptung gegenüber seiner Umwelt durchzusetzen. So impliziert „basic assertion“ die Durchsetzungsfähigkeit eines bestimmten Bedürfnisses und sei es auch nur das, seine Ansichten ungestört darzulegen, ohne dass man unterbrochen wird. Führungskräfte sichern sich mit dieser Art der Darstellung von „basic assertion“ ihre Autorität in Sitzungen oder Entscheidungsfindungen, die Turbulenzen produzieren können.

„Emphatic assertion“ ist darauf angelegt, beim Gegenüber kommunikatives Verständnis für die Bedürfnisse des Sprechers zu erwecken, indem etwa die Führungsperson Verständnis für das Auftreten des Mitarbeiters äußert. Ein verbales Beispiel, das LANGE & JAKUBOWSKI (1976) für diesen Kontext angeben, lautet sinngemäß: „Mir ist bewusst, dass es für Sie besonders wichtig ist, ihren Standpunkt ausführlich zu vertreten,

trotzdem gestatten Sie mir, meine eigenen Ausführungen zu Ende zu bringen“ (zitiert nach HARGIE et al., 2002, S. 274).

Selbstbehauptung und die Darstellung von Selbstwertgefühl von Führungskräften im Rahmen von „assertiveness“ drückt sich selbstverständlich auch in der Benutzung von „I-language“ aus. HARGIE et al. (2002) unterscheiden hier zwischen drei Sprachebenen, der „We-language“, der „You-language“ und eben der „I-language“. Die „You-language“ gilt als besonders direkt, zumal wenn es sich um kommunikative Auseinandersetzungen über ein kontroverses Thema handelt, und kann leicht als anklagend missverstanden werden.

HARGIE et al. (2002) bringen das folgende Beispiel, das „I-language“ als Alternative zur „You-language“ darstellt. Da „assertiveness“ sich häufig in Konfliktsituationen bewähren muss, handelt es sich auch hier um eine strittige Angelegenheit. So kann ein Sprecher, gegebenenfalls eine Führungsperson, sich gegenüber einem Untergebenen folgendermaßen äußern: (1) „You are annoying me because you never pay for your fair share of these expenses.“ (2) „I feel annoyed because I believe that I am paying more than my fair share of these expenses“ (S. 275).

Zwischen den Aussagen (1) und (2) besteht hinsichtlich ihrer Direktheit ein starker Unterschied. Die Aussage (1) wirkt deutlich anklagender als die Aussage (2). Zusätzlich betont die zweite Aussage die Betroffenheit und die Involviertheit des Sprechers gegenüber seinem Partner. Die Ich-Sprache („I-language“) setzt einerseits ein größeres persönliches Engagement an, andererseits bezieht sie trotz ihrer Abschwächung den Partner weniger aggressiv in die Thematik ein. Andererseits kann „I-language“ eine zu starke Selbstbezogenheit des Sprechers darstellen, weshalb, wie HARGIE et al. (2002) feststellen, die dritte Alternative, also der Gebrauch der „We-language“ in kontroversen Situationen angezeigt sein kann.

Bezüglich der Kollegialität bildet die „We-language“ ein stärkeres Element der gegenseitigen Partnerbindung. So würde sich der oben dargestellte verbale Zusammenhang in der Wir-Sprache folgendermaßen anhören: „Wir müssen uns darüber einig werden, wie wir gemeinsam die Kosten tragen können. Es ist wichtig, dass keiner von uns sich über die gegenwärtige Sachlage ärgert.“

Etliche Kommunikationswissenschaftler haben sich mit den Situationen auseinandergesetzt, in denen „assertiveness“ im Rahmen der Darstellung von Selbstwertgefühl und Selbstbestimmtheit sich ausprägen. So fand GORMALLY in seinen Untersuchungen bereits 1982 heraus, dass „assertiveness“ von Partnern, die selbst einen hohen Grad von Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein besaßen, positiv aufgenommen wurde. Diese Partner fühlten sich von einer „assertiveness“, die sich im Rahmen der oben dargestellten Kategorien hält, nicht etwa beiseite gesetzt, überrumpelt oder gar verletzt, sondern fassten die entsprechende Selbstdarstellung als eine ihnen kongeniale Art der kommunikativen Umgangsweise auf (GORMALLY, 1982, S. 220).

Eine wichtige Schlussfolgerung aus solchen Untersuchungen ist die, dass Führungskräfte in gewissem Ausmaß „assertiveness“ als Selbstbestimmtheit und Selbstbewusstsein auch bei ihren Mitarbeitern dulden, wenn nicht sogar systematisch erzeugen sollten, wenn ein Klima von gegenseitigem Respekt und Anerkennung in einem Team oder einer Geschäftspartnerschaft entstehen soll. HARGIE et al. (2002) geben in diesem Zusammenhang den Hinweis, dass „... research evidence clearly indicates that it is possible to improve assertion skills“ (S. 289). Hierzu existiert ein breites Trainingsangebot für Führungskräfte.

3.3. Machtorientierte und destruktive Kritikformen als Mangel an „social skills“ bei Führungskräften

Das bisher Dargestellte lässt erkennen, dass aktive und passive Kritikkompetenzen Führungsqualitäten implizieren, die im Rahmen kommunikativer Kompetenz vermittelt werden. Der Erfolg von Führungskräften beim Durchsetzen ihrer Selbst und ihrer Ziele hängt weitgehend von der kommunikativen Kompetenz dieser Führungskräfte ab. Die bisher dargestellten Kategorien lassen sich weitgehend unter dem Aspekt „positive communicative skills“ betrachten. STOGDILL (1981, S. 19) hat in seinen Darstellungen erfolgreichen Managements eine Reihe übergeordneter Kategorien angegeben, auf denen erfolgreiche Führerschaft beruhen soll.

STOGDILL (1981) gibt 26 Punkte an, die seiner Ansicht nach für erfolgreiches Management stehen. Dazu zählen Fachkenntnisse, Urteilskraft, Wachheit, Entscheidungsfreude, Gespür, Einsicht, Sensibilität, Unabhängigkeit, Anpassungsfähigkeit, Introversion, Extraversion, Aufstiegsstreben, emotionale Stabilität, Kontakthäufigkeit, Umtriebigkeit, Sozialkompetenz, Diplomatie, Beliebtheit, Prestige, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit sowie Begeisterungsfähigkeit (STOGDILL, 1981, S. 46-63; S. 76-81; S. 90-92). Es ist erkennbar, dass diesen übergeordneten Eigenschaften die oben dargestellten Kommunikationskategorien HARGIES et al. (2002) zugrunde liegen. Anders wären solche übergeordneten Eigenschaften nicht erreichbar und kaum erkennbar.

Andererseits sind die von STOGDILL (1981) aufgestellten Eigenschaften, die Erfolgsbedingungen des Managements beschreiben sollen, keinesfalls unumstritten (vgl. NEUBERGER, 2002, S. 234 ff.). Was man als negative Kritikkompetenz in aktivem und passivem Sinne bezeichnen kann, also Kritik, die machtorientiert oder destruktiv ist, dürfte in den

meisten Fällen als kommunikative Inkompetenz zu bezeichnen sein, da die betreffenden Kritikstile nicht zu einer positiven Führung gehören.

Unter dem Erfolg von Management und Führungskräften versteht man mehr oder minder automatisch langfristiges Gelingen. Dies muss schon deshalb gelten, da sich „kurzfristige“ Führungserfolge nicht in ein sinnvolles Geschäftsmodell überführen lassen. McCALL und LOMBARDO (1983) untersuchten welche negativen Eigenschaften dazu führten, dass Führungskräfte ohne Erfolg blieben.

Die Eigenschaftsmerkmale, die McCALL & LOMBARDO (1983) als Gründe für das Scheitern von Führungskräften angeben, bilden gewissermaßen den Überbau jener negativen Eigenschaften, die auch von HARGIE et al. (2002) und anderen Kommunikationstheoretikern als negative Kompetenzen, d.h. als negative „social skills“ angegeben werden. Solche Kategorien sind Unsensibilität, tyrannisierendes Verhalten, einschüchterndes Verhalten, arrogantes Verhalten, überehrgeiziges Verhalten, Neigung zum „Übermanagen“, Teamunfähigkeit, Unfähigkeit, strategisch zu denken, Überabhängigkeit von bestimmten Prämissen, Unflexibilität (McCALL & LOMBARDO, 1983, S. 464).

Wie STOGDILL gehen viele Autoren in ihrer Behandlung der Problematik des Führens davon aus, dass es sich bei Führung oder Führerschaft um einen Akt des Beeinflussens anderer oder der Umwelt im Sinne des Willens einer Führungspersönlichkeit handelt. STOGDILL (1981) erklärt hierzu: „Leadership may be considered as a process (act) of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal setting and goal achievement“ (S. 3). RAUCH und BEHLING (1984) definierten Führung als: „The process of influencing the activities of an organized group toward goal achievement“ (S. 46).

Führung und die Dynamik von Führungspersönlichkeiten hat also grundsätzlich etwas mit der Beziehung zwischen einer Gruppe und einer herausgehobenen Person zu tun, die der Gruppe selbst und ihrer Struktur hinsichtlich eines bestimmten Zieles eine spezifische Dynamik verleiht. Diese Dynamik spielt sich über Kommunikationsprozesse ab. Hinsichtlich der kommunikativen Prozesse, die der Gruppendynamischen Entwicklung zugrunde liegen, lässt sich Kritikfähigkeit von Führungspersonen, sei sie aktiv oder sei sie passiv, nach zwei Seiten hin untersuchen.

In den Kapiteln oben wurde positive aktive und passive Kritikfähigkeit dargestellt. Sie bezog sich auf eine Gruppendynamik, in der Führung sich auf kommunikative Partizipation erstreckt. Die Führungsperson in Gruppen kann jedoch, um ihre Ziele zu erreichen, gegenüber Kritik auch negativ eingestellt sein, sie also unterdrücken oder falsch verstehen oder selbst die eigene Kritik gegenüber Mitarbeitern als Machtinstrument zur Stärkung der eigenen Position gebrauchen oder missbrauchen, sei es, um sich in der eigenen Position abzuschotten, sei es um seinen Einflussbereich zu wahren oder um andere aus seinem Einflussbereich herauszudrängen. Je rigider in Unternehmen die Befehlsstruktur in vertikaler Richtung verläuft, desto eher ist die Hypothese gerechtfertigt, dass Führungskräfte Kritik als Machtmittel anwenden. Hier würde man von fehlgeleiteter aktiver und passiver Kritikkompetenz der Führungskraft sprechen, da solche negative Kritik eher Machtpositionen stärkt, als dass sie Motivation fördert.

HARGIE et al. (2002) beschreiben den Fokus von Führungspersonen folgendermaßen: „These persons can be described as focal persons or leaders since their contributions to the accomplishment of group goals are significantly greater than any other member’s contribution” (S. 304). Schließt sich eine Führungsperson in diesem „focus“ mit machtorientierter oder destruktiver Kritik ein, so entsteht ein Mangel an „personal

skills“, und zwar in der Form, dass die oben dargestellten interpersonellen Kommunikationsbeziehungen sich abschwächen, wenn nicht auflösen. Dies dürfte dem gemeinsamen Ziel der Gruppendynamik abträglich sein.

So verkehren sich die positiven Kritikfähigkeiten und -kompetenzen des „influencing“ (HARGIE et al., 2002) durch die Anwendung machtorientierter und destruktiver Kritik weitgehend in ihr Gegenteil. HARGIE et al. (2002) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die affektive Komponente bei machtorientierter Kritik eine große Rolle spielt (S. 249). Um den „focus“ der Aufmerksamkeit, den eine Führungsperson um sich sammelt, positiv kritikfähig zu gestalten, soll hier auf den unter 2.2 dargestellten Begriff des „self-monitoring“ zurückgekommen werden (SYNDER, 1987, S. 122).

SYNDER (1987) betrachtet seine Konzeption des „self-monitoring“ als eine wesentliche Ich-Funktion, die das Individuum im Laufe seiner Sozialisation erwirbt, um sozial überhaupt Kompetenz zu beweisen. Für SYNDER drückt „self-monitoring“ einerseits die Suche nach einer eigenen Identität aus, andererseits gibt das Konzept des „self-monitoring“ auf verschiedenen Ebenen flexibel Ausdruck, wie das Ego sich in seine soziale Umwelt hinein projiziert.

Bei negativ kritisierenden Führungskräften ist im Sinne der Darstellung SYNDERS (1987) ein niedriges „self-monitoring“ anzunehmen, weil sie auf die Problematik positiver Kritikfähigkeit in der Gruppendynamik, die sie vertreten, offensichtlich wenig Rücksicht nehmen. Die Tatsache, dass sie sich damit gegen ihre soziale Umwelt und ihre Rücksichten stellen („sailing against the prevailing winds of their social environments“) ist bei Führungskräften am ehesten mit ihren Machtmöglichkeiten und ihrer Ausübung in Verbindung zu bringen. Oben wurde der Zusammenhang der sozialen Kategorie des „influencing“ in Zusammenhang mit Macht

und Machtmitteln bereits dargestellt (HARGIE et al., 2002). Führungspersonen, die sich ihrer Kritikkompetenzen negativ bedienen und damit Macht ausüben, lassen sich mit HARGIE et al. (2002) in den Zusammenhang von „influence and power“ (S. 250) einordnen.

Diese Einordnung erfolgt allerdings negativ. Im Rahmen der „social skills“ sind machtbezogene Kritikkompetenzen, die auf Destruktivität hinauslaufen, eigentlich keine „skills“, sondern eher als fehlendes „self-monitoring“ zu charakterisieren. Machtorientierte Kritik durch Führungskräfte stellt gemäß der von HARGIE et al. (2002) definierten Grundlagen einen übertriebenen Gebrauch von „coercive power“ dar. HARGIE et al. (2002) erklären hierzu: „This is the converse of reward power, where it is believed that some persons are in a position to administer punishments for transgressions. Coercion can involve some kind of physical force or some form of threat“ (S. 252).

Die entsprechende Machtausübung durch Kritik von Seiten der Führungskraft ist nicht als konstruktiv zu bezeichnen, sondern drückt außer einer Abwesenheit oder einem niedrigen Grad von „self-monitoring“ eher entweder einen altmodischen Führungsstil oder das Ausleben personenbezogener Machtansprüche aus. Machtorientierte Führungsstile implizieren generell eher eine Kritik, die die Mitarbeiter nicht fordert und fördert, sondern ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt. Andererseits können machtorientierte Kritiken dazu dienen, die Machtziele aufsteigender Mitarbeiter in Schach zu halten.

Machtorientierte Kritik hat automatisch destruktive Elemente an sich. Eine große Anzahl von Autoren hat sich mit solchen Kritikstrukturen auseinandergesetzt (COMMER und RINDERMANN, 1977). Machtorientierte Kritik dient allerdings weniger der Kooperation als vielmehr der Ausgrenzung, so dass sich um die Führungsperson eine Leere einstellen kann, in die kaum noch konstruktive Ratschläge eindringen können. Da

sich konstruktive Ratschläge, sofern sie tatsächlich konstruktiv sind, immer mit bestimmten Ebenen der Kritik kombinieren, wird durch macht-orientierte und destruktive Kritikkompetenz Kooperation reduziert. Damit werden auch alle oben im Sinne HARGIES et al. (2002) dargestellten positiven Grundlagenkategorien der „social skills“ stark reduziert.

Untersuchungen, die sich mit dem Scheitern von Führungspersonen befassen, stellen in diesem Zusammenhang fest, dass die Gründe des Scheiterns unter anderem darauf beruhten, dass sie die Kränkung ihrer Umwelt übertrieben hatten, dass sie es nicht gelernt hatten, andere Menschen sozial korrekt zu behandeln, dass also ihre „social skills“ und ihr „self-monitoring“ unterentwickelt waren (LOMBARDO, RUDERMAN und McCAULEY, 1988, S. 200 ff.).

Negative Kritikkompetenzen bei Führungskräften können allerdings auch mit übertriebenen Funktionen von „assertiveness“ (siehe oben) zusammenhängen. Besonders in der Kategorie der „assertiveness“, die Selbstbestimmtheit und Ich-Stärke ausdrückt, existiert mit der Kategorie „aggression“ eine Ebene, die sich als Grundlage destruktiver Kritik und machtorientierter Führung begründen lässt. HARGIE et al. (2002) handeln „aggression“ im Rahmen ihrer „styles of responding“ (S. 270) ab.

Aggressive Kritikkomponenten sind stark situationsbedingt. So wird eine Führungskraft destruktive Kritik dann vorbringen, wenn bedeutende Situationen im Rahmen der kommunikativen Dynamik eines Teams anstehen. In diesem Sinne sind „aggressive responses“ größtenteils direkte Konfrontationen, die Mitarbeiter so konditionieren können oder sollen, dass sie bestimmte Dinge nicht mehr tun oder ansprechen. HARGIE et al. (2002) erklären:

Aggressive responses involve threatening or violating the rights of the other person. Here the person answers before the other is finished speaking, talks loudly and abusively, glares at the other

person, speaks past the issue (accusing, blaming, demeaning) vehemently states feelings and opinions in a dogmatic fashion, values himself above others, and hurts others to avoid hurting himself. The objective here is to win, regardless of the other person. (S. 270)

Die Darstellung HARGIES et al. (2002) lässt eine Reihe von Grundzügen erkennen, die machtbezogene Kritik verraten. Zunächst einmal wird in der aggressiven Form der „assertiveness“ eine Kritik vorgetragen, die bedrohliche und verletzende Züge hat („threatening/violating“). Beide Formen sozialen Interagierens sind als defekte „social skills“ zu interpretieren. Bedrohliches Auftreten, sei es verbal, sei es körpersprachlich, erzeugt kontraproduktive Verhaltensweisen und legt eine positive Dynamik der Gruppe oder des Teams lahm.

In den meisten Fällen wird aggressive Kritikkompetenz sowohl körpersprachlich als auch zugleich verbal auftreten, so dass ein negativer Gesamteindruck entsteht. „Accusing, blaming, demeaning“ sind negative Kategorien der Kritik, die gut durchdacht sein wollen, wenn sie den Gesprächspartner nicht demotivieren sollen. „Accusing“ lässt sich mit „anklagen“, „blaming“ mit „anschuldigen“ oder „beschuldigen“ übersetzen. Soll eine solche Kritikkompetenz auch nur halbwegs positiv verstanden werden, so muss sie gut begründet sein. Machtorientierter oder destruktiver Kritik wird an einer solchen Begründung jedoch kaum etwas liegen. Eine solche Begründung widerspräche den Intentionen solcher Kritik. Etliche Autoren haben die Dezibel der Lautstärke untersucht und dargestellt, bei welcher Frequenz „assertiveness“ in „aggression“ umschlägt (ROSE und TRYON, 1979, S. 112-123).

HARGIE et al. (2002) geben vier Typen von Aggression an, die machtbezogener oder destruktiver Kritik zugrunde liegen können: „(1) „physical aggression“, (2) „verbal aggression“, (3) „anger“, (4) „hostility“ (S. 272).

Machtorientierten Kritikstilen liegt unter anderem die „dogmatic fashion“ zugrunde. HARGIE et al. weisen hier darauf hin, dass machtorientierte Kritiker in vielen Fällen Dogmatiker sind, die keine abweichenden Haltungen oder Meinungen dulden. In diesem Sinne sind die vier oben zitierten Unterkategorien der Aggression Abwehrreaktionen, mit denen Dogmatiker als Führungspersonen auf Gegenkritik oder auf Hinweise reagieren können.

Die am häufigsten auftretende aggressive Kritikreaktion ist bei Führungspersonen die verbale Reaktion oder die Ärgerreaktion. HARGIE et al. (2002) geben für „verbal aggression“ folgendes Beispiel: „When people annoy me I may tell them what I think of them“ (S. 272). In Verbindung mit einer dogmatischen Grundeinstellung, etwa in einer stark vertikal orientierten Befehlsstruktur in einem Betrieb, kann dieses Sprachbeispiel die Ausweichreaktion einer Führungsperson darstellen, die sich durch konstruktive Kritik in ihren Machtbefugnissen eingeschränkt fühlt.

Es liegt nahe, dass machtorientierte und deshalb bewusst destruktive Kritiker ihre Mitarbeiter mit den Phänomenen „anger“ und „hostility“ einzuschüchtern versuchen. HARGIE et al. (2002) bringen für die entsprechenden Bedrohungsformen in der interpersonellen Kommunikation folgendes Beispiel: „I sometimes feel like a powder keg ready to explode“ (S. 272). Das zitierte Beispiel für „anger“ enthält eine Warnung und eine Drohung des Sprechers, die nicht dazu angetan ist, interpersonelle Kommunikation langfristig anzulegen. Von einem Pulverfass („powder keg“) hält sich die soziale Umwelt fern. Das Bild impliziert eine Explosionsgefahr größeren Ausmaßes, die den Kommunikationsprozess und die an ihm Beteiligten dauerhaft schädigen kann. Insofern ist bei solchen Aggressionstypen und der zu erwartenden Kritik negativer Art stets davon auszugehen, dass es sich um die Entgleisung von „social skills“ handelt.

Mag der Sprecher grundsätzlich über soziale Kommunikationsfähigkeiten verfügen, so gibt er, selbst wenn er „anger“ nur phasenweise unkontrolliert in seine Kritiken einbaut, ein negatives Bild hinsichtlich seiner kommunikativen Kompetenz. Andererseits ist damit zu rechnen, dass „verbal aggression“, „anger“ und „hostility“ auch von kritikkompetenten Führungspersonen (aktiv und passiv) strategisch eingesetzt werden können. So können diese Negativkategorien durchaus dazu dienen, die Kritik anderer, oder eben ihre Machtansprüche im Wirtschaftsprozess, in Schach zu halten, um ihnen zu zeigen, dass sie ihren Eifer bezüglich möglicher Aufstiegschancen zu zügeln haben. Als weiteres Beispiel für „anger“ zitieren HARGIE et al. (2002): „Sometimes I fly off the handle for no good reason“ (S. 272).

Letztere Aussage impliziert, dass der betreffende Kritiker sich darüber bewusst ist, für seine aggressive oder destruktive Kritik keinen Grund vorweisen zu müssen. Der Betreffende reproduziert damit schlicht eine machtgesicherte Autorität, die als unangreifbar gelten soll. Entsprechend funktioniert die Drohung, die die eigene Unangreifbarkeit sichtbar machen soll. Kritiken aus dieser Position heraus können daher durchaus unberechtigt, übertrieben, ja sinnlos ausfallen. Sie dienen dann gerade dazu, einen produktiven Gegner, dessen Kreativität und Fähigkeiten die des Kritikers durchaus übertreffen können, in Schach zu halten und an der Selbstverwirklichung zu hindern, sogar wenn sie dem Produktionsprozess des betreffenden Unternehmens dienlich sein sollte.

Für die Kategorie des entgleisten „social skills hostility“ zitieren HARGIE et al. (2002) folgendes Beispiel: „When people are especially nice, I wonder what they want“ (S. 272). Diese Kategorie der Abneigung mit den ihr entsprechenden verbalen Ausdrücken kann nicht zu einer langfristig gedeihlichen Kommunikation im Unternehmen beitragen. Die Äußerung verrät, dass der betreffende Kritiker gegebenenfalls an den bekannten Freudschen Komplexen der „inferiority“ leidet. Er fasst

Freundlichkeit nicht als natürliches Element der Kommunikation auf, sondern hält sie für einen strategischen Vorbehalt, den es gegebenenfalls zu kritisieren gilt. Fragt sich der kommunizierende Vorgesetzte, wie in dem Beispiel, was die Freundlichkeit seiner Mitarbeiter bedeuten könnte, so überwiegt die Ablenkung von den eigentlichen Inhalten des Kommunikationsprozesses. Die dargestellten Kategorien tragen in ihrer Gesamtheit nicht zur Produktivität eines solchen Kommunikationsprozesses bei.

Andere Wissenschaftler haben die Formen der Aggressivität weiter unterteilt in indirekte und passive Formen. So hat DEL GRECO (1983) eine Art Inventar entwickelt, mit dem es möglich ist, unterschiedliche Formen aggressiven Verhaltens oder Antwortens einzuordnen (DEL GRECO, 1983, S. 52 ff.). Die Formen indirekter Aggression im Rahmen von „assertiveness“ arbeiten mit subtilen Methoden der Drohung und der Kritik. Es wird vordergründig behauptet, man sei auf Konsens eingestellt, in einem kritischen Zusatz wird jedoch hinzugesetzt, dass man genau in diesem Rahmen seine eigenen Prioritäten durchzusetzen verstehe.

HARGIE et al. (2002) unterscheiden in ihrem Diagramm „Four styles of responding“ (S. 273) unterschiedliche Formen der „assertiveness“, nämlich ihren direkten Ausdruck in der Form von „assertion“ oder „aggression“, ihren indirekten Ausdruck in Form von „non-assertion“ und „indirect aggression“. HARGIE et al. (2002) fassen ihre Analyse der Unterkategorien von „assertiveness“ folgendermaßen zusammen:

Once again, assertiveness is regarded as the optimum approach. While it is possible to be skilfully manipulative, there is always the danger of being found out, with resulting negative consequences. Similarly in the case of passive aggression, ... this can lead to a negative evaluation, and may simply be ignored by the other person. (S. 273)

4. Führungsstile und “skilled behaviour”

4.1. Die Kategorien Selbstwert und Humor im Rahmen unterschiedlicher Führungsstile als Ausweis aktiver und passiver Kritikkompetenz

Die ersten Versuche, Führungstypen auf einer präzisen soziologischen Basis herauszuarbeiten, stammen von Max Weber. WEBER (1972) entwickelt seine Führungstypologie vor dem Hintergrund des Charisma-begriffs. Charisma bedeutet soviel wie „Gnadengeschenk“. Die Diskussion über charismatische Führungsstile ist im Rahmen der so genannten Assessment-Center-Bewegungen durch Autoren wie HOUSE (1977, S. 189-207) neu aufgekommen.

Laut HOUSE (1977) handelt es sich bei charismatischen Führern um Menschen, die Loyalität, Verpflichtung und Hingabe an ihre Führerschaft fordern. Der charismatische Führer vermittelt eine Mission und damit nicht nur die Bedeutung dieser Mission, sondern auch die seiner eigenen Person. Setzt man allerdings das Wort „Charisma“ vor „Manager“ und spricht von einem „charismatischen Manager“, so ergibt sich auf dem Hintergrund der Nüchternheit betriebswirtschaftlicher oder ökonomischer Prozesse schon hier ein gewisser Widerspruch zwischen Anspruch und Realität.

Weitere Führungstypen, die im Laufe der Geschichte der Ökonomie und des Managertums diskutiert wurden, sind eigenschaftstheoretische Ansätze, Rollenkonzepte der Führung, entsprechende strukturalistische oder funktionalistische Ansätze, gruppensdynamische Ansätze der Führung, kontingenztheoretische Ansätze, systemische Konzeptionen und symbolische Ansätze (vgl. NEUBERGER, 2002).

Gegenüber den modernen Konzeptionen von Führung, ihren Aufgaben und ihren Zielen, mutet die Konstruktion WEBERS (1920-21) archaisch an. Führung ist ein wissenschaftlich komplexes Problem. Die Aufgaben von Führung lassen sich dadurch charakterisieren, dass man sie nicht routiniert oder mit mechanischen Herangehensweisen lösen kann. LUHMANN (2000) etwa geht davon aus, dass fähige Führungskräfte sich auf Aufgaben konzentrieren sollten, die Widersprüchlichkeiten, Komplexitäten, Mehrdeutigkeiten und Instabilitäten aufweisen (S. 15). Allerdings setzt auch ein solches pures Problemlösungsvermögen auf Seiten der Führenden voraus, dass sie die Ziele und Werte des Systems, das sie vertreten, loyal verfolgen.

Bezüglich der kommunikativen Kompetenzen von Führungspersonen ist die von NEUBERGER (2002) angebotene „handlungstheoretische Führungsdefinition“ am brauchbarsten. NEUBERGER (2002) definiert Führung:

Führung in Organisationen ist ein von Beobachtenden thematisierter Interaktionsprozess, bei dem eine Person in einem bestimmten Kontext das Handeln individueller oder kollektiver Akteure legitimerweise konditioniert; als kommunikative Einflussbeziehung nutzt sie ein unspezifisches Verhaltensrepertoire, um – auch mit Hilfe von und in Konkurrenz zu dinglichen und institutionellen Artefakten – die Lösung von Problemen zu steuern, die im Regelfall schlecht strukturiert und teils kritisch sind. (S. 47)

Die Elemente dieser Definition sind für den Ansatz von Kritikkompetenz bei Führungskräften insofern geeignet, als sie alle, sei es direkt oder indirekt, mit interpersoneller Kommunikation und den dargestellten „social skills“ zu tun haben. Deutlich enthält die Definition NEUBERGERS (2002) Aussagen über das Verhältnis von Führung und Geführten. Besonders wichtig und zentral ist die Aussage, dass es sich um eine

„kommunikative Einflussbeziehung“ handelt, die auf Problemlösung hin angelegt ist.

Zudem nimmt die Definition unmissverständlich auf die Intersubjektivität zwischen Personen Bezug: „Eine Person wird in einem bestimmten Kontext ... individueller oder kollektiver Akteure ... konditioniert.“ Auch in diesem Teil der Definition findet sich der interpersonelle Kontext, der sich auf die „social skills“ der Kommunikation bezieht. Der Hinweis auf das „Konditionieren“ bedeutet, dass Bedingungen gestaltet werden müssen, so dass sie sich für die Untergebenen als handlungsleitende Prämissen entwickeln lassen. Auch hierzu bildet Kritikkompetenz, sei sie aktiv, sei sie passiv, eine wichtige Vorbedingung. Die Betonung des „Handelns“ in der Führungsdefinition weist ebenfalls darauf hin, dass „social skills“, wie sie HARGIE et al. (2002) entwerfen, von fundamentaler Bedeutung sind.

Die Definition schließt ebenfalls ein, dass gezieltes und bestimmtes Handeln gemeint ist, dass also in der interpersonellen Kommunikation eine Zielrichtung vorhanden sein muss, die die oben entwickelten Kategorien HARGIES et al. (2002) erfüllen. Als Ergänzung seiner oben zitierten Definition von Führungseigenschaften beschreibt NEUBERGER (2002) bestimmte Kriterien von Führung anschließend genauer.

Eine der wichtigen Zusatzdarstellungen NEUBERGERS (2002) betrifft die Solidarität der Zielstellungen zwischen Führung und Geführten: „*Gemeinsam* ein Ziel erreichen, bestimmte *Eigenschaften* besitzen, einen bestimmten optimalen Stil praktizieren (z.B. kooperativ, autoritär, charismatisch, transformational), exklusiv über bestimmte Ressourcen verfügen, einschränkende Bedingungen der Zielerreichung erfüllen (z.B. Effizienz, Effektivität)...“ (S. 47).

Die sozialen Aspekte, die NEUBERGER (2002) in seiner Führungstheorie thematisiert, lassen sich als theoretischer Rahmen für wichtige

Kategorien nutzen, die HARGIE und sein Team von Wissenschaftlern bereits in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelt haben (vgl. HARGIE, 1986). In diesem Handbuch kommunikativer „skills“ entwickeln verschiedene Kommunikationswissenschaftler die Kommunikationskategorien, die bereits oben für die Kritikkompetenz von Führungskräften dargestellt wurden.

Eine weitere in diesem Zusammenhang darzustellende Kategorie der „social skills“ in kommunikativen Kontexten ist die des Humors. Zur Bedeutung von „humour and laughter“ schreibt FOOT (1986) in seiner diesbezüglichen Untersuchung:

Humour so evidently is a skill by which people control their relationships and social encounters that it is surprising its use in professional and commercial settings has not received more widespread attention than it so far has. It tends to be accepted as an incidental rather than as a necessary ingredient to life's rich pattern and one rarely stops to think about putting humour to use more deliberately. (S. 372)

Zunächst einmal ist mit HARGIE (1986) davon auszugehen, dass die Eigenschaft des Humors, die Fähigkeit, in allen möglichen Situationen diesen Humor zu üben, sich im Rahmen der Kategorie der „assertiveness“ abspielt (siehe oben). Auch die Kategorie „self-disclosure“ lässt sich im Rahmen kommunikativer „social skills“ als Voraussetzung von Selbstwertgefühl und einem entsprechenden Humor anführen. Die Annahme liegt nahe, dass auch die Eigenschaft des Humors zwei Seiten hat. So kann man sich einen „aggressiven“ Humor vorstellen, der Gelächter als „Auslachen“ in Form negativer oder destruktiver Kritik auftreten lässt. In solchen Fällen würde man allerdings auch von einem entgleisten „social skill“ sprechen. Humor gilt auch auf Führungsebene als eine wichtige Qualität, deren Fehlen man als Fehlen eines „social skills“ betrachten kann. Auf den allgemeinen kulturellen

Wert des Humors weist GROTHJAHN (1957) in seiner Analyse hin: „Humour implies strength, maturity, superiority in the face of danger and calamity; it symbolizes victory and triumph over defeat. The humorist is a hero, and he is human, too” (S. 51). Die Forschung unterscheidet vier zentrale Theorien zum Humor: Einerseits die Theorie der Entwicklung von Humor, die sich auf Humor in absurden Situationen konzentriert, zweitens Humor als Darstellung sozialer Überlegenheit, etwa von Schadenfreude, drittens die Theorie der Erregung durch Humor und schließlich eine psychoanalytische Theorie des Humors, die bei Freud zu finden ist. Dieser Theorie zufolge ist Humor das Resultat unerfüllter sexueller Wünsche.

Hinsichtlich des Bereiches der „social skills“ hat Humor und seine Auswirkungen Bedeutung für die kommunikative Kompetenz von Führungskräften. Die Tatsache, dass Humor Vieldeutigkeit besitzt, macht ihn zu einem wichtigen Element kommunikativer Fähigkeiten. Man kann Humor einerseits dazu nutzen, Nachrichten oder Informationen zu vermitteln, um die es tatsächlich geht, aber auch dazu, um Wahrheiten oder Information zu verschleiern. Die Vieldeutigkeit, die Humor zulässt, macht ihn zu einem Mittel der Kommunikation, das soziale Fähigkeiten einschließt. Solche Fähigkeiten betreffen beispielsweise die Verschlüsselung von Botschaften in humoresken Aussagen. FOOT (1986) geht so weit, Humor als eine der wichtigsten sozialen Kompetenzen zu analysieren. FOOT (1986, S. 358 ff.) unterscheidet verschiedene Ebenen, auf denen Humor im Rahmen von sozialen Fähigkeiten von Führungskräften bewusst eingesetzt werden kann. So lässt sich Humor als Mittel zur Informationsbeschaffung nutzen. Gegenüber fremden Personen lässt sich mit humorvollen Bemerkungen oder Aussagen herausfinden, welche Motive ihren aktuellen sozialen Motivationen und Begegnungen zu Grunde liegen (soziales Erforschen). Humor lenkt weiter die Aufmerksamkeit auf den Sprecher, der auf diese Weise seine Informationen kommunizieren kann. Fallen die Reaktionen auf diesen Humor entspre-

chend positiv aus, so liegt hier ein Indiz für die eigene Popularität, die soziale Akzeptanz, vor. Humor ist außerdem als ein Medium der Übermittlung von Information zu sehen. Er bildet in diesem Kontext ein Element der oben behandelten Selbstöffnung („self-disclosure“), das dazu dienen kann, persönliche Wahrheiten auf eine einfache Weise zu vermitteln. Schwierige Problemlagen lassen sich in einer leichteren Tonlage überbrücken, wenn Humor anschließt. Die humorvolle Annäherung an ein Gegenüber bietet weitere Möglichkeiten, unangenehme Situationen auszuweichen oder ihnen zu entgehen, so dass alle Seiten das Gesicht wahren können. Man entschärft eine Situation, in der eine Führungskraft die Fähigkeiten oder die Pläne von Mitarbeitern kritisch in Frage gestellt hat, indem man die Situation ins Humorvolle wendet (KANE, SULS und TEDESCHI, 1977, S. 14).

Humor bildet weiter in interpersonalen Kontrollsituationen ein wichtiges Bindemittel, das die Beziehung zweier oder mehrerer Personen vertraut gestalten kann. Humorvolle Führungskräfte erscheinen automatisch zugänglicher für Mitarbeiter und sind daher in der Lage, ein größeres kommunikatives Umfeld zu erwerben. Humor bedeutet in diesem Falle ein Zeichen der Zugänglichkeit, das in kritischen Situationen Anspannung reduzieren kann. Dies gilt auch für den Humor, der Angst reduziert. Kritische Situationen lassen sich durch das Element des Humors in vielen Fällen vermeiden oder immerhin entschärfen, indem man etwa durch eine humorvolle Bemerkung darauf aufmerksam macht, dass in der interpersonalen Kommunikation eine Grenze erreicht ist, die nicht überschritten werden kann und soll.

In peinlichen Situationen, etwa bei einer Kundenpräsentation, bei der gewisse Pannen passieren, lässt sich durch humorvolles Verhalten die Spannung überbrücken und entschärfen. Ähnliches gilt für Situationen von Stress, in denen etwa Wettbewerbspräsentationen fehlerfrei dargestellt werden müssen. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass humor-

volle Untertöne die Überzeugungskraft von Aussagen und Argumenten verstärken können. Dies ist durch empirische Studien von GRUNER (1976) und HEGARTY (1976) belegt.

Grundsätzlich ist Humor und Lachen, zumal wenn es interpersonell geschieht, eine positive Kategorie, die die Strafreizfunktion von Kritik sehr stark mildert. Die Milderung von Strafreizfunktionen von Kritik dürfte, wenn die Führungskraft ihren Humor auch strategisch einzusetzen weiß, in einer sinnvollen Führung eine bedeutende Funktion besitzen.

Insofern lassen sich Humor und Lachen in NEUBERGERS (2002) oben angeführte Definition von Führung gut einpassen. Entsprechend nennt FOOT (1986) seine Untersuchung über den Humor „Applications of Humour to Professional Contexts“ (S. 372). Zum Erreichen gemeinsamer Ziele innerhalb einer positiv aufgefassten passiven und aktiven Kritikkompetenz von Führungskräften betont FOOT (1986) die „persuasive power of humour“ (S. 372). Unter „persuasive power“ wird die Überzeugungskraft von Humor verstanden, die indirekt auf die Mitarbeiter wirkt, die Stimmung lockert, den Sprecher sympathisch macht, ihn in einem Licht erscheinen lässt, das positive Identifikation ermöglicht.

Hier kommt die Gemeinsamkeitskategorie NEUBERGERS (2002) ins Spiel, die durch Humor gestärkt werden kann. FOOT (1986) nennt für die „persuasiveness“ von Humor fünf Merkmale, die die positive Wirkung von Humor im Rahmen interpersoneller Kommunikation belegen. (vgl. auch MCGHEE, 1972) Sie sollen hier kurz zitiert werden:

- (1) Appropriate humour may make the audience more favourably disposed towards the source of the message, for example the teacher, the advertiser, the public speaker. If the source is more favourably perceived, then the credibility and the persuasiveness of that source is likely to be increased;

- (2) Appropriate humour is entertaining and liked and may make the message more interesting and therefore more actively attended to by its audience...;
- (3) Appropriate humour may serve as additional supporting material for a position or idea which the source wishes the audience to accept, and may therefore boost the persuasiveness of the message;
- (4) Appropriate humour may make a persuasive message more memorable and therefore render it more effective over a longer period of time;
- (5) Appropriate humour may distract the audience from concocting counter-arguments to the message and therefore increase the persuasiveness of the message. (S. 372 f.)

In allen fünf Punkten ist bezüglich der positiven Wirkung von Humor das Verhältnis von Gruppenmitgliedern entweder untereinander angesprochen oder ihr Verhältnis zu einer Führungskraft, die sich an ein Publikum, also an eine Gruppe wendet, die es zu beeinflussen gilt. Der Hinweis FOOTS (1986) auf die „persuasiveness“ lässt deutlich erkennen, dass Humor im Rahmen von Kritikkompetenzen als Grundlage der Möglichkeit dienen kann, positive Überzeugungsarbeit im Sinne von Teamfunktionen zu erreichen.

Das Publikum, also gegebenenfalls eine Gruppe von Untergebenen, „favourably disposed“ zu stimmen bedeutet, eine Stimmung erzeugen zu können, die Kritik akzeptabel und wirksam macht. Führungspersonen, die mit Humor begabt sind, werden in der Lage sein, diese Kategorie so einzusetzen, dass ihre Kritikkompetenz positiv wirkt, auch wenn die betreffende Kritik Mängel in der Arbeit von Untergebenen aufdeckt.

Eine günstige Rezeption von Kritik und Kritikfähigkeit steigert im Zusammenhang mit „credibility“ zugleich die Bereitschaft, den Wahr-

heitsgehalt von Aussagen, oder gegebenenfalls von Kritik, akzeptabler zu machen. Aktive und passive Kritikfähigkeit von Führungskräften spielt sich, wenn man „persuasive power“ von Humor als eine weitere Kategorie zugrunde legt, also im Rahmen von „credibility“ und „persuasiveness“ ab. Der zweite Punkt bedeutet eine Verstärkung dieses Zusammenhangs. Humoristische Vermittlung einer Kritik von Seiten eines Vorgesetzten oder aber die Fähigkeit, Kritik an der eigenen Person oder Leistung mit Humor aufzunehmen, sind zwei Seiten einer einzigen Dimension der Kritikfähigkeit und Kritikkompetenz. Durch Humor die Aufmerksamkeit der Gruppe oder des Teams zu steigern und die Vermittlung der Sache damit zugleich interessanter zu machen, führt zu erhöhter Akzeptanz von Inhalten, die ja kreativ bleiben sollen, damit ihre Fähigkeit zum Erfolg im ökonomischen Prozess gesteigert werden kann.

Die Inhalte von Punkt (3) weisen in die gleiche Richtung. Hinsichtlich des Punktes (4) ist die Nachhaltigkeit von Bedeutung, die die Botschaft des betreffenden Vorgesetzten durch eine humoristische Vermittlung erhalten kann. Wichtig ist hier der Zusatz „appropriate“ zur Kategorie Humor. Humoristisches Verhalten im Rahmen von Kritikfähigkeit, das heißt auch, humoristisch auf die Kritik anderer reagieren zu können, erweist sich insofern als „social skill“, als er eben der Situation und den Umständen sowie den Inhalten angemessen sein muss. Dies betrifft auch die Formen der Äußerung.

Humor, dessen Gelächter im Rahmen von „aggression“ vorgetragen wird, wird keine solidarische Wirkung erzeugen, sondern gehört eher in die Funktion der „hostility“ (siehe oben). Die nachhaltige Wirkung der Kategorie Humor kann sich im Zusammenhang mit aktiver und passiver Kritikfähigkeit von Führungskräften auch deshalb günstig auswirken, weil langfristige Wirkungen die Kontinuität und die Produktivität von ökonomischen Beziehungen stärken. „Memorable“ und „effective over a longer period of time“ bedeuten also, dass humoristisches Verhalten zur Erzeu-

gung und langfristigen Stärkung einer Gruppen- und Arbeitsstruktur beitragen kann.

Bekannte Beispiele für solche Zusammenhänge, die aus effektiven Produktionsprozessen stammen, sind die Kommunikationsintensitäten japanischer Betriebe, wo die Gruppe den Vorgesetzten zum fröhlichen Beisammensein nach Betriebsschluss ins Lokal begleitet, um zu feiern. Hierbei mag es sich um einen übertriebenen Kommunikationszusammenhalt handeln, andererseits trägt seine Intensität zu einer Arbeitskraft bei, die die westlichen Betriebe und Märkte in den achtziger und neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts das Fürchten gelehrt hat.

Gerade wenn FOOT (1986) betont, dass Humor langfristige Stabilität in Gruppenbeziehungen erzeugt, so ist dies in Arbeitsprozessen, wenn sie effektiv sein sollen, sicher dienlich. Nicht minder wichtig ist der fünfte Aspekt „distract the audience from concocting counter-arguments“. Die betreffende Wirkung bringt Gegenkritiken oder Widersprüche in einer Gruppe so zur Ruhe, dass Chaos unterbleibt. In diesem Sinne kann Humor eine positiv repressive Funktion haben, indem er Unruhe zurückdrängt und damit zugleich die Autorität der Kritikkompetenz der Führungsperson stärkt.

Die Kategorie Humor muss in ihrer Analyse auf ein soziales Umfeld der Führungsperson ausgedehnt werden, damit auch die Wirkungsfolgen des Humors im gruppenspezifischen Prozess erkennbar werden. So ist die Wirkung humoristischer Kritikkompetenz von Seiten einer Führungskraft auch unter dem Aspekt ihrer Folgen analysierbar. Diese Folgen weisen in eine soziale Richtung, da sie sich ja nicht in einem leeren Raum abspielen.

FOOT (1986) analysiert entsprechend das Umfeld von Humor unter verschiedenen weiteren Aspekten. Einer von ihnen ist „social laughter“. Da

das Lachen nicht auf der Seite einer einzelnen Person bleibt, sondern in die Gruppe hinein ausstrahlt und sie infolgedessen zusammenschließt, ist Humor auch ein soziales Phänomen. FOOT (1986) erklärt hierzu:

Social laughter may serve very much the same purpose as encoding humour in a group situation as a means of expressing friendship and liking, of gaining social approval and of bolstering group cohesiveness. This function of laughter for integrating ourselves within a particular group does not depend upon the individual having experienced anything amusing ... it can be viewed as an act of social conformity, fulfilling normative group expectations. It is more intended to convey an image of good-natured sociability. Possibly as much as humour, social laughter is used for controlling conversations and oiling the wheels of social interaction. (S. 368)

Führungspersonen, die im Sinne des Inhalts des Zitats zu Humor fähig sind und diesen auch kritisch als „social skill“ einsetzen können, erhöhen also deutlich ihre Integrationsfähigkeit und nicht zuletzt ihre Autorität als dynamische Kraft. Obgleich die von FOOT (1986) erwähnte Kategorie „friendship“ nicht zu der Wirksamkeit interpersoneller Kommunikation zwischen Führungskräften und Mitarbeitern gehört, so ist doch „liking“ von Bedeutung. Zum Gruppenzusammenhalt im Rahmen der Wirkung von Humor kann die Sympathie, die aus humoristischem Verhalten resultiert, von Bedeutung sein. Sie wirkt nicht nur motivierend, sondern kann auch kreative Energien freisetzen.

FOOT (1986) gibt eine Reihe weiterer Aspekte an, die sich unter dem Begriff „Humor“ auf die interpersonelle Kommunikation beziehen. Dieser betrachtet Humor als einen Zusammenhang von „interpersonal control“ (S. 361). So ist Humor gerade im Rahmen sozialer Interaktion ein bedeutendes Element, das die Interaktivität problemlos und integrativ gestalten kann. FOOT (1986) führt hierzu aus:

Humour, like laughter, helps maintain the flow of interaction in daily encounters, filling in pauses in our conversations and maintaining the interest and attention of our conversational partner. In terms of sheer social experience, therefore, the motive in encoding humour may be little more than to create and sustain a congenial atmosphere ... humour helps regulate interactions and serves as a social mechanism to facilitate or inhibit the flow of conversation. (S. 362)

Humor hat also auch auf der gruppensdynamischen Ebene die Funktion, kommunikative Elemente am Laufen zu halten, Absichten positiv zu integrieren, die Kommunikation insgesamt aufzulockern und damit langfristig zu stabilisieren. FOOT gibt etliche weitere Kategorien f#r die Funktion von Humor auf der sozialen Ebene an, die sich auf die Kritikf#higkeit von F#hrungskr#ften #bertragen lassen. So versteht FOOT (1986) im Rahmen von „social probing“ (S. 359) die Funktion von Humor als M#glichkeit, sich #ber die Absichten seiner Kommunikationspartner auf indirekte Weise Informationen zu beschaffen.

F#hrungspersonen k#nnen also die Humorfunktion im Rahmen kritischer Kompetenz dazu benutzen, um herauszufinden, welche Akzeptanz ihre Absichten beim Gegen#ber in der Kommunikation finden. Positiver gestaltet sich entsprechend die Situation, wenn auch der Kommunikationspartner #ber Humor verf#gt: „Whether or not the humour is reciprocated may determine whether the discussion becomes more personal and intimate and whether the relationship moves forward“ (FOOT, 1986, S. 359).

Weitere Funktionen des Humors sind „social acceptance“ sowie „means of giving information“. Das humoristische Weitergeben von Informationen ereignet sich im Zusammenhang mit „self-disclosure“ (siehe oben). So kann ein Vorgesetzter schwierige Projekte, die arbeitsaufwendig sind,

dadurch einführen, dass er sie mit humoristischen Elementen vorträgt, die jedoch vor dem Hintergrund von „social skills“ sehr genau dosiert sein müssen, damit keine Missverständnisse entstehen.

Jemand, der einen persönlich-humoristischen Stil in der Selbstmitteilung entwickelt hat, wird es leichter haben, schwierige Projekte an seine Mitarbeiter zu vermitteln, als jemand, der das von oben herab und völlig humorlos vollzieht. Zugleich wird die Fähigkeit, sich humoristisch darzustellen, immer auf der Basis eines positiven Selbstwertes geschehen, wie er oben als „personal skill“ im Zusammenhang mit den Analysen HARGIES et al. (2002) bereits dargestellt wurde.

4.2. „Empathy“ und „Warmth“ als selbstwertfördernde Kritikkompetenzen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Führungstypen

AUTHIER (1986) zufolge sind Einfühlungsvermögen und Wärme unterschiedliche Konzeptionen, die sich aber gegenseitig bedingen (S. 441). Einfühlungsvermögen setzt voraus, dass eine Person einer anderen gegenüber emotionale Wärme empfindet. Zugleich liegt ein gewisser Grad an Einfühlungsvermögen vor, wenn sich solche Wärme für ein Gegenüber einstellen soll.

Andererseits liegt in der Differenzierung „fact versus feeling“ ein deutlicher Unterschied zwischen Einfühlungsvermögen und Wärme vor. Eine Person kann Wärme gegenüber einer anderen demonstrieren, dabei aber deutlich auf die Fakten der problematischen oder kritischen Situation konzentriert bleiben. Zugleich muss aber ein Einfühlungsvermögen im Sinne des Verständnisses der Gefühle des anderen vorhanden sein, wenn die problematische Situation gemeistert werden soll. Dabei

bedeutet das Gefühl der Wärme einem anderen gegenüber nicht ohne weiteres, dass der Gebende durch und durch positiv gegenüber der anderen Person eingestellt ist (AUTHIER, 1984, S. 441). ROGERS (1961) definiert Wärme als „(...) an attitude of deep respect and full acceptance for the client as he is“ (S. 74). Wärme ist also mehr als die bloße Freundlichkeit, die das Gegenüber als nette Person empfindet. Wärme ist eher eine Einstellung der Akzeptanz, die ROGERS (1961) als „the most profound type of liking or affection for the core of the person“ (S. 65) beschreibt. Wissenschaftler wie CARKHUFF (1969) beschreiben Wärme als den höchsten Grad an Respekt gegenüber einem Menschen und am Beispiel eines Interviewers als „care deeply for, or fully accept, the client.“ McKAY, DAVIS und FANNING (1983) bezeichnen Wärme als „total listening“. Dies bezieht sich auf ein aufmerksames Hörverhalten gegenüber der Person, mit der man kommuniziert. Die Qualität „warmth“ ist aber auch der Ausdruck der Wertschätzung einer anderen Person im Rahmen verbaler und nicht verbaler Kommunikation mit dieser, eine Kommunikation, die ein ehrliches Interesse an dem kommunikativen Gegenüber erkennen lassen muss. IVEY (1971) spricht hier von „effective attending“.

Mit den Grundlagenkategorien „warmth“ und „empathy“ für kritikkompetentes Verhalten von Führungskräften hat sich AUTHIER (1986, S. 441-464) im Rahmen der umfassenden Studien HARGIES (1986) auseinandergesetzt. AUTHIER (1986) stellt fest, dass diese beiden Grundlagenkategorien einen so hohen Grad von Verallgemeinerbarkeit besitzen, dass es schwer ist, sie zu definieren. Andererseits bildet gerade dieser Tatbestand einen gewissen Vorteil, denn die Weite des Begriffsbereiches, den sie umfassen, konstituiert ihre Unabhängigkeit vom Wechsel der Führungstypen und -ideologien.

Führungstypen, ihre Geltungsfähigkeit und Kritikkompetenz sollen kurz unter dem Aspekt des „postmodernen Subjekts“ analysiert werden. Das

postmoderne Subjekt stellt einen Begriffstypus dar, in dem sich Kritikfähigkeit, das heißt Kritikkompetenz, auf ambivalente Weise manifestieren kann. So unterstellt, wie NEUBERGER (2002) konstatiert, die Postmoderne, dass sich am Projekt der Moderne ein Scheitern vollzogen habe (S. 97).

Die kontroverse Struktur des postmodernen Subjekts lässt sich als Umfassungskategorie den Grundkategorien Empathie und Wärme insofern gegenüberstellen, als letztere Kategorien in diesem Rahmen einen Behauptungsstatus von persönlichen Werten repräsentieren. Im Rahmen der Zukunftsszenarien, die das postmoderne Subjekt heraufbeschwört, analysiert NEUBERGER (2002) so genannte „Führungsmythen“, die sich vor dem Hintergrund des betreffenden negativen Ausblicks entwickelt haben. Zur Umweltkonstellation des postmodernen Subjekts gibt NEUBERGER (2002) folgende Analyse:

Die Zukunftsszenarien, die einen entfesselten, globalisierten Kapitalismus, das Verschwinden der Nationalstaaten, die Vernichtung oder Erschöpfung der natürlichen Ressourcen, die Renaissance des Fundamentalismus, den Kampf der Kulturen etc. ausmalen, extrapolieren Trends zu vielleicht plausiblen, keinesfalls aber gesicherten Zukunftsbildern. Zu unklar sind die Entwicklungen, die Informations- und Gentechnologie nehmen werden, zu wenig weiß man über die inneren Widersprüche eines weltumspannenden Kapitalismus, zu unberechenbar sind Natur- und Gesellschaftskatastrophen. (S. 99)

In Verbindung mit dieser chaotischen Situation entwickelt NEUBERGER (2002) die Problematik von Führungstypen und ihren kategorialen Grundlagen. Auf der Basis der oben zitierten anarchischen Situation im Wertebereich der Gesellschaft entstehen für NEUBERGER so genannte „Führungsmythen“, die teilweise darauf gerichtet sind, festen Boden für einen Führungsbegriff zu konstituieren oder auch nur vorzuspiegeln.

NEUBERGER konstatiert hinsichtlich von Führung einen Rationalitätsmythos, einen Mythos davon, dass der Beste sich in der Führung durchsetzt, sowie den Mythos einer Gemeinschaft, die nicht existiert („Wir sitzen alle in einem Boot“). Zur Funktion des Mythosbegriffs der Führung erklärt NEUBERGER (2002):

Mythen dienen der Beherrschung potentieller sozialer Spannungen, die aus unklaren oder widersprüchlichen Forderungen, Ansprüchen oder Erwartungen entstehen können; sie bieten Orientierung und Rechtfertigung in einer mehrdeutigen Situation, deren Komplexität sie buchstäblich einseitig reduzieren; sie führen zu Simplifizierung und Stereotypisierung, so dass eine mögliche Sichtweise zur allein richtigen verklärt wird. Sie entschärfen damit Bedrohungen und helfen Ängste kontrollieren. Der Rationalitätsmythos z.B. suggeriert, es ginge alles mit rechten Dingen, objektiv, sachlich und nachprüfbar zu; er kaschiert die Angst vor fremder Willkür und Ausgeliefertsein und erspart eigene Bemühungen um Ordnung und prüfende Absicherung. Indem Mythen das Erwünschte als das Bestehende ausgeben, blenden sie Zweifel aus bzw. lassen ihn gar nicht erst aufkommen. Ihre Einseitigkeit sorgt für Eindeutigkeit. (S. 101)

Die Verbindung dieser Kritik an der Mythosfunktion zur Kommunikationstheorie lässt sich mit EDELMANN (1990) herstellen. EDELMANN (1990) erklärt den Mythos unter kommunikativen Aspekten folgendermaßen:

Der Mythos kann verstanden werden als Externalisierung innerer Impulse und Spannungen. Diese werden in Ereignisse außerhalb unseres Selbst verlagert, was eine Katharsis bewirkt. Wichtiger noch: Er ist ein Mittel, um die Kommunikation mit anderen und gegenseitige Verständigung herzustellen. (S. 162)

Der Mythos rationaler Führung unterstellt, dass die Führungskraft sich als positive Problemlösung erweisen muss. NEUBERGER (2002) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „die auffällige Betonung von

Rationalität ... das Abgewehrte „verrate““ (S. 103). Der betreffende Mythos wehrt also Unsicherheit, Unklarheit und Chaos seiner Funktion gemäß ab. Zugleich konzentriert sich der Mythos auf das Rationale dieser Führungskraft, schließt also bis zu hohen Graden die Frage der Macht von Führung und ihrer entsprechend negativen Kritik aus.

Trotz mancher übertriebener Problemlösungserwartungen an die Führungskraft bleibt hinsichtlich der „social skills“ auf Seiten der Führungskraft ein großes Maß an Rationalität zu unterstellen, weil anderenfalls eine ökonomische Organisation wie ein Unternehmen kaum funktionsfähig wäre. Die Kommunikativität der „social skills“ nach HARGIE et al. (2002) bildet eine Schneise der Vernunft, in der eine sinnvolle Kommunikation möglich sein muss. Für die Grundlagenkategorien der Empathie und Wärme gegenüber Mitarbeitern von Seiten der Führung gilt das Gleiche.

So enthält auch der von NEUBERGER (2002) analysierte Kontext „der/die Beste setzt sich durch“ einen wahren Kern. Einerseits ist es korrekt, dass einem solchen Mythos ein sozialdarwinistisches Denken zu Grunde liegt. NEUBERGER (2002) kritisiert folgendermaßen:

Verschleiert wird, dass es in vielen Fällen nicht Leistungsüberlegenheit oder Systemnützlichkeit waren, die eine(n) nach oben brachten, sondern Zufall, Vetternwirtschaft, opportunistisches Taktieren, günstige Gelegenheiten usw. Der Besten-Mythos blendet das aus; die Person an der Spitze kann für sich reklamieren, in einem unerbittlichen und unbeeinflussbaren Ausleseprozess übrig geblieben zu sein. (S. 103)

Der Besten-Mythos enthält zugleich eine Legitimation autoritärer Führungsstile, die darauf hinausläuft, kritiklose Unterordnung zu fördern. Solche Konstruktionen von Führung, seien sie praktisch oder theoretisch, werden allerdings durch die oben dargestellten Kriterien der Offen-

heit, der Aufrichtigkeit, der Informativität in der Kommunikation zwischen Führung und Untergebenen deutlich abgeschwächt. Die von HARGIE (1986) und anderen dargestellten kommunikativen „skills“ können mit ihrer Grundlegung aktiver und passiver Kritikfähigkeit gerade dazu dienen, solche Mythen zu entkräften. Dies gilt auch für den Führungstyp, der sich nach dem Motto „Wir sitzen alle in einem Boot“ durchsetzt. NEUBERGER (2002) analysiert diesen Führungstyp, der sich in weitere Unterkategorien gliedern lässt, folgendermaßen:

Fusion, Verschmelzung, Eins erhalten den Vorrang vor Individuation oder Vereinzelung ... der pseudo-demokratische Appell an Gleichheit und Vereinheitlichung verleugnet die Realität von Hierarchie und Differenz, der „allgemeine Wille“ ersetzt die Willen aller, ohne sie an der Willensbildung beteiligt zu haben, das gefühlsselige Gemeinschaftserleben wird gegen die nüchterne Ordnung des Gesellschaftlichen ausgespielt... (S. 104 f.)

Auch durch diesen Mythos werden autoritäre Führungsverhältnisse verschleiert, die eine offene Kommunikation zwischen Führung und Geführten behindern, wenn nicht unmöglich machen. Die von NEUBERGER (2002) dargestellten Mythen verschleiern die Tatsache, dass Führung auf einer Macht beruht, die an vielen Stellen schwer kritischbar ist, wenn sie nicht dekonstruiert werden soll. Andererseits steht soziale Macht grundsätzlich „im Dienste bestimmter Gruppenziele“ (FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 511).

Bezüglich des Zusammenhangs von Macht und Führungsgeschehen als einem sozialen Handeln ist weiter zu bedenken, dass die Zielorientierung von Führungshandeln die zitierten Mythen bis zu gewissen Graden abschwächt, wenn das Ziel als sinnvolles Gemeinschaftsziel kommunizierbar wird. FISCHER & WISWEDE (2002) analysieren diesen Kontext: „Dies ist etwa der Fall, wenn die Beteiligten an der Lösung einer bestimmten Aufgabe interessiert sind. Wenn dies so ist, dann brauchen

Seitens des Führenden keine zusätzlichen Sanktionen eingesetzt werden; für die Folgeleistung genügt die (zugeschriebene) Kompetenz des Führenden“ (S. 511).

Die Kritikkompetenz von Führungskräften, wie sie in dieser Arbeit dargestellt wird, läuft aber gerade darauf hinaus, die Einflussmacht solcher schlecht hinterfragten Führungsmythen abzuschwächen. Auch die „social skills“ „warmth“ und „empathy“ sind keine „bewusstlosen“ Grundlagen der Kommunikation, sondern müssen auf dem Hintergrund eines Gesamtkonzeptes der „social skills“ betrachtet werden, die die oben bereits dargestellten Kategorien einschließt. Wärme und Empathie lassen sich als soziale Fähigkeiten natürlich auch so einsetzen, dass sie die Verschleierungsfunktionen von Führungsmythen bestärken. Damit bekämen diese Kategorien andererseits ein falsches Gesicht. Sie würden gewissermaßen strategisch eingesetzt und damit in die Verlogenheit abrutschen.

Wärme und Empathie, als emotionales Entgegenkommen und Einfühlungsvermögen, setzen für die Kritikkompetenz von Führungskräften voraus, dass diese Führungskräfte nicht mithilfe verschleiender Mythenfunktionen Mitarbeitern Zieloptionen einreden, die nur der Stärkung von Machtpositionen dienen. Der „demokratische“ Grundkonsens, der sich aus den „social skills“ HARGIES et al. (2002) ergibt, kann dies schon verhindern. In diesem Sinne analysiert AUTHIER (1986) Empathie wie folgt:

Empathy involves more than demonstrating a genuine interest in the person and his/her problems. Specifically, empathy is defined as being attuned to the way another person is feeling and conveying that understanding in a language he/she can understand. In layman's terms it is literally being able to put yourself in the other person's shoes so that you genuinely feel the way they are feeling with regard to their particular situation or problem. (S. 441)

Unter Bezug auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Therapiefor-
schung erstellt AUTHIER (1986) eine Reihe von Kategorien, die das
Umfeld von „warmth“ und „empathy“ bestimmen. Hierbei handelt es sich
um Kategorien eines emotionalen Verständnisses. Die Anwendung
solcher „social skills“ wie „warmth“ und „empathy“ bedeutet automatisch,
dass der kritikkompetente Vorgesetzte in der Lage ist, sich in die Situati-
on seines Gegenübers hineinzusetzen. Die Kategorie eins, die
AUTHIER (1986) aufstellt, ist „participate completely in the ...
communication“ (1) (S. 443).

„Being right in line“ mit den Ausführungen des Kommunikationspartners
bildet die zweite von AUTHIER (1986) aufgestellte Kategorie zur
Empathie (2). Die Grundlagenkategorien 3 und 4 beziehen sich auf
„understanding ... feelings“. Weitere Kategorien (5, 6, 7, 8) beziehen sich
ebenfalls weitgehend auf die Übernahme der Gefühlsthematik, auf die
Tatsache, dass die Führungskraft den Mitarbeiter als „co-worker on a
common problem“ (S. 443) betrachtet, dass er ihn als gleichwertig
behandelt.

Die Grundkategorien enthalten, worauf AUTHIER (1986) ausdrücklich
hinweist, sowohl „cognitive and effective empathy“. Wärme und Empha-
tie lassen sich als Ergänzung zur Erzeugung von Vertrauen verstehen.
Als „specific skill for showing warmth“ betrachtet AUTHIER (1986) seine
Entwicklungen als Teil einer intensiven Kommunikation (S. 444).

AUTHIER (1986) präzisiert seine Kategorien hinsichtlich ihrer kommuni-
kativen Elemente weiter, und zwar unter besonderer Berücksichtigung
ihres kommunikativen Erfolges. Kritikkompetenz setzt voraus:
“(1) Communicating a willingness to listen; (2) communicating respect for
the individual’s worth, integrity and abilities; and (3) communicating an
interest in facilitating the client in telling his or her own story” (S. 444).

Um Details der Grundlagenkategorien Empathie und Wärme darzustellen, soll eine beispielhafte Ausführung zu „communicating respect“ von AUTHIER (1986) stehen:

Communicating respect for the individual's worth, abilities and integrity can be accomplished in several ways... Moreover, positive statements about the client's abilities can demonstrate appreciation for the person's assets. It is ... crucial to avoid stereotyped gestures and responses, and to use non-evaluative and non-absolute language. (S. 445)

An die Stelle des Wortes „client“ ist im Sinne der vorliegenden Arbeit stets das Wort „Mitarbeiter“, „Untergebener“ oder „Team“ zu setzen. Das mit „Wärme“ und „Empathie“ ausgedrückte Einfühlungsvermögen der Führungskraft bildet eine der Grundvoraussetzungen für die Fähigkeit, Kritik so nachzuschieben, dass diese nicht als bloße Machtkritik, unsolidarisch oder destruktiv aufgefasst wird.

Zu den „specific skills for showing empathy“ gehört aber auch nicht-verbales Verhalten, mit dem dem Mitarbeiter gezeigt werden kann, dass er ernst genommen wird, dass also auch die passive Kritikkompetenz der Führungskraft vorhanden ist und daher auch die eigene Kritik an der Führungskraft positiv aufgenommen werden wird. Zu „nonverbal behaviour“ gehören: „(1) Eye contact – longer; (2) seating distance – closer; (3) lean forward – including possibly touching; (4) facial expression of more than interest; (5) degree of body tension communicating more involvement; (6) gestures towards self“ (AUTHIER, 1986, S. 449 f.).

Diese körpersprachlichen Verhaltensweisen durch einen Vorgesetzten lassen den Mitarbeiter erkennen, dass er einerseits ernst genommen wird, dass er andererseits aber auch aufgefordert ist, konstruktive Kritik zum Ausdruck zu bringen, er sich also auf die betreffende Kompetenz

des Vorgesetzten verlassen kann. „Skill“ bedeutet aber in diesem Zusammenhang auch, dass die Führungsperson die Balance zwischen Über- und Untertreibung deutlich sichtbar einhält. Übertrieben emphatische Körpersprache läuft Gefahr, wie Anbiederung zu wirken, allzu unterkühlter Einsatz kann dazu führen, dass sich Missverständnisse aufbauen, weil der Angesprochene im Kommunikationsprozess emotionale oder kognitive Kälte zu sehen meint.

„Social skill“ bedeutet in Bezug auf diese Grundlagenkategorien der Kommunikation aber auch, dass man sie im Rahmen von „open-mindedness“ und „self-disclosure“ so einsetzt, dass sie die dargestellten Mythen von Führungstypen nicht bestärken, sich nicht in ihren Dienst stellen, sondern sie eher entkräften, weil andererseits die Kommunikation auf verlorenen Voraussetzungen beruhen kann. Je umfangreicher sich die Organisationsstruktur eines Unternehmens gestaltet, desto schwieriger dürfte es ein, die dargestellten Kategorien zu implementieren, sie zwischen Führungspersonen und Mitarbeitern sinnvoll umzusetzen. Wachsende Größen von Betriebsorganisationen bedeuten in den meisten Fällen zugleich wachsende Anonymität zwischen den Kommunikationsebenen, selbst wenn die Betriebskultur stark auf Kooperation angelegt ist und man beispielsweise mit größeren Personaltreffen der unterschiedlichen Ebenen der Anonymität und dem Austrocknen der „social skills“ der kritikkompetenten Kommunikation entgegenzuwirken versucht.

Eine Betriebskultur, die zu stark auf pure ökonomische Effektivität, Produktivität und vertikale Kommandostrukturen setzt, wird naturgemäß Schwierigkeiten haben, Empathie und Wärme ihren Mitarbeitern zu vermitteln. Zu bedenken ist, dass sich die Grundlagenkategorien „empathy“ und „warmth“ im Rahmen von „self-disclosure“ entwickeln. Sie stehen also nicht abgehoben und beziehungslos neben den anderen Katego-

rien, sondern spielen sich in ihrem Spannungsfeld ab, wie es interpersonelle Kommunikation eröffnet. AUTHIER (1986) bemerkt hierzu:

Self-disclosure as the author defines it, refers to an interpersonal helping skill which, when used appropriately, like the use of reflection of feeling, can serve to reinforce the true expression of feelings. Similarly, self-disclosure can serve to reinforce the expression of content areas that the client may not otherwise feel free to express. (S. 455)

Die Erklärung weist noch einmal darauf hin, dass sich Empathie und Wärme überwiegend auf die Gefühlslage des Kommunikationsprozesses beziehen. Mit dem Sich-Einfühlen in die Gefühlslage von Mitarbeitern sind aktive und passive Kritikkompetenzen impliziert. Aktive Kritikkompetenz ist insofern vorhanden, als der Mitarbeiter ermutigt wird, auch seinerseits Probleme darzustellen, also Kritik an der Führungsperson zu äußern. Passive Kritikkompetenzen insofern, als es dem Mitarbeiter erleichtert wird, Kritik anzunehmen, wenn er bemerkt, dass die Führungsperson seine Problemlage auch emotional versteht und berücksichtigt. Dabei ist durchaus von Bedeutung, dass die dargestellten Kategorien auch für die Seite des Mitarbeiters Geltung besitzen können. Verwirklichen sich die dargestellten kommunikativen „skills“ auf beiden Seiten der interpersonellen Kommunikation, so dürfte sich diese Kommunikation am effektivsten und nachhaltigsten gestalten.

Zur Situationsbezogenheit von „warmth“ und „empathy“ im Rahmen von „self-disclosure“ betont AUTHIER (1986) die Bedeutung des „here and now“: „The most powerful type of self-disclosure is a “here and now self-disclosure” because it both focuses on the client’s feelings as well as reduces the distance in the relationship” (S. 456).

Hinsichtlich der Entkräftung und Abschwächung der eingangs dargestellten Führungsmythen ist zu ergänzen, dass AUTHIER (1986) stets den Aspekt der Aufrichtigkeit („sincerity“) der „social skill“ des „self-

disclosure“ betont. Wer seine Gefühle in einer kommunikativen Situation zwar nicht überschwänglich, aber ehrlich ausdrücken kann, wird den Führungsmythos unbedingter Gefolgschaft oder falscher Solidarität kaum bekräftigen wollen. AUTHIER (1986) erklärt: „It is readily apparent that the use of the “self-disclosure skill” needs to be genuine and not smack of insincerity or lack of concern as these feelings will discourage rather than encourage free expression of feelings” (S. 456).

5. Sozial-kognitive Grundlagen der Lernfähigkeit als Voraussetzungen aktiver und passiver Kritikkompetenz von Führungskräften

5.1. Spezifika sozial-kognitiven Lernens zur Ausbildung von „social skills“ als Kritikkompetenz

Neben der Theorie der kommunikativen Kompetenz von HARGIE (1986) bildet die Lerntheorie ein brauchbares Fundament für die Ableitung von Kritikkompetenz bei Führungskräften. Die Gültigkeit von Lerntheorien ist natürlich nicht auf die Darstellung der Lernfähigkeit von Führungskräften beschränkt. Die Möglichkeiten der Lerntheorie gelten universell, implizieren daher automatisch, dass auch Mitarbeiter einen Lernprozess durchmachen, in dessen Verlauf sie ihre Kritik an der geschäftlichen oder ökonomischen Kommunikation des Unternehmens einbringen können.

Der Prozessverlauf kritischer Kommunikation bezieht sich ohnehin fast durchweg auf beide Seiten, also auf das Management und seine Mitarbeiter. Die Lerntheorie setzt allgemein voraus, dass das Individuum auf der Basis seiner Umweltbeziehungen, seiner Hirntätigkeit, seiner Kommunikativität und seiner sozialen Eigenschaften fast unaufhörlich Reizen ausgesetzt ist, die zum Lernen, das heißt zu einer besseren Anpassung an Umweltanforderungen beitragen können.

Hinsichtlich der Kritikfähigkeit von Führungskräften gilt dies dahingehend, dass Lernen zu erhöhter Kritikkompetenz führt. Ein solches Lernen kann man erfolgreiches Lernen nennen. Umgangssprachlich versteht man unter Lernen in erster Linie den Erwerb von Wissen und Wissensinhalten sowie von kognitiven Prozessen wie Sprechen, Lesen, Rechnen, usw. Es existiert andererseits motorisches Lernen, das zum Ausüben von Sport oder zum Autofahren benötigt wird.

Umfassender ist der lernpsychologische Begriff des Lernens. So lernen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung Aggressionen, Ängste, Rollenverhalten, Einfühlungsvermögen, moralische Normen, Selbstkontrolle, Handlungs- und Entscheidungsstrategien, also genau jene Verhaltensmuster, die in emotionalem Zusammenhang mit seiner kulturellen Umgebung stehen. Lernen beschreibt also umfassend auch die Frage, wie sich ein individueller Organismus den mannigfachen Anforderungen seiner Umwelt anpasst.

Verhaltenstheoretische Ansätze der Lerntheorie definieren Lernen als einen Prozess, der zu einer permanenten Änderung von Verhalten aufgrund von Erfahrungen führt. Zu unterscheiden sind hier Verhaltensänderungen, die auf angeborene Verhaltenstendenzen, wie Reflexe, Krankheit, Zwangseinwirkung oder Drogen zurückzuführen sind. Lerntheorien beschreiben und analysieren die Prozesse, die zu bestimmten Lernphänomenen führen. Sie stellen Hypothesen und Aussagensysteme zusammen, die später durch empirische Untersuchungen überprüft werden müssen.

FISCHER & WISWEDE (2002) geben in ihrer Abhandlung über die Grundlagen der Sozialpsychologie einen Überblick über die verschiedenen Lerntheorien und klären die entsprechenden Begriffe (S. 53-94). Die Bandbreite der Lerntheorien reicht von der Reflex-Lerntheorie PAWLOWS bis zur sozial-kognitiven Lerntheorie BANDURAS.

FISCHER & WISWEDE (2002) betonen, dass besonders das Prinzip reziproker Determinierung, also das Prinzip wechselseitiger Einflüsse im Lernprozess, wie es BANDURA (1979) an seiner Modelltheorie des Lernens expliziert, für interpersonelle Kommunikation von grundlegender Bedeutung ist. Unter Hinweis auf die Tatsache, dass der Lernende seine Umweltbedingungen durch sein Handeln verändern kann, stellen

FISCHER & WISWEDE (2002) fest, dass Lernprozesse die Grundlagen von verändertem Verhalten bilden können:

Dies impliziert auch, dass der Lernende aktiv auf seine Umweltbedingungen ... Einfluss nehmen kann. Er ist ihnen nicht rezeptiv ausgeliefert. Am deutlichsten wird dies in allen zielorientierten, instrumentellen Bereichen (z.B. dem Arbeitsbereich): ... Wenn mir die Anweisung meines Vorgesetzten nicht gefällt, kann ich u.U. aktiv und vielleicht auch erfolgreich auf den Vorgesetzten einwirken. (S. 71)

An dieser Kategorie der Veränderbarkeit menschlichen Handelns durch Lernen lassen sich unterschiedliche Kategorien der Kritikkompetenz ableiten, weil die Aussage oben sich auf beide Seiten beziehen lässt, also auf die Kritikkompetenz des Vorgesetzten und die Kritikfähigkeit des Mitarbeiters. Die Modelltheorie des Lernens von BANDURA (1979) ist auch deshalb grundlegend für die Entwicklung von Kritikkompetenz, weil sie den sozial-kognitiven Prozess des Lernens betont.

BANDURA (1979) setzt voraus, dass Lernprozesse durch die Verhaltensmodelle anderer Personen angestoßen werden. Der Modellbegriff BANDURAS wird von FISCHER & WISWEDE (2002) folgendermaßen expliziert:

Der Ausdruck Modell ist dabei inhaltlich sehr weit gefasst und schließt beispielsweise das Lernen über Medien oder über symbolische Verhaltensmuster mit ein. Es handelt sich insofern um eine kognitive Theorie, als sie die Bedeutung der Erwartungen betont und darüber hinaus die bedeutsame Rolle stellvertretender Verstärkung sowie symbolischer und selbstregulativer Prozesse unterstreicht. Die Theorie befasst sich also nicht allein mit äußeren Einflussquellen, sondern unterstellt dem Menschen die Möglichkeit der Schaffung selbsterzeugter Anreize ... und selbsterzeugter Konsequenzen (Selbstverstärkung). (S. 70)

Zentral in der Theorie BANDURAS ist das Modell der so genannten reziproken Determinierung, das zugleich auf das Imitationslernen, einen weiteren Begriff BANDURAS, verweist. Zunächst einmal ist der Lernbegriff BANDURAS auf die Umwelt und auf die Interpersonalität bezogen. Es handelt sich hierbei um das Prinzip wechselseitigen Einflusses, dessen Intensität nach Verhaltenweisen und Situation der Beteiligten variiert.

In BANDURAS Modell der reziproken Determinierung des Lernprozesses bestehen drei kognitive Determinanten, nämlich die Person, Verhaltensdeterminanten und Umweltdeterminanten. In den Umweltbedingungen existieren die so genannten Stimuli, also aktivierende Anreize, die den Lernprozess beschleunigen und gewissermaßen auch kanalisieren. Das Modell reziproker Determinierung beschreibt also wechselseitige Einflüsse, die von den drei Determinanten ausgehen und sich in einem Prozess gegenseitiger Beeinflussung verstärken (zum Modell siehe FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 71).

Die drei Determinanten wirken wechselseitig aufeinander ein und setzen kumulierende Lernprozesse in Gang. Der Terminus reziprok bedeutet, dass die Lernprozesse durch wechselseitige Beeinflussung ablaufen. In den Umweltdeterminanten existieren die „Situationen“, die sich ebenfalls von Fall zu Fall durch phasenweise Lernprozesse neu gestalten lassen, weil man von einer Situation zur nächsten durch Verhaltensmodifikation das Gelernte neu einbringen kann.

Ein weiterer bedeutender Theorieteil der Explikationen BANDURAS (1973; 1979), der sich für die Grundlegung von Kritikkompetenz eignet, ist der der Modell-Beobachtung des Lernens. Die Modelltheorie des Lernens von BANDURA beobachtet systematisch, dass zum Beispiel soziale Rollen im Berufsleben nicht in dem komplizierten Prozess von Versuchs-Irrtums-Lernen erfolgt, sondern dass, wie FISCHER &

WISWEDE (2002) es nennen „ein ganzes Verhaltenssyndrom ... ins Lernrepertoire übernommen“ (S. 71) wird.

Dem Erlernen von Verhaltensmustern im sozialen Bereich liegen also über die personale Kommunikation Muster instrumenteller Konditionierung zugrunde. Genau diese Muster lassen sich als Grundlage kritikkompetenten Verhaltens bezeichnen, weil das Aushalten-Können von Kritik und ihre fruchtbare Bearbeitung sich in einem so analysierten Lernprozess theoretisch einbetten lassen. Auch für die Modelltheorie des Lernens gilt parallel die Selbstverstärkung auf der reziproken Ebene. So erklären FISCHER & WISWEDE (2002):

Beobachter lernen von Modellen, welche Standards an das Verhalten anzulegen sind, um sich selbst zu verstärken. Dabei werden nicht nur die Verstärker selbst, sondern auch kritische Verhaltensgrößen internalisiert, an denen sich Selbstverstärkungen orientieren... Gerade die allmähliche Substitution von externen Verstärkern durch interne Selbstverstärkungsmuster – hier ausgelöst durch Imitationslernen – stellt eine zentrale Komponente des Sozialisationsprozesses dar. (S. 72)

BANDURA (1979) selbst grenzt seine Lerntheorie deutlich von den determinierenden Kontingenzen seitens der äußeren Umwelt ab, wie sie behavioristische Theorien in ihrer Mechanistik Lernprozessen oft zu Grunde legen. Die Betonung des Sozialen und Kognitiven geschieht durch BANDURA (1979) selbst in folgender Weise:

Die weitere Besonderheit der sozial-kognitiven Lerntheorie liegt darin, dass sie den Selbstregulierungsprozessen entscheidende Bedeutung einräumt. Menschen reagieren nicht einfach auf äußere Einflüsse. Sie wählen Reize aus, die auf sie einwirken, organisieren sie und formen sie um. Durch selbsterzeugte Anreize und Konsequenzen können sie ihr Verhalten in gewissem Maße selbst beeinflussen. Unter den Determinanten einer Handlung sind folglich auch

selbst geschaffene Einflüsse zu finden. Die Erkenntnis, dass Menschen die Fähigkeit zur Selbststeuerung besitzen, war der Anlass, entsprechende Forschungsparadigmen zu schaffen. (S. 10)

Die Betonung der Kategorie der Selbststeuerung auf sozialer Basis als Grundlage von Lernfortschritten bildet die Grundlegung einer Kategorie, die auch Kritikkompetenzen, aufgefasst als Selbststeuerung und Veränderungsmöglichkeiten von Verhalten, einschließt. Gerade die Kategorie der Selbststeuerung ist es, die einer emanzipatorischen Ebene wie der der Kritikfähigkeit Anhaltspunkte bietet.

Die Beziehung zwischen einem kritikkompetenten Vorgesetzten und seinen Mitarbeitern bildet in BANDURAS Sinne eine Lernbeziehung. Legt man dieses Schema zu Grunde, so findet zwischen beiden Seiten sowohl auf der sozialen Ebene als auch auf der kognitiven Ebene eine permanente Prozessualität wechselseitiger Beeinflussung statt, die sich in Richtung eines akkumulierten Wissens positiv steigert. BANDURA (1979) erklärt in diesem Zusammenhang: „Die sozial-kognitive Lerntheorie versucht menschliches Verhalten unter der Annahme einer ständigen Wechselwirkung zwischen kognitiven Determinanten, Verhaltensdeterminanten und Umweltdeterminanten zu erklären“ (S. 10).

In seiner späteren Schrift „Self-efficacy: The exercise of control“ hat BANDURA (1997) seine Theorie des sozial-kognitiven Modell-Lernens zusammengefasst und präzisiert. Unter der Kategorie „efficacy“ fasst BANDURA (1997) Selbststeuerungsmechanismen als Grundlage sozialen Lernens folgendermaßen zusammen:

Belief of personal efficacy constitutes the key factor of human agency. If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen. In social cognitive theory, a sense of personal efficacy is represented as propositional beliefs. (S. 3)

Das Zitat aus der späteren Schrift BANDURAS illustriert, dass zu den modellgesteuerten Mechanismen eines selbstbezogenen Lernens hier auch „beliefs of personal efficacy“ hinzukommen, dass also BANDURA den Möglichkeiten des Menschen, sein Verhalten im Kommunikationsprozess anzupassen, zu verändern, effektiver zu machen („efficacy“), einen größeren Spielraum zugesteht. Auch Kritikkompetenz und Kritikfähigkeit lassen sich aus der Kategorie der „beliefs of self-efficacy“ ableiten. Kritikkompetentes Verhalten lässt sich aus einem Lernprozess heraus begründen, wobei die Umwelteinflüsse aus den jeweils erreichten Kommunikationsniveaus und ihrer Effektivität hervorgehen.

BANDURAS Lerntheorie unterscheidet sich also vom Konditionierungsparadigma des Behaviorismus dadurch, dass er dem Individuum kognitiven Eigenanteil zugesteht. BANDURA (1979) kritisiert den Behaviorismus in diesem Sinne: „Zu Recht lässt sich dem ... Behaviorismus der Vorwurf machen, dass er in dem entschlossenen Bemühen, vorgebliche innere Ursachen zu umgehen, all jene Verhaltensdeterminanten außer Acht gelassen hat, die aus den kognitiven Funktionen erwachsen“ (S. 20).

Der wichtige Punkt ist also, dass Kognition auf das Verhalten einwirkt. BANDURA (1979) betont weiter die Bedeutung des Beobachtungslernens: „Die Fähigkeit, durch Beobachtung zu lernen, ermöglicht dem Menschen, ausgedehnte, integrierte Verhaltensmuster zu erwerben, ohne sie langwierig und mühsam durch Versuch und Irrtum aufbauen zu müssen“ (S. 22). Das Beobachtungslernen ist einer der Faktoren, die den Aneignungsprozess deutlich abkürzt, und, wie BANDURA (1979) sich ausdrückt, „für die Entwicklung wie Überleben von entscheidender Bedeutung“ (S. 22) ist.

Die Bedeutung des Lernens am Modell, also der Modellierung, erklärt BANDURA (1979) folgendermaßen:

Wenn Kinder keine Gelegenheit haben, die Äußerung von Modellen zu hören, wird es so gut wie unmöglich sein, ihnen die verbalen Fertigkeiten beizubringen, die zum Sprechen erforderlich sind. Wohl kaum könnte irgendjemand allein dadurch, dass seine zufälligen Laute selektiv bekräftigt würden, zur Artikulation komplizierter Wörter gelangen, von einwandfreier grammatischer Rede ganz zu schweigen. Ebenso verhält es sich mit anderen Verhaltenweisen, die eine besondere Kombination von Elementen darstellen, die aus einer Vielfalt von Möglichkeiten ausgewählt werden müssen. Die Möglichkeit, dass solche Reaktionsmuster oder etwas, das ihnen ähnelt, spontan hervorgebracht werden, lässt sich nur schwer vorstellen. Wenn neuartige Verhaltenweisen sich nur durch soziale Hinweisreize effektiv ermitteln lassen, wird die Modellierung zu einem unentbehrlichen Aspekt des Lernens... Selbst wenn es möglich ist, neue Verhaltensweisen durch andere Mittel weiterzugeben, lässt sich der Aneignungsprozess durch Modellierung erheblich abkürzen. (S. 23)

Was BANDURA (1979) „soziale Hinweisreize“ nennt, kann als Grundlage von Lernprozessen gelten, die in Kritikkompetenz einmünden. Die Lerntheorie BANDURAS setzt mit ihren reziproken Mustern die interpersonellen „social skills“ auf der kommunikativen Eben gewissermaßen voraus. Ohne Kommunikation finden zwischen den Beteiligten keine Vermittlungsprozesse statt. Auf der Grundlage der „social skills“ nach HARGIE et al (2002) lassen sich die reziproken Modellmechanismen darstellen, die zu Lernprozessen führen.

Allerdings ist dabei nicht aus dem Auge zu verlieren, dass die Lernprozesse bezüglich des Verhältnisses von Führungspersonen zu Untergebenen auf zwei Ebenen stattfinden, nämlich auf der des Vorgesetzten wie eben auch des Mitarbeiters. In das Modell reziproker Determinierung (siehe oben FISCHER & WISWEDE (2002)) ist ja nicht nur eine Füh-

rungsperson eingespannt, anderenfalls agierte sie in einem kommunikationsfreien Raum, sondern auch ihre Mitarbeiter. Das Modell wechselseitiger Stimulierung bedeutet, dass beide Seiten aus ihren kritischen Äußerungen Lernprozesse extrahieren können müssen.

Die kognitiven Determinanten der Person (P) setzen voraus, dass der Kommunikationspartner mögliche Kritik nicht *a priori* als Machtanspruch, destruktiven Einfluss oder sinnloses Gerede auffasst. „Kognitiv“ muss auch und gerade bedeuten, dass der Kommunikationspartner als Führungsperson seine Lernfähigkeit so steuern kann, dass Kritik an seiner Person oder an seinen Entscheidungen (passive Kritikkompetenz) konstruktive Elemente aufweist, die er in seinem Selbststeuerungsprozess kognitiv sinnvoll verarbeiten muss.

Als Umweltdeterminanten (U) in der interpersonellen Kommunikation hinsichtlich des Lernprozesses werden neue Stimuli bezeichnet, die die Beteiligten zwingen, entweder gelernte Muster zu korrigieren oder sie durch neue zu ersetzen oder sie aufzuarbeiten, so dass möglicherweise etwas qualitativ Neues entsteht. Bezieht man das Modell reziproker Determinierung auf ökonomische Prozesse, so sind als Umwelteinflüsse (U) ökonomische Ergebnisse zu verstehen, die sowohl auf der Managementebene als auch auf der der Mitarbeiter Kritik auslösen können. Voraussetzung für eine kompetente Verarbeitung solcher Kritik ist eben der Lernprozess in seiner Selbststeuerung auf allen Seiten.

Bezieht man sich hierbei wieder auf die Ebene der aktiven Kritikkompetenz, so liegt für diese Variable im Sinne der Lerntheorie BANDURAS (1979) ein Stimulus zugrunde, der dazu führen muss, dass die interpersonelle Kommunikation produktiv bleibt. Dies kann nur im Rahmen der Offenheit (siehe „self-disclosure“ etc.) geschehen.

Analoges gilt nach FISCHER & WISWEDE (2002) über die Situationen im Prozess reziproker Determinierung (siehe oben). Bestimmte Sach-

verhalte regen dazu an, solche Situationen, die sich auf ökonomische Resultate beziehen, positiv und produktiv zu verändern. Dies kann nur durch die Aufarbeitung solcher Situationen geschehen, schließt also einen Lernprozess ein, der parallel zu wechselseitiger kritischer Kommunikation verläuft. Dies bedeutet Kommunikation zwischen Führungspersonen und den durch ihre aktive und passive Kritikkompetenz positiv vermittelten Inhalten, die nicht destruktiv sein dürfen.

Von den Umweltdeterminanten der Lerntheorie BANDURAS (1979) ist es ein weiterer Schritt zu den Verhaltensdeterminanten (V), die ohne die beiden Determinanten nicht funktionabel denkbar sind. In die Verhaltensdeterminanten (V) von Führungspersonen und Mitarbeitern fließen am ehesten aktive und passive Führungs- und Kritikkompetenzen ein. Im Rahmen eines offenen Verhaltens bilden sich Prozesse der Veränderung oder des deutlich auftretenden Lernens als Voraussetzung aktiver und passiver Kritikkompetenz am ehesten ab. Zeigt die Führungsperson ihren Untergebenen als passive Kritikkompetenz, dass sie bereit ist, Kritik von unten aufzunehmen, also ihr Verhalten zu ändern, so beeinflusst dies die Motivation und die Arbeitsleistung der Mitarbeiter mit Sicherheit positiv.

5.2. Lernphasen-Modell und „self-efficacy“ der sozial-kognitiven Theorie als Grundlagen für aktive und passive Kritikkompetenz

Unter Rückgriff auf die Explikation der Lerntheorie BANDURAS (1979) durch FISCHER & WISWEDE (2002) sollen hier kurz die Grundlagen des Modell-Lernens und seiner Prozedur dargestellt werden. FISCHER & WISWEDE (2002) unterteilen den Lernprozess, wie BANDURA ihn formuliert, in fünf Phasen (S. 72). An erster Stelle steht im Lernprozess das Modell-Ereignis. Der Terminus „Ereignis“ weist daraufhin, dass der Lernprozess sich hauptsächlich im sozialen Bereich abspielt. Der Begriff des Modells weist seinerseits darauf hin, dass beim Rezipienten nicht ein einzelner Lernschritt erfolgt, sondern dass das Modell eine Vielzahl von Impulsen enthält, die zusammengefasst werden, um in einer späteren Phase eine Umsetzung und ihre Anwendung zu finden.

Begleitet ist das Modell-Ereignis von einer Aufmerksamkeit, die die Rezeptionsfähigkeit des Rezipienten voraussetzt, damit überhaupt ein Lernprozess stattfinden kann. Die Speicherung der Impulse des Modell-Ereignisses bleibt einer späteren Phase vorbehalten. Im Vollzug von „Erinnerung“ wird in einer noch späteren Phase das am Modell Beobachtete reaktiviert. In der auf die Erinnerung folgenden Lernphase greifen zwei weitere Strukturen in das Geschehen ein, nämlich die „erwartete Verstärkung“ sowie die „perzipierten Fähigkeiten“.

Die Phase bis zur Erinnerung wird von BANDURA (1979) als Phase der „Akquisition“ bezeichnet. FISCHER & WISWEDE (2002) führen hierzu aus:

Auf sie (die Akquisition, die Verfasserin) bezieht sich das Lernen; dieses erfolgt zunächst durch Aufmerksamkeit und Speicherung. Die Akquisitionsphase kann im Zustand der Latenz enden; d.h. das

Gelernte bleibt gespeichert, bis es durch entsprechende auslösende Prozesse in die Tat umgesetzt wird. (S. 72)

Um den Bezug zur Bedeutung der Kritikkompetenz von Führungskräften auf dem Hintergrund der Lerntheorie darzustellen, ist deutlich erkennbar, dass bereits das Modell-Ereignis passive und aktive Kritikkompetenz vermitteln kann. Eine Führungspersönlichkeit, die sich im Sinne der oben dargestellten Kategorien HARGIES et al. (2002) modellhaft verhält, wird die drei folgenden Stufen bei den Rezipienten, nämlich Aufmerksamkeit, Speicherung und Erinnerung deutlich beeinflussen, und zwar so, dass ein positiv besetzter Eindruck entsteht.

Legt man die Kategorien der „social skills“, wie „rewarding“, „reinforcing“, „questioning“, „reflecting“, „listening“, „self-disclosure“ und „assertiveness“ zugrunde, so lässt sich hier für das Verhalten der Führungsperson ein Modelldenken, das Vorbildcharakter aufweist. Soll nun das durch Beobachtung und Aufmerksamkeit Gespeicherte und Erinnernte durch „auslösende Prozesse in die Tat umgesetzt“ werden, so bedarf es des auslösenden Ereignisses, was sich einerseits aus der Organisationskultur eines Unternehmens ergeben kann, andererseits aber eben aus der Offenheit der Führungspersonen für die entsprechende kooperative Kritik der Mitarbeiter.

Einen wichtigen Baustein in BANDURAS (1979) Theorie bildet hier die „erwartete Verstärkung“. Mit diesem Teilbaustein der Theorie wird das beschrieben, was man als Voraussetzung für den Aufbau einer „intrinsischen Motivation“ benötigt, also für eine Motivation, die nicht von äußeren, sondern von inneren Motiven des Handelns gespeist wird. Die Imitationsimpulse, die das Modell freisetzt, können sich im Sinne von Vorbildhaftigkeit unter anderem auf die aktive und passive Kritikkompetenz von Führungskräften beziehen. Stellt sich eine Führungsperson im Modell-Ereignis als „open-minded“ und aktiv kritikfähig dar, indem sie

beispielsweise mit solidarischen Verbesserungsvorschlägen auf die Resultate von Mitarbeitern eingeht, so erklärt die Modelltheorie des Lernens, dass hierdurch eine erhöhte Motivation der Mitarbeiter freigesetzt wird. Die Motivation ist die letzte Stufe des Lernprozesses, die das im Modell-Ereignis Gelernte in der Form der Imitation wiederholt, freisetzt und produktiv macht. Zu den Verstärkungseffekten des Lernens nach BANDURA erklären FISCHER & WISWEDE (2002):

Beobachter lernen von Modellen, welche Standards an das Verhalten anzulegen sind, um sich selbst zu verstärken. Dabei werden nicht nur die Verstärker selbst, sondern auch kritische Verhaltensgrößen internalisiert, an denen sich Selbstverstärkungen orientieren... Gerade die allmähliche Substitution von externen Verstärkern durch innere Selbstverstärkungsmuster – hier ausgelöst durch Imitationslernen – stellt eine zentrale Komponente des Sozialisationsprozesses dar. (S. 72)

FISCHER & WISWEDE (2002) betonen, dass die Intensität, mit der die „Modell-Person“ ihre Lernimpulse weitergibt, die Aufmerksamkeit der Lernenden positiv beeinflusst: „Die Aufmerksamkeit des Individuums in Bezug auf das Modell-Ereignis hängt ab von der Valenz der Modell-Person (z.B. Attraktion, Exposition, Verbreitung, Deutlichkeit, Verstärkung, Macht)“ (S. 73).

Die Dimensionen der „Attraktion“ und der „Deutlichkeit“ verweisen in diesem Zusammenhang auf die Grundlagen positiver Kritikkompetenz. Setzt man die oben dargestellten „social skills“ HARGIES et al. (2002) in diese Dimensionen ein, so lässt sich dieser Aspekt der Lerntheorie mit der Theorie HARGIES et al. als Grundlage kritischer Kompetenzen verbinden. Ohne die Anwendung bewusst konzipierter „social skills“ wird es einer Führungsperson kaum gelingen, Attraktion und Deutlichkeit ausstrahlen.

Andererseits weist die Dimension der „Macht“ darauf hin, dass auch machtorientierte Kritik, etwa in destruktiver Form, eine Aufmerksamkeit erregt, die allerdings im Bereich der „social skills“ nicht produktiv sein dürfte. FISCHER & WISWEDE (2002) führen aus, dass die Speicherung beobachteter Modell-Ereignisse in der Erinnerung bedingt ist durch die Kontexte, die eine solche Kodierung leicht machen. FISCHER & WISWEDE (2002) verweisen auf die „Zahl der Beobachtungen, gedankliche Wiederholungen, Organisiertheit der Beobachtungen, bildliche Vorstellung“ (S. 73).

In ihrer Darstellung von BANDURAS Theorie des Modell-Lernens weisen FISCHER & WISWEDE (2002) daraufhin, dass Effizienz-Erwartungen hinsichtlich der Lernerfolge davon abhängen, wie gut „verbale Informationen und Instruktion“ (S. 73) im Rahmen des Modells erfolgt sind. Auch an diesem Teil der Explikation lässt sich anfügen, dass verbale Information und Instruktion als Grundlage von positiver Kritikkompetenz, sei sie aktiv oder passiv, gelten können, wenn sie bei den Mitarbeitern die entsprechenden Motivationen in Gang setzen. Dabei liegt es nahe, dass machtorientierte Deutlichkeit und Verstärkung langfristig weniger produktiv sein dürften als solche Dimensionen, die sich im Rahmen der „social skills“ von HARGIE et al. (2002) abspielen. Informationen und Instruktionen, die kritikoffen sind, dürften den interpersonalen Kommunikationsprozess erheblich produktiver gestalten als solche, die von oben herab, ohne Möglichkeit der Befragung ergehen.

Die Effizienz-Erwartungen hinsichtlich verbaler Information und Instruktion begegnen sich auf der Ebene der Voraussetzung für Kritikkompetenz ebenfalls mit den von HARGIE et al. (2002) entwickelten Kategorien des „reflecting“, „explanation“, des „self-disclosure“ usw. Auch was FISCHER & WISWEDE (2002) in ihrer Explikation der Lerntheorie als „Konsequenz-Erwartungen“ (S. 73) benennen, lässt sich als lerntheoretische Voraussetzung für Kritikkompetenz bezeichnen.

Je nachdem, ob der Beobachter im Verlauf seines Modell-Lernens die Resultate des nachzunehmenden Benehmens unter Lohn- oder Strafcharakter betrachtet, wird er sie auf unterschiedliche Weise verstärken. Die Autoren unterscheiden hier zwischen externer Verstärkung, die sich durch „stellvertretende Verstärkung“ darstellt und interner Verstärkung, die als Selbstverstärkung, also aus intrinsischer Motivation heraus, geschieht. Die grundlegende Bedeutung, die BANDURAS Lerntheorie besitzt, ergibt sich aus ihrer vielfachen Bestätigung im Experiment (FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 73). Die Autoren beziehen sich auf das Experiment BANDURAS von 1965 zum Nachweis der Möglichkeit stellvertretender Verstärkung.

In seinen späteren Schriften hat BANDURA (1997) seine Lerntheorien erweitert. So betrachtet er in seinem Buch „Self-efficacy: The exercise of control“ den „modelling influence“ nicht nur mehr unter dem Aspekt des Beobachtungslernens und der darauf folgenden Prozesse, sondern stärker unter dem Eigenanteil, der in der „self-efficacy“ verkörpert ist. In Erweiterung seiner früheren Modelle erklärt BANDURA (1997) hier:

Modelling is not confined to behavioural competencies, nor is it merely a process of behavioural mimicry. Highly functional patterns of behaviour, which constitute the proven skills and established customs of culture, may be adopted in essentially the same form as they are exemplified. Modelling influences can convey rules for generative and innovative behaviour as well. In abstract modelling, people learn thinking skills and how to apply them by inferring the rules and strategies that models use as they arrive at solutions. Once observers learn the rules, they can use them to generate new instances of behaviour that go beyond what they have seen or heard... Providing many modelled examples demonstrates how the rules can be widely applied and adjusted to fit changing circumstances. (S. 93)

Was in den früheren Modellen der Lerntheorie BANDURAS (1979) zu kurz kam, das Lernen von Regeln („learn the rules“) wird in „Self-efficacy: The exercise of control“ genauer ausgeführt. Das von FISCHER & WISWEDE (2002) explizierte Modell der Lernschritte BANDURAS vernachlässigt etwas das Lernen von Regeln. Regellernen lässt sich in BANDURAS Modell am ehesten dort lokalisieren, wo er von „perzipierten Fähigkeiten“ spricht. In diesem Sinne erklärt BANDURA (1997) selbst: „It is difficult to acquire cognitive skills through modelling when covered thought processes are not adequately reflected in modelled actions“ (S. 93).

Die Vermittlung von Regeln im Lernprozess setzt eine verbalisierte Ebene voraus, in der wieder die interpersonalen „skills“ HARGIES et al. (2002) wichtig werden. BANDURA (1997) analysiert in diesem Sinne:

In conveying cognitive skills by verbal modelling of thought processes, models verbalize their thoughts about how to use cognitive plans and strategies to diagnose and solve problems, generate alternative solutions, monitor the effects of their actions, correct errors, use coping self-instructions to overrule self-doubts, use self-praise to provide motivational support for their efforts, and manage stress. (S. 93)

Die sprachliche Vermittlung von Regelmechanismen muss also parallel zur Beobachtung von Modellverhalten ablaufen, damit später im Lernprozess motivationale Energien entstehen können. Auch hier bilden sich Grundlagen für Kritikkompetenz in aktivem und passivem Sinn. Dies betrifft beispielsweise die verbale Vermittlung von Geschäftspsychologie, von motivationspsychologischen Ansätzen, von Verhaltensrichtlinien, von Aufrichtigkeit sowie weiteren, bereits im Sinne der Kategorien HARGIES et al. (2002) entwickelten „social skills“. Der Terminus „self-efficacy“ bildet eine Erweiterung des Begriffes der Selbstverstärkung, der in BANDURAS (1979) Lernmodell bereits teilweise enthalten ist.

Mit diesem Begriff übereignet BANDURA (1979) dem Lernenden eine größere Fähigkeit der Selbststeuerung im Sinne einer permanenten Selbstverstärkung von eigenen Energien, stärker unabhängig von äußeren sozialen Einflüssen. BANDURA (1997) spricht von einem „people's sense of efficacy to shape their future“ (S. VII, Preface). Eine der Kategorien, die BANDURA (1997) im Rahmen dieser Erweiterung seiner Lerntheorie aufstellt, ist „verbal persuasion“ (S. 101). Übersetzt man „self-efficacy“ mit Selbst-Effizienz/Selbstwirksamkeit, so folgt aus einem solchen Begriff Kritikkompetenz einerseits im aktiven Sinne, dahingehend, dass die betreffende Führungsperson sich zutraut, Mitarbeiter durch „verbal persuasion“ positiv zu motivieren, indem sie in der Lage ist, Kritik so zu formulieren, dass sie Überzeugungs- und Motivationskraft entwickelt.

Hinsichtlich der passiven Kritikkompetenz bedeutet „verbal persuasion“, dass die Führungsperson in der Lage sein muss, Kritik solidarisch aufzufassen und positiv und produktiv zu verarbeiten. Die „self-efficacy“, die BANDURA (1979) als Lernmotor versteht, ist kein feststehendes Gebilde und keine starre Fähigkeit, sondern eine Art Energielieferant, der nach allen Seiten hin flexibel ist. Bei der Ausführung der aus ihr folgenden „skills“ sind an diese „efficacy“ hohe Anforderungen gestellt.

BANDURA (1997) erklärt: „Execution of most skills must be constantly varied to suit changing conditions. Adaptive performance, therefore, requires a generative conception rather than an exact one-to-one mapping between representation and action in the likeness of a fixed script“ (S. 371). Den Prozess des Lernens durch „trial and error“ bezeichnet BANDURA (1979) als unsinnig mühsam, weil einerseits zeitraubend, andererseits Energie absorbierend. In diesem Zusammenhang spricht BANDURA (1997) von Regelstrukturen („rule structure“), die man in der Form von Clustern übernehmen könne und die den Lernprozess beschleunigen: „The acquisition process can be accelerated by

transmitting the rule structure of the skill through modelling and then refining and perfecting it experientially“ (S. 372).

Als Grundlage von Kritikkompetenz lässt sich ein solcher Entwicklungsprozess so darstellen, dass die Führungskraft aufgrund der ihr zur Verfügung stehenden Modelle gelernt haben muss, wie man Kritik einerseits produktiv und solidarisch äußert, etwa im Sinne der „verbal persuasion“, wie man andererseits im Sinne passiver Kritikkompetenz Kritik so entgegennimmt, dass man sie im Sinne BANDURAS „modelliert“ und damit im Sinne eines „Experimentierlernens“ (nach BANDURA) erweitert und in den Prozess interpersoneller Kommunikation generell einbaut.

„Self-efficacy“ steht also am Ende eines Lernprozesses und bildet die Fähigkeit ab, im sozialen Kommunikationsprozess nach allen Seiten hin flexibel zu reagieren, so dass die wirtschaftspsychologischen Kategorien, nach allen Seiten hin funktionieren. So kann aktive Kritikkompetenz deutlich zur Arbeitsmotivation und zur Arbeitszufriedenheit von Mitarbeitern beitragen (vgl. WISWEDE, 2000, S. 196 ff.).

In seiner Untersuchung zur „self-efficacy“ bezieht sich BANDURA (1997) auch auf den Prozess der Entscheidungsfindung von Führungskräften, der Problematik des Auswählens, des Experimentierens, des Erfolgszwanges. BANDURA (1979) führt folgendermaßen in die, mit Lernprozessen verknüpfte, Thematik ein:

In presiding over organizations, managers continuously make decisions and structure the efforts of others toward desired outcomes... They must understand how their decisions affect the motivation and performance of others and how to make the best use of the personnel they are managing. Such managerial decisions must be made in the midst of a continual flow of activities on the basis of diverse sources of information that contain uncertainties and ambiguities... to complicate matters further,

feedback about the adequacy of decisions are often delayed and are rarely free of ambiguities or mixed outcomes. (S. 451)

Diese Charakterisierung von Entscheidungsprozessen vor denen Führungskräfte stehen, stellt die Komplexität dar, in deren Rahmen sich Kritikkompetenz abspielen muss. Die Situation der Führungskraft wird dadurch noch komplizierter, dass sie, wie BANDURA (1997) es nennt, sich „through exploratory means“ hindurchfinden und hindurch entscheiden muss. Genau in diesem Rahmen ist jedoch Kritikkompetenz im Rahmen kommunikativer „skills“ das Gefragte. BANDURA (1997) beschreibt die entsprechenden Kommunikationsprozesse folgendermaßen:

The more novel and complex the environment, the greater the need to test different options and evaluate their effects to discover how one can best exercise influence over the system. Effective decision making in complex and dynamic environments requires a generative capability in which various cognitive skills are applied to ferret out information, interpret and integrate feedback, test and revise knowledge, and implement selected options. (S. 451)

Um die hier dargestellten Funktionen überhaupt wahrnehmen zu können, ist die kritische Kommunikationsfähigkeit von Führungskräften fundamental, damit überhaupt sinnvolle Entscheidungen getroffen werden können. Dies schließt die aktive und passive Kritikkompetenz ein. Aktive Kritikkompetenz bedeutet hier, dass die Führungskraft so auf ihre Umgebung einwirken kann, dass die Komplexität der Entscheidungsumwelt sinnvoll reduziert wird. Passive Kritikkompetenz bedeutet andererseits, dass der Manager sich die Mängel seiner Entscheidungen offen anhören können muss, um überhaupt „trial and error“ in seinen Entscheidungsfindungen berücksichtigen zu können.

Die Darstellungen BANDURAS (1997) in dem Abschnitt „Self-efficacy in organizational decision making“ (S. 450 ff.) verweisen darauf, dass sich

die Anwendung von Lernprozessen, wenn sich ihre Inhalte auf spätere Stadien von Entscheidungsfindungen beziehen sollen, vieldimensional, komplex und fluktuierend sind.

6. Motivationstheorien und lerntheoretische Ansätze als Grundlage für motivierende Kritikkompetenz

Motivation hat im Ablauf ökonomischer Prozesse sowie auf den Arbeitsebenen von Unternehmen fundamentale Bedeutung. „Im ökonomischen Bereich ist die Motivation wirtschaftlichen Handelns von Bedeutung, z.B. im Zusammenhang mit Arbeitsverhalten (Arbeitsmotivation)...“ (FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 95).

Es ist unbestritten, dass zwischen Lerntheorien und Motivationstheorien ein Zusammenhang besteht, worauf oben bereits hingewiesen wurde (vgl. FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 95). Die Motivationspsychologie ergibt sich, wie das Modell BANDURAS (1979) mit seiner letzten Stufe der Motivation, zeigt, aus dem Prozess des Modell-Lernens. Am Ende des Stufenaufbaus „Aufmerksamkeit – Speicherung – Erinnerung“ steht die Motivation des Lernenden, die sich aus den Verstärkungsmechanismen, seien sie extern, seien sie intrinsisch, speist.

WISWEDE (2000) weist darauf hin, dass Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit miteinander zusammenhängen (S. 204). Das Gelernte führt mit seinen Außen- und Innenreizen und Verstärkungen zwangsläufig zu einem Impuls, der sich in Tätigkeiten motiviert. Wenn die Motivationsforschung nach den Gründen oder den Ursachen bestimmter Verhaltensweisen fragt, so ist eine der Antworten, der Betreffende habe sein Verhalten im Laufe seiner Sozialisation an bestimmten Modellen gelernt (siehe BANDURA (1979)). Allerdings bedürfen solche Aussagen der Spezifizierung. WISWEDE (2000, S. 194 ff.) führt unterschiedliche Theorien der Motivation, besonders der Arbeitsmotivation, an.

Einer der wichtigsten Theoretiker des Verhaltens und der Motivation ist SKINNER (1974). Dieser stellte sich in seinem verhaltenstheoretischen

Ansatz Fragen, die sich die Motivationspsychologie ebenfalls stellt: „Why do people behave as they do? ... How could a person anticipate and hence prepare for what another person might do? ... How could another person be induced to behave in a given way?“ (SKINNER, 1974, S. 12).

Die Frage, wie man eine andere Person dazu bringen kann, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten, liegt der Motivationspsychologie zugrunde. Hier ist die Problematik aktiver und passiver Kritikkompetenz betroffen, denn eine Führungsperson, die positiv und solidarisch kritisiert, besitzt Einflussmöglichkeiten auf ihre Mitarbeiter. Auch die Zugänglichkeit für bestimmte Arten der Kritik, die positiv oder negativ geäußert werden kann, setzt Motivation frei, kann also Mitarbeiter dazu bringen, sich gemäß der Absichten einer Führungsperson zu verhalten.

Die Motivationspsychologie beschäftigt sich mit SKINNERS (1974) Systempositionen und entwickelt sie weiter (RUDOLPH, 2003, S. 63 ff.). Was SKINNER in seiner Theorie „Konditionieren“ nennt, bedeutet in motivationstheoretischer Hinsicht, ein erwünschtes Verhalten herbeizuführen, indem man Anreize gibt, die dieses Verhalten erzeugen. RUDOLPH (2003, S. 65 ff.) bezieht sich in seiner Explikation der Verhaltenspsychologie SKINNERS auf seine grundlegenden Begriffe, wie respondentes Verhalten, operantes Verhalten, Verstärkung und Löschung.

Für die grundlegende Darstellung von Kritikkompetenz sind Begriffe wie „Verstärkungsarten“ und „Verstärkungspläne“, wie RUDOLPH (2003) sie benutzt, produktiv verwendbar. So bilden bestimmte Verstärkungsarten für ein erwünschtes Verhalten die Grundlage der Motivation. Aus diesen Verstärkungsarten folgt das kritikkompetente Verhalten. RUDOLPH (2003) erklärt: „ ... ein gegenwärtiges Verhalten wird häufiger auftreten, wenn es positive Konsequenzen hat, und seltener im Falle von negativen Konsequenzen oder ohne positive Konsequenzen“ (S. 67).

Die von RUDOLPH (2003) dargestellten Verstärkungsarten und Verstärkungspläne – sie entstammen dem System SKINNERS – sind so gerichtet, dass sie sich auf erwünschtes Verhalten, also auf positive Einstellungen, beziehen. RUDOLPH (2003) betont, dass Beispiele und Definitionen so formuliert seien „als handele es sich um Erziehungssituationen“ (S. 67). Hier bietet sich die Möglichkeit, die Explikationen RUDOLPHS auf das Phänomen der Kritikkompetenz zu übertragen.

Die der Kritikkompetenz von Führungskräften zugrunde liegenden Lernimpulse (BANDURA, 1979) und „social skills“ (HARGIE et al., 2002) müssen, wenn sie zur „Konditionierung“ von Mitarbeitern sinnvoll beitragen sollen, so gelagert sein, dass sie ihn positiv beeinflussen. Man kann also von einer Erziehungssituation der Verstärkungsarten sprechen. Die Konditionierung kann natürlich auch durch machtorientierte und negative oder destruktive Kritik erfolgen. Langfristig wird eine solche Kritikfunktion sich auf die psychosomatische Gesundheit der Mitarbeiter allerdings eher negativ auswirken. Als Illustration dieses Zusammenhangs liest sich folgende Erklärung RUDOLPHS (2003):

Zu beachten ist ... dass jede positive Konsequenz die Auftretenshäufigkeit eines Verhaltens (das aus der Sicht des Erziehenden erwünscht sein wird) erhöht, und jede negative Konsequenz eines Verhaltens dessen Auftretenshäufigkeit (das aus der Sicht des Erziehenden unerwünscht sein wird) senkt. Dies bedeutet, dass es ebenso möglich ist, die Wahrscheinlichkeit von unerwünschten Verhaltensweisen (den Bruder schlagen; das Essen vom Tisch werfen; einen Hund so trainieren, dass er möglichst aggressiv ist) zu erhöhen und die Wahrscheinlichkeit von erwünschten Verhaltensweisen (dem Bruder helfen; höflich darauf aufmerksam zu machen, dass man das Essen nicht mag; einen Hund so trainieren, dass er Lawinenopfer aufspürt) zu senken. (S. 67 f.)

Analog hierzu lässt sich aktive Kritikkompetenz als Verstärkungsmechanismus auffassen, der den zu erziehenden Mitarbeiter dazu bringt, sich in seinem Arbeitsprozess konstruktiv zu engagieren. An den von RUDOLPH (2003) beschriebenen negativen Konsequenzen, das heißt zu einer möglichen Deaktivierung von Mitarbeitern beizutragen, kann eine Führungsperson gar kein Interesse haben. Auch die passive Kritikkompetenz, das heißt die Offenheit für kritische Anregungen von Seiten der Mitarbeiter, wird letztere zu erhöhter Arbeitsleistung anspornen.

RUDOLPH (2003) gibt eine Übersicht über die unterschiedlichen Arten von „Verstärkung“, die dazu führen können, dass ein bestimmtes erwünschtes Verhalten wiederholt wird, ein anderes dagegen, das unerwünscht ist, abklingt bzw. nicht wiederholt wird. Als „positive Verstärkung“ gibt RUDOLPH (2003) einen „positiven Stimulus“ (S. 68) an. Der zu erwartende Effekt der positiven Verstärkung erhöht natürlich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines gewünschten „positiven Verhaltens“. Dieses Verhalten kann sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehen. RUDOLPH (2003) zitiert das Beispiel, dass ein Schüler für eine gute Arbeit eine gute Note bekommt. Die Fähigkeit, „positive Verstärkung“ und ihre gewünschten Wirkungen zu erzielen, bildet eine weitere Grundlage für aktive Kritikkompetenz, der es gelingt, einen Mitarbeiter im Sinne des gewünschten Verhaltens zu motivieren.

Setzt die Führungsperson ihre aktive Kritikkompetenz so ein, dass der Mitarbeiter ihren Sinn positiv erkennt, die „social skills“ HARGIES et al. (2002) erfüllt sind, die Kritik zugleich als solidarisch empfunden werden kann, so ist der Verstärkungseffekt kaum zu bezweifeln. Bei diesen Wirkungen kann man von einer simplen Konditionierung im Sinne SKINNERS (1974) sprechen. An die Stelle des Schülers aus dem Beispiel RUDOLPHS (2003) tritt in ökonomischen Dimensionen der Mitarbeiter. Die Fähigkeit zur aktiven Kritik durch den Vorgesetzten bindet einen solchen Mitarbeiter fast automatisch in einen positiv gesehenen

und gewendeten Arbeitsprozess ein, fördert zugleich den Teamgeist, vermittelt dem Mitarbeiter das Gefühl von eigener Wichtigkeit und von Wichtiggenommenwerden. Zugleich bietet solche positive aktive Kritik dem Mitarbeiter den Stimulus, eigene Ideen und Kompetenzen aktiv weiterzuentwickeln.

Die Wirkung der „negativen Verstärkung“ beruht dagegen darauf, dass ein negativer Stimulus entfernt wird, sobald „positives Verhalten“ eintritt. Auf diese Weise wird auch in solchen Fällen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens „positiven Verhaltens“ stimuliert. Auch diese Art der Verstärkung lässt sich als Grundlage aktiver Kritikkompetenz denken.

Beide Verstärkungstypen treffen jedoch auch auf die passive Kritikkompetenz zu. Eine Führungsperson, die sich gegenüber Verbesserungskritiken als Kritiknehmer aufgeschlossen zeigt, ja solche Kritik ermutigt, entfernt automatisch einen negativen Stimulus, der diese Kritik des Mitarbeiters hervorgebracht haben kann. Als weitere Arten der Verstärkung führt RUDOLPH (2003) zwei Typen der Bestrafung an, einerseits einen negativen Stimulus, der auf negatives Verhalten folgt, andererseits als Bestrafungstyp II die Entfernung eines positiven Stimulus, wenn negatives Verhalten sich eingestellt hat. Der Bestrafungstyp II senkt dabei die Auftretenswahrscheinlichkeit negativer Verhaltensweisen. Auch diese Bestrafungstypologie kann aktiver und passiver Kritikkompetenz bei Führungskräften zugrunde liegen. So kann eine Führungskraft, die sich der „social skills“ HARGIES et al. (2002) bewusst bedient, in ihrer Kritik negative Stimuli setzen, um die Auftretenswahrscheinlichkeit nachlässigen Verhaltens bei Mitarbeitern zu vermindern.

Analog lässt sich Kritik einsetzen, um unproduktive oder nicht konstruktive Arbeitsweisen zu reduzieren. In negativer Hinsicht, etwa in einer Kritik, die aus destruktiver Absicht geübt wird, lassen sich die Bestrafungstypen als machtorientierte Kritik oder destruktive Kritik analysieren.

In solchen Fällen liegt auf der Seite der Führungsperson allerdings keine soziale Kompetenz vor. Hier geht es eher auf der psychologischen Ebene, in manchen Fällen auf einer pathologischen Ebene, um das Ausleben persönlicher Komplexe. Aktive oder passive Kritikkompetenz tritt in solchen Fällen genau genommen gar nicht auf.

Im Kontext dieser Analysen stellt sich die Problematik des Unterscheidens von intrinsischer und extrinsischer Motivation ein. Manche Autoren sprechen im Fall extrinsischer, also von außen kommender Motivation, auch von „endogener“ Motivation (HECKHAUSEN, 1989, S. 612). Mit dem Verhältnis von intrinsischer und extrinsischer Motivation haben sich viele Autoren gründlich auseinandergesetzt (vgl. FISCHER & WISWEDE, 2002, S. 104). HECKHAUSEN (1989) stellt die These auf, dass eine scharfe und eindeutige Trennung von intrinsischer und extrinsischer Motivation nicht sehr weit führt. HECKHAUSEN (1989) analysiert, dass eine Handlung in den meisten Fällen von mehreren Motivationsarten stimuliert wird:

In der Regel dürften jedoch (bei Handlungen, die Verfasserin) nicht nur ein Ziel, sondern mehrere vorliegen, und die Beurteilung einer Handlung als gleich- oder andersthematisch vor allem in der Fremdattribution nicht immer einhellig sein. Auch kann dasselbe Handlungsziel ... „intrinsisch“, „teils intrinsisch“ und „teils extrinsisch“ motiviert sein, d.h. als teils endogen und teils exogen begründet erlebt werden, wenn es zu einer Selbstattribution der eigenen Motivation kommt. (S. 612)

FISCHER & WISWEDE (2002) konstatieren, dass intrinsischer Motivation eine höhere Effizienz zugrunde liegt als der extrinsischen, da sie „dauerhaftere und stabilere Formen annehme...“ (S. 102). Dies beruhe nicht zuletzt darauf, dass extrinsische Belohnungsanreize schneller stumpf werden. Bezüglich der Kritikkompetenz als abgeleiteter Form der Motivation lässt sich die Hypothese aufstellen, dass bei einem Mit-

arbeiter, der bezahlte Arbeit leistet, grundsätzlich ein Quantum intrinsischer Motivation vorliegen muss. Die Kritikkompetenz des Managements besteht dann darin, diese intrinsische Motivation des Mitarbeiters durch extrinsische Anreize in Form aktiver und passiver Kritik so anzuregen, dass sie verstärkt wird und zu produktivem Verhalten führt.

Aktiv angewandte Kritikkompetenz von Seiten des Managements dürfte zwangsläufig eine Verstärkung extrinsischer Motivation von Mitarbeitern herbeiführen, da diese sich als Folge positiv mit dem Unternehmen identifizieren werden. Die passive Kritikfähigkeit, das heißt die Möglichkeit für den Mitarbeiter, sich kritisch zu äußern, dürfte ebenfalls sowohl die intrinsische wie auch die extrinsische Motivation verstärken, da das Äußern produktiver Kritik durch die Mitarbeiter normalerweise bereits positive Motivation voraussetzt, die darauf abzielt, nicht zu nörgeln, sondern Arbeits- und Vertriebsprozesse zu optimieren.

Auch die Motivationstheorie der „self-efficacy“-Analyse von BANDURA (1997) lässt sich als Grundlage für Motivation anführen. Mit seinem Ansatz der „self-efficacy“ geht BANDURA über Konditionierungstheorien hinaus, weil „self-efficacy“ dem Individuum mehr kognitive Macht über sein Verhalten, ja über sein Schicksal einräumt. Die kognitiven Prozesse der Sozialisation sind für BANDURA wichtiger als die äußeren Konditionierungsfaktoren. BANDURA (1997) erklärt hierzu:

Most human motivation is cognitively generated. In cognitive motivation, people motivate themselves and guide their actions anticipatorily through the exercise of forethought. They form beliefs about what they can do, they anticipate likely positive and negative outcomes of different pursuits, and they set goals for themselves and plan courses of action designed to realize valued futures and avoid aversive ones. Efficacy beliefs play a central role in the cognitive regulation of motivation. (S. 122)

7. Unternehmenskultur, Kommunikation und Kritikkompetenz

Es liegt auf der Hand, dass zwischen der Kultur eines Unternehmens, also den dort herrschenden Kommunikationsformen, und der Kritikkompetenz der Führungskräfte ein Zusammenhang besteht. Der Begriff der Unternehmenskultur ist in seiner Definition kontrovers. Das Lexikon der Wirtschaft bietet für „Unternehmenskultur“ die folgende Bestimmung an: „Das kollektiv von den Organisationsmitgliedern geteilte, zumeist nur implizit zu erschließende Normen- und Wertesystem eines Unternehmens“ (GABLER, 1991, S. 305).

Die Definition lässt erkennen, dass Unternehmenskultur eine Ganzheit von Wertvorstellungen umschließt, in deren Rahmen sich das Handeln und das Denken eines Unternehmens und seiner Führungspersonen bewegt. In diesem Rahmen gelten also faktische Normen, Orientierungsmuster und Werte, die die Funktionsstrukturen des Unternehmens weitgehend definieren.

Dabei müssen diese Werte nicht zwangsläufig mit den Vorschriften übereinstimmen, die in den offiziellen Leitlinien des Unternehmens geschrieben stehen. So kann eine Unternehmenskultur Legenden und Mythen von Start-ups beinhalten und sich bis auf die Kleidervorschriften erstrecken. Bei der Kultur eines Unternehmens handelt es sich oft nur um implizit erschließbare Wirklichkeitskonstruktionen, die in vielen Fällen nicht einmal den Mitarbeitern des Unternehmens selbst vollkommen bewusst sind. Dies betrifft beispielsweise Rituale, Symbole oder Sprachgewohnheiten der Unternehmenskultur (OSTERLOH, 1991, S. 153).

Solche Kulturphänomene haben eine längere Evolution hinter sich. In bestimmten Fällen kann es sich um Kulturen handeln, in denen mehrere

Generationen von Mitarbeitern und Führungskräften gelebt haben. Die kommunikative Bedeutung der Unternehmenskultur liegt nach einer These WATZLAWICKS, BEAVINGS und JACKSONS (2003) darin, dass es unmöglich sei, Kommunikation zu verweigern:

Verhalten hat vor allem eine Eigenschaft, die so grundlegend ist, dass sie oft übersehen wird: Verhalten hat kein Gegenteil, oder um dieselbe Tatsache noch simpler auszudrücken, man kann sich nicht *nicht* verhalten. Wenn man also akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungskarakter hat, d.h. Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann. (S. 51)

Bezogen auf die Theorie der Unternehmenskultur bedeutet dies, dass hier ein breites Spektrum von strategischen Bearbeitungsmöglichkeiten existiert, das im Rahmen des strategischen Managements für Unternehmen seit der Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen zunehmend wichtiger wird. Kritikkompetenz im aktiven und passiven Sinn ist einer der Managementfaktoren, die die Konkurrenzfähigkeit des Unternehmens stärken können, da sie helfen kann, ökonomische Abläufe reibungsloser zu gestalten. In diesem Sinne stellen BEA und HAAS (2001) fest:

Die zunehmenden Internationalisierungsbestrebungen von Unternehmen und die damit zusammenhängende Globalisierung der Märkte führen dazu, dass tagtäglich unterschiedliche kulturelle Prägungen aufeinander treffen. Lieferanten, Nachfrager, Wettbewerber sowie staatliche Stellen entstammen mitunter höchst ungleichen Kulturen. Die Gründung eigener Tochtergesellschaften oder eines Joint Venture im Ausland führt ebenso zur Begegnung verschiedenartiger Kulturen wie der Abschluss von Kooperationen oder die Bildung strategischer Allianzen. Kultur und Unternehmenskultur werden so zu wichtigen Faktoren im Unternehmensalltag. (S. 452)

BLEICHER (1991) stellt im Rahmen seiner Darstellung der Organisationstheorie eine Reihe von Merkmalen vor, mit denen sich der Begriff Kultur auf soziologischer Ebene genauer fassen lässt. Kultur ist für BLEICHER (1991) einerseits „menschengeschaffen“, „überindividuell“, „verhaltenssteuernd“, sie „strebt nach innerer Konsistenz und Integration“, sie ist „anpassungsfähig“, sie „wird erlernt“ (S. 157 f.).

Neben einem institutionalen Begriff von Unternehmenskultur lassen sich unterschiedliche Ebenen einer solchen Kultur abgrenzen. Der institutionale Begriff der Unternehmenskultur bezieht sich auf das Erscheinungsbild eines Unternehmens im Sinne seiner Corporate Identity. Die Corporate Identity bildet einen Teil des nach außen gerichteten Teils des Symbolsystems einer Unternehmenskultur. Auf der Binnenebene des Unternehmens lassen sich beispielsweise Riten und Rituale, Mythen und Geschichten sowie die im Unternehmen wahrgenommene Atmosphäre und Leistungen als Teile einer Betriebskultur angeben (vgl. SCHEIN, 1995, S. 14).

Diese von SCHEIN (1995) eruierten Kulturebenen haben jeweils ihre Ausprägungen. So bezieht sich die Ritualebene auf die Art, wie ein Unternehmen seine Feiern, Jubiläen oder Beförderungen gestaltet. Bei Mythen und Geschichten geht es um die Frage, welche Gestaltung die Erinnerung an Gründe, Erfolge und Krisen des Unternehmens erfährt. Beispiele für Atmosphäre und Leistungen des Unternehmens sind Sprache, Zuverlässigkeit, Prämien und Pünktlichkeit.

Deutlich haben die oben aufgezählten Ebenen der Unternehmenskultur mit den Kategorien der „social skills“ nach HARGIE et al. (2002), also mit den Fähigkeiten zu tun, die auch der Kritikkompetenz von Führungskräften zugrunde liegen. Dies betrifft Kommunikationsfähigkeit, sprachliche Fähigkeiten, „open-mindedness“, „persuasiveness“, Humor usw. Unterhalb der Ebene der Mythen, Rituale und Atmosphäre siedelt

SCHEIN (1995) für die Unternehmenskultur ein Normen- und Wertesystem an, das naturgemäß auf die darüberliegende Ebene einwirkt. Dieses Wertesystem umschließt Führungsgrundsätze, Verhaltensrichtlinien, Pläne sowie formale und informale Regeln (SCHEIN, 1995, S. 14).

Unterhalb der Wertesystemebene besteht das System von Grundannahmen, die im weitesten Sinn Aussagen über Seinszustände der menschlichen Existenz ermöglichen. Hier geht es um die Religion, philosophische Aussagen über die Rolle des Menschen auf der Erde, grundlegende Annahmen über menschliches Zusammenleben usw. Die drei Ebenen unterliegen permanenter wechselseitiger Beeinflussung.

7.1. Elemente der Unternehmenskultur als Grundlage für aktive und passive Kritikkompetenz

Es werden unterschiedliche Typen der Unternehmenskultur beschrieben. Eine Grundqualität jeder Unternehmenskultur ist offensichtlich ihre Intensität. Man kann eine intensive, starke Unternehmenskultur konstatieren, wenn das Normensystem des Unternehmens einen deutlichen und nachhaltigen Einfluss auf das alltägliche Denken und Handeln in dem Unternehmen besitzt.

BEA & HAAS (2001) analysieren diesen Zusammenhang folgendermaßen: „Da wir davon ausgehen, dass sich die Unternehmenskultur aus einer Reihe von Subkulturen zusammensetzt, bedeutet dies zugleich, dass bestimmte Anforderungen an die Subkulturkonstellation zu stellen sind“ (S. 461). Weiter ist die Art der Unternehmenskultur ein Kennzeichen für ihre qualitative Beschaffenheit. Die Autoren DEAL und KENNEDY (1982) legen ihrer Untersuchung zur Unternehmenskultur lediglich die Kategorien Risikobereitschaft bei Entscheidungen und

„Geschwindigkeit des Feedback“ (S. 22) aus dem Markt über den Erfolg einer Maßnahme zu Grunde.

Je nachdem, ob die Risikobereitschaft in der Kultur eines Unternehmens hoch oder niedrig angelegt ist, findet sie ein dementsprechendes Feedback. Bei einer hohen Risikobereitschaft wird die Reaktion, beispielsweise hinsichtlich der Investitionsbereitschaft, in einer kritischen Marktsituation auf schnelle Reaktionen abzielen, bei einer niedrigen Risikobereitschaft eher auf langsame.

Entsprechend den oben ausgearbeiteten Kategorien der „social skills“ nach HARGIE et al. (2002) entsprechen den schnellen Reaktionen solche Kategorien wie „assertiveness“, „self-disclosure“ und „questioning“. Die hieraus nun auch aus der Unternehmenskultur ableitbaren Kategorien der Kritikkompetenz sind die der Selbstbehauptung, des Selbstwertgefühls, der Kooperationsfähigkeit, der Risikobereitschaft, der Konfliktfähigkeit und der Selbstüberwachung. Diese Kategorien schließen die aktive und die passive Kritikkompetenz ein. Schnelle Reaktionsfähigkeit im Rahmen von Risikobereitschaft als Fähigkeit zur Veränderung, Anpassung und Flexibilität in einem sich rasch verändernden Wirtschaftsprozess sind die Bindemittel, mit denen kompetente Führungspersonen ihre Mitarbeiter in ein effektives Team und seine Arbeit einpassen können.

Im Modell von DEAL & KENNEDY (1982) entsprechen der Risikobereitschaft und der Geschwindigkeit des Feedbacks vier Kulturtypen (S. 107). Der erste Typ Unternehmenskultur, den DEAL & KENNEDY analysieren, ist „the tough guy, macho culture“. In einem solchen Unternehmenskulturtyp gelten Führungspersonen, Mitarbeiter und ihr Team insgesamt als Individualisten, deren Risikofähigkeit hoch einzuschätzen ist. Auf ihre ökonomischen Aktionen hin erwarten sie ein schnelles Feedback. Als

Beispiele für solche Unternehmenskulturtypen gelten Finanzdienstleister, Broker und Marketingagenturen.

Die Kategorien der „assertiveness“, des „reinforcing“ und des „questioning“ sind hier gefragt, um die Richtigkeit der ökonomischen Entscheidungen nicht in Gefahr zu bringen. Herrscht in einem solchen Team der Risikobereitschaft, die schnelle Reaktionen fordert, nicht in letzter Instanz die Bereitschaft zu gegenseitiger Kritik auf der Basis von Konfliktfähigkeit, Selbstüberwachung und Selbstwertgefühl sowie Kooperationsfähigkeit, so ist dieses Team wohl kaum funktionsfähig. Auch die Aspekte der Selbstüberwachung („self-monitoring“), der Übernahme fremder Perspektiven, sind hier gefordert, damit ökonomische Entscheidungen kein übergroßes Fehlschlagsrisiko aufweisen.

Ähnliches gilt für das zweite von DEAL & KENNEDY (1982) entworfene Modell der Unternehmenskultur. Im Rahmen harter Arbeit wird hier „play hard culture“ erwartet. Die Arbeit der Führungskräfte und der Mitarbeiter ist schwer, aber attraktiv. Es herrscht kein hohes Risiko, aber schnelles Feedback liegt im Trend. Als Beispiele geben die Autoren Computer-Software Hersteller sowie Telekommunikationsfirmen an.

Die beiden Unternehmenskulturmodelle weisen andererseits deutlich Züge einer macht- und herrschaftsorientierten Kritik und somit einer negativen Kritikkompetenz auf. Wo rasche Entscheidungen gefragt sind, die im Wirtschaftsprozess ein hohes Risiko minimieren sollen, wird die passive Kritikkompetenz von Führungskräften nicht sehr ausgeprägt sein. Was, unter der Voraussetzung von „open-mindedness“, ausgeprägt sein wird, ist die Veränderungsbereitschaft, die Einsichtsfähigkeit und die Risikobereitschaft sowie die Konfliktfähigkeit von Führungskräften. Ob sich diese „social skills“ allerdings einem unter Erfolgszwang stehenden Team im ökonomischen Wettbewerb mitteilt, steht in Frage.

Auch die Kooperationsfähigkeit im Rahmen passiver Kritikkompetenz ist bei einer „Macho-Kultur“ nicht groß. Ob sich „Sympathie“ als eine Kategorie aktiver und passiver Kritikkompetenz einstellt, ist ebenfalls fraglich. Auch die Kategorien der „open-mindedness“ und des „self-monitoring“ können in solchen Stress-Kulturen so ausgelegt werden, dass man sie rein strategisch auslegt. So bekämen sie eine Dimension der Doppelbödigkeit, der Ambiguität, des Nicht-Authentischen.

Das dritte Modell speist seine Unternehmenskultur aus hochrisikoreichen Investitionen. Es nennt sich „bet-your-company culture“. Das Unternehmen kann mit einem Resultat seiner Investitionen erst nach längerer Zeit aufwarten. Als Beispiele geben die Autoren den Anlagenbau sowie Forschungs- und Entwicklungsabteilungen an. Die Kultur eines solchen Unternehmens ist nicht auf kurzfristige Entscheidungen und Gewinne angelegt. Da langfristig geplant und gedacht wird, ist die entsprechende Kultur eher mit den Kategorien des „listening“, des „reflecting“, der „explanation“ nach HARGIE (1986) verbunden.

Auch „group interaction“ sowie „leadership“ wird von Seiten der Führungskräfte nachgefragt werden. Die „bet-your-company culture“ geht davon aus, dass Führungskräfte langfristig ein hohes Maß an Verantwortung übernehmen und die Mitarbeiter in diese Verantwortung einbinden. In dieser Hinsicht sind die Kategorien „listening“, „assertiveness“, „rewarding“, „explanation“ und „reflecting“ HARGIES (1986) von Bedeutung. Hier entsteht bezüglich aktiver und passiver Kritikkompetenz ein Feld, in dem sich Selbstüberwachung, Perspektivenübernahme, Selbstwertgefühl, Selbstbehauptung, Konfliktfähigkeit und Kooperationsfähigkeit entwickeln können und bewähren müssen.

Auch langfristige Projekte erfordern permanente Anpassung, wenn sie sich der Geschwindigkeit nicht entziehen wollen, die der Markt im Zuge zunehmender Internationalisierung fordert. Insofern ist auf allen Seiten

aktive und passive Kritikkompetenz nötig, ein permanenter Austausch der Perspektiven hinsichtlich der Projekte, die Konfliktfähigkeit aller Seiten in der Überwachung und Steuerung der Projekte, aber zugleich ein Maß an „assertiveness“, also an Selbstbehauptung, das es ermöglicht, Positionen durchzuhalten, die dem Projekt auch nach kritischer Diskussion zuträglich sind, solche Positionen also nicht kritiklos zu räumen, wenn sie in Zweifel stehen.

Der Terminus des Wettens in „bet-your-company culture“ setzt voraus, dass die Führungskräfte und das Team gewissermaßen ihre Stakes und ihr geistiges Investment in das Unternehmen einbringen. Machtorientierte Kritikkompetenz oder Kritik aus masochistischem Spaß heraus kann hier nicht weit führen, obgleich sie natürlich vorkommen mögen.

Das vierte DEAL & KENNEDY (1982) Modell ist das der „process culture“. Hier erfüllt das Team Aufgaben mit geringerem Risiko. Rasche Reaktanz steht hier nicht zur Debatte. Die Autoren geben als Beispiele Bilanzabteilungen, Banken und Versicherungen an. Die grundlegenden Kategorien HARGIES (1986) werden in solchen Unternehmen oft durch strengere Hierarchien durchkreuzt.

Bei Unternehmungen, die kein größeres ökonomisches Risiko zu verantworten haben, liegt es nahe, dass die Kategorien „self-disclosure“ und „questioning“ nicht sehr intensiv ausgeprägt sind. „Group interaction“ und „leadership“ sind selbstverständlich notwendig, jedoch ist „self-disclosure“ nicht unbedingt zwingend. Aktive und passive Kritikkompetenz mögen als idealtypische Kategorien auch in solchen Branchen vonnöten sein, ihre Ausprägung steht in risikoarmen Wirtschaftsbereichen allerdings in Frage.

7.2. Zu Gestaltungsproblemen der Unternehmenskultur im Rahmen von aktiver und passiver Kritikkompetenz

Im Zusammenhang mit der Wirkung von Unternehmenskultur nach außen und nach innen stellt sich der Bereich des strategischen Managements die Frage, in welcher Form und in welchem Ausmaß man eine Unternehmenskultur bewusst gestalten kann, um die Effizienz der Wertschöpfungsprozesse des betreffenden Unternehmens optimal ausulegen. Die Wirkungen von Unternehmenskultur sind vielfältig und können positiv oder negativ sein. Diesen positiven oder negativen Wirkungen entsprechen jeweils die Arten der Kritikkompetenz.

Welche Bedeutung dem strategischen Management der Unternehmenskultur und den entsprechenden Kritikkompetenzen im Zusammenhang mit den, von der Internationalisierung der Märkte erzwungenen Anpassung der Unternehmen zukommt, soll eine Darstellung der Verunsicherung des Managements auch größerer Unternehmen verdeutlichen: An einer Sitzung mit leitenden Produktionsmitarbeitern namhafter schweizerischer Unternehmen wurde u.a. über die Auswirkungen des Einsatzes neuer Technologien auf Arbeits- und Organisationsstrukturen gesprochen. Mit der folgenden Bemerkung gab einer der anwesenden Produktionschefs der Diskussion eine unerwartete Richtung:

Reden wir doch einmal Fraktur. Wir wissen doch gar nicht, was wir tun, weil wir nicht im Voraus wissen, was herauskommt. Wir können uns ja an gar nichts halten. Da muss man doch oft entscheiden, ohne zu wissen, was richtig ist. Als ich seinerzeit ... einführte, da hat mir keiner sagen können, ob das richtig ist oder nicht. (ULICH, 2001, S. 514).

Solchen Verunsicherungen soll die bewusste Gestaltung von Unternehmenskultur entgegenwirken. Auch aktive und passive Kritikkompetenz als Folge einer Umstrukturierung von Unternehmenskulturen kann dazu verhelfen, Innovationen, welcher Art sie auch seien, strukturell so anzupassen, dass die im Zitat oben dargestellten Schwächen sich ausgleichen lassen. BEA & HAAS (2001) geben folgende grundlegenden Wirkungen von Unternehmenskultur an: „Koordination (gemeinsames Orientierungsmuster), Integration (Wir-Gefühl), Motivation (Engagement für das Unternehmen), Repräsentation (positives Erscheinungsbild eines Unternehmens)“ (S. 472).

Bezieht man die Koordinationswirkung von Unternehmenskultur (1) auf das Zitat oben, so ist erkennbar, dass die Abstimmung zwischen den Organisationsmitgliedern sich auch in Anpassungsschwierigkeiten durch technische Neuerungen entschieden vereinfachen lässt. Um die nötige „open-mindedness“ herbeizuführen, sind allerdings intensive Koordinationen und Diskussionen mit der dazugehörigen Kritikkompetenz erforderlich.

BEA & HAAS (2001) erklären zur Koordinationswirkung von Unternehmenskultur gerade bei Verunsicherung durch Anpassungsschwierigkeiten: „Unsicherheit des Einzelnen bezüglich des Verhaltens anderer wird reduziert, seine Erwartungen werden stabilisiert“ (S. 472). Die Koordinationswirkung von Unternehmenskultur stellt sich allerdings nicht automatisch ein. Die oben im Rahmen der „social skills“ HARGIES et al. (2002) dargestellten Kriterien der Risikobereitschaft, der Konfliktfähigkeit, der Kooperationsfähigkeit, der Perspektivenübernahme und nicht zuletzt der Sympathie sind auch hier das kritische Begleitmaterial, das Führungskräfte einsetzen müssen, wenn sich die Koordinationswirkung von Unternehmenskultur betriebsweit effizient entfalten soll.

Ein weiterer wichtiger Punkt der Wirkungen von Unternehmenskultur ist die der Integration. BEA & HAAS (2001) sprechen hier von „Rollen-sicherheit“ (S. 472), die die Integration des Gesamtsystems durch die Entwicklung eines Wir-Gefühls fördere. Auch im Zusammenhang mit der Motivationswirkung, die die Integrationswirkung von Unternehmenskultur verstärkt, lassen sich die Kategorien der Kritikkompetenz positiv weiterentwickeln.

Die Motivationswirkung bezieht sich auf Abteilungen, Gruppen oder auf das ganze Unternehmen. Diese Motivation sorgt dafür, dass Fehlzeiten sich verringern, dass Fluktuation reduziert wird, dass Innovationskraft entsteht. Das Management aus dem Zitat oben bringt offensichtlich aus seiner Unternehmenskultur nicht sehr viel aktive Kritikkompetenz auf, andernfalls stünde es den technologischen Neuerungs-zwängen nicht so ratlos gegenüber.

Das Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe lässt sich ebenfalls nur durch verbale Verstärkung in Form offener Kritikkompetenz verwirklichen. Machtorientierte oder destruktive Kritik, die eher der Befriedigung der persönlichen Neigungen des Managements entspricht, fördert kein Wir-Gefühl und damit keine Integration. Die Anpassungszwänge an die Beschleunigung der Märkte lassen sich am ehesten mit den dargestellten Kategorien des Selbstwertgefühls, der Kooperationsfähigkeit, der Risikobereitschaft, der Perspektivenübernahme sowie der Selbstüberwachung lösen.

Dem verunsicherten Management im Zitat oben scheint die Kooperationsbereitschaft mit den unteren Ebenen der Mitarbeiter abzugehen. Ein weiteres Zitat aus der gleichen Besprechungsrunde kann dies belegen:

„... Nehmen wir zum Beispiel CAD. Ich habe noch nie einen CAD-Arbeitsplatz gesehen, der nicht bloß gekostet hat.“ Zustimmung bei allen Teilnehmern. Ein vierter, der mit dem Bereich Personal zu tun

hat, erklärte: „Aber weil wir keine Leute mehr bekommen, müssen wir heute so etwas anschaffen...“ Und einer äußerte dann noch: „Wir hatten die NC- und bald die DNC-Technologie. Und die hatten wir noch nicht einmal richtig im Griff, da kommt dann schon die neue C-Generation, und eigentlich kommt keiner mehr so recht mit. Aber wir müssen sie haben, das ist klar.“ (ULICH, 2001, S. 514)

Die Zitate lassen erkennen, dass insgesamt das Management des Unternehmens mit der Geschwindigkeit der Anpassung an neue Technologien Schwierigkeiten hat. Auch zwischen der Personabteilung und anderen Führungskräften scheinen Disparitäten zu existieren. Vor allem herrscht nur geringe aktive Kritikkompetenz, denn man ergeht sich in Äußerungen der Ratlosigkeit.

Es herrscht offensichtlich nur ein geringes Ausmaß an strategischer Unternehmenskultur, die Motivationswirkung entfalten könnte. Man ist sich darüber im Klaren, dass technologische Entwicklungen für den Fortschritt des Unternehmens unabdingbar sind, andererseits gelingt es nicht, den technischen Fortschritt so zu implementieren, dass er seine produktiven Wirkungen entfalten kann („... Und die hatten wir noch nicht einmal richtig im Griff, da kommt dann schon die neue C-Generation, ...“).

Weder die Unternehmenskultur noch die Kritikkompetenz scheinen in diesem Unternehmen einen Rahmen zu bieten, in dem sich Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Perspektivenübernahme von oben nach unten entfalten können, um die Geschwindigkeit der Anpassung neuer Technologien produktiv zu bewältigen.

Bedeutend für den Zusammenhang von Unternehmenskultur und Kritikkompetenz ist auch der Begriff des „strategischen Fit“. BEA & HAAS (2001) erläutern diesen Gedanken des strategischen Managements da-

hingehend, dass das Kompetenzprofil eines Unternehmens konsequent auf die Erfordernisse der Unternehmensumwelt auszurichten ist (S.15). Es lassen sich mehrere Arten des Fit unterscheiden. Prinzipiell handelt es sich darum, Schnittstellen des Unternehmens und seiner ökonomischen Umwelt produktiv miteinander zu koordinieren. Im Managerzitat oben liegt offenbar ein nicht funktionierender Fit zwischen Unternehmen und neuen Technologien vor. Generell zu Problemen zwischen Fit und Strategie erklären BEA & HAAS (2001):

Eine Gefahr für den Fit von Strategie und Unternehmenskultur besteht, wenn eine unternehmenskulturfremde Führung strategische Entscheidungen trifft, wie dies vor allem nach der Akquisition einer Unternehmung häufig der Fall ist. Eine Strategie wird von oben, ... vorgegeben bzw. aufgezwungen. Dabei werden unternehmenskulturelle Faktoren oft nicht berücksichtigt bzw. die Möglichkeiten der Gestaltung und Veränderung der Unternehmenskultur überschätzt. (S. 477)

Im Zusammenhang mit den dargestellten „social skills“ der Kommunikationskompetenz muss Unternehmenskultur strategisch auf die Gestaltung des eigenen Images einwirken. Gerade bei Anpassungsschwierigkeiten ist eine rasche Anpassung der Unternehmenskultur an neue Anforderungen mittels strategischer Vorstöße geboten. Das Management der Unternehmenskultur ist also auf die „social skills“ der interpersonellen Kommunikation wie Konfliktfähigkeit und Kooperationsfähigkeit gegenüber neuen Mitgliedern und ihren Fähigkeiten, die beispielsweise die Implementierung neuer Technologien beinhaltet, fundamental angewiesen.

Als Grundlage für Strategiefähigkeit geben BEA & HAAS (2001) „globales und vernetztes Denken, Risikobereitschaft, ... soziale Kompetenz“ (S. 478) an. Man erkennt hier, dass sich die Kategorien der aktiven und passiven Kritikkompetenz teilweise mit denen des strategischen

Managements überschneiden. Auf jeden Fall sind die Kategorien des strategischen Managements Voraussetzungen, um Kritikkompetenz zu erzeugen.

Betrachtet man fundamentale Größen der sich globalisierenden Wirtschaft wie den sich verschärfenden Kampf um Wettbewerbsvorteile mit neuen nationalen und internationalen Konkurrenten um Zeit, Preis und Qualität, betrachtet man die notwendige Diversifikation in neue Geschäftsfelder sowie die Markteintrittschancen in neue regionale und auch internationale Märkte, so sehen viele Unternehmen den Zwang zum Wachstum und eine entsprechende Managementstrategie als unausweichlich an.

Genau diese Strategie spielt sich im Spannungsfeld der Unternehmenskultur ab. In diesem Rahmen haben die Kategorien der Kritikkompetenz einen zentralen Stellenwert. Die Beziehung dieser Problematik zur Unternehmenskultur und damit zu den daraus folgenden Kritikkompetenzkategorien stellen BEA & HAAS (2001) folgendermaßen her:

Selbst wenn ..., Größe und Marktanteil positiv auf den Erfolg der Unternehmung wirken, so ist die Frage, wie ein Unternehmen letztlich Erfolg definiert, stets abhängig von seinem Normen- und Wertesystem, also seiner Kultur ... Ähnlich wertbeladen ist die Entscheidung für eine Internationalisierungsstrategie und gegen eine nationale Nischenstrategie. Das im System der Grundannahmen verankerte Weltbild und die damit verknüpfte Offenheit gegenüber der Umwelt und speziell anderen Kulturen determinieren u.a. diese Entscheidung. (S. 478 f.)

Die schon diskutierte, auf HARGIES et al. (2002) „social skills“ beruhende, Kategorie der Risikobereitschaft wird sich unter diesen Wachstumszwängen auf die Wahl zwischen defensiver und offensiver Grundhaltung des Unternehmens auswirken. Ein Unternehmen, dessen Füh-

rung nicht über die entsprechende Kritikkompetenz verfügt, sei sie aktiv oder passiv, wird sich eher auf die defensive Grundhaltung einstellen, also möglicherweise Marktanteile verlieren. In diesem Zusammenhang analysieren BEA & HAAS (2001):

Das risikofreudige Unternehmen wird bei dem Versuch, neue Märkte zu erschließen, hohe Investitionen für Forschung und Entwicklung oder die Überwindung von Markteintrittsbarrieren nicht scheuen und auch bereit sein, Anfangsverluste hinzunehmen. Im umgekehrten Fall werden die Verteidigung vorhandener Marktsegmente und eventuell der Rückzug in Nischen das strategische Handeln dominieren. (S. 479)

Ein Unternehmen, das in den Wachstumszwängen des Marktes bestehen will, muss seine Unternehmenskultur auf der Basis der kommunikativen „skills“ HARGIES et al. (2002) bewusst gestalten. Dabei umfasst Gestaltung die Ganzheit aller Aktivitäten, die die Richtung der Unternehmenskultur auf ein bestimmtes Ziel hin bewegen. Auch in diesem Spannungsfeld überschneiden sich die Kategorien der Kritikkompetenz mit denen der Führungskräfte, die aus bestimmten Kulturen kommen. Es liegt nahe, dass Kulturen mit einem starken Wir-Gefühl – hier wäre etwa die japanische Kultur zu nennen – erheblich größere Chancen in der Eroberung fremder Märkte besitzt als solche, die eine Individualkultur vorziehen. Die Geschichte der japanischen Expansion hat dies bewiesen. Die Kultur der Job-Rotation, des „lean management“ und des „just-in-time“ sind ohne die Kritikkompetenz des gesamten japanischen Managements kaum denkbar.

Als Stufen der Durchführung von Unternehmensgestaltung, die dann wieder Kritikkompetenz auch der Mitarbeiter nach sich ziehen kann, geben BEA & HAAS (2001) eine Befragung aller Organisationsmitglieder an (S. 489). Auf diese Weise wird die Voraussetzung geschaffen, dass Kritikkompetenz von oben nach unten auch an die Basis der Unterneh-

menskultur gelangt. Passive Kritikkompetenz auf Seiten des Managements besteht ja gerade darin, dass man konstruktive Kritik der Basis aufnehmen und produktiv verarbeiten kann. Hierfür gelten die Kategorien der Reaktanz, der Einsichtsfähigkeit, der Veränderungsbereitschaft, der Selbstüberwachung und der „open-mindedness“.

Für die Durchführung kulturverändernder Maßnahmen gibt es in der Literatur unterschiedliche Vorschläge. So setzt BLEICHER (1986) Maßnahmen der Sinnvermittlung für die Mitarbeiter des Unternehmens an, um beispielsweise die „mission“ des Unternehmens zu verdeutlichen. Weiter schlägt BLEICHER (1986, S. 105) unterstützende Maßnahmen zur Entwicklung eines Unternehmensleitbildes vor, die Durchführung gemeinsamer Projekte, die Rotation von Subkulturträgern zur Förderung der internen Kenntnis und der Akzeptanz einer subkulturellen Struktur des Unternehmens sowie Maßnahmen zur Personalentwicklung, etwa die Auswahl von Personal oder die interdisziplinäre Zusammensetzung von Lerngruppen.

Diese Maßnahmen können ebenfalls als Grundlage von Kritikkompetenz der Führungskräfte betrachtet werden. Will man die „mission“ eines Unternehmens verdeutlichen, so sind die Kategorien „explanation“, „influencing“ und „self-disclosure“ zu verwirklichen. Aus ihnen folgen die oben bereits abgeleiteten Kategorien der Kritikkompetenz. Gleiches gilt für die unterstützenden Maßnahmen zur Entwicklung eines Unternehmensleitbildes. Auch hier sind kommunikative „skills“ im Sinne der diskursiven Verdeutlichung gefordert. Will man gemeinsame Projekte durchführen, so ist ebenfalls die Ansprache an die Basis des Unternehmens notwendig. Hier wäre die Kategorie der „assertiveness“ sowie der „group interaction“ von oben nach unten zu vermitteln. Gesellen sich „Humor“ und „Sympathie“ hinzu, so wird die Vermittlung umso nachhaltiger ausfallen werden.

8. Überleitung zum praktischen Teil der Arbeit

Hier erfolgt die Einbettung der explorativen Studie und ihrer Resultate in die in den Kapiteln 1-7 dargestellten und entwickelten Kategorien der „social skills“ von HARGIE et al. (2002) und der sozialkognitiven Lerntheorien von BANDURA (1979).

Im bisherigen Teil der Arbeit wurden die theoretischen Grundlagen aufgeführt, die sich für die Praxis der Kritikkompetenz aus den sozialen Grundlagenkontexten heraus ergeben. Im Rahmen dieser Arbeit ist nun ein Instrument zu entwickeln, das in Form eines Fragebogens aktive und passive Kritikkompetenzen messen kann. Da das Konstrukt der Kritikkompetenz bei Führungskräften bisher nicht empirisch untersucht wurde, sind Hypothesen über die einzelnen Variablen der Kritikkompetenz zu bilden (siehe Kapitel 8.2). Im theoretischen Teil der Arbeit wurden unterschiedliche Aspekte von Kritikkompetenz, wie etwa die Perspektivenübernahme, Offenheit, Teamfähigkeit und Humor begründet. Am Ende jedes theoretischen Kapitels befindet sich eine kurze Zusammenfassung, die die theoretischen Voraussetzungen angibt, auf deren Grundlage beispielsweise die Variable Selbstwert im Fragebogen überprüft werden soll.

Für die aus der Theorie HARGIES et al. (2002) abgeleiteten „social skills“ wie „influencing“, „reflecting“, „explanation“, „self-disclosure“, „assertiveness“, „empathy“ und „warmth“ mit den Analogien der Perspektivenübernahme, der Risikobereitschaft, der Selbstüberwachung, der Konfliktbereitschaft, der Selbstbehauptung, des Selbstwertes, des Humors, der Sympathie (aktive Kritikkompetenz) und auf der passiven Seite zusätzlich der Einsichtsfähigkeit, der Veränderungsbereitschaft, der „open-mindedness“ und der Reaktanz sind in einem Fragebogen so zusammenzufassen, dass die jeweiligen Konstrukte der Kritikkompetenz

messbar werden. Hierzu sollen mit Hilfe des Fragebogens die einzelnen Variablen der Konstrukte der aktiven und der passiven Kritikkompetenz wie z.B. Selbstwert oder Humor erfasst werden, ein Gesamtwert des Konstrukts der Kritikkompetenz ergibt.

Zu den aus der Theorie hergeleiteten Variablen ist also ein Fragebogen zu entwickeln, dessen Angemessenheit seinerseits vorher zu überprüfen ist. Auf Basis der aus den Ergebnissen des Fragebogens entwickelten Skalen sollen mit Hilfe einer Clusteranalyse die einzelnen Kritiktypen gebildet werden.

Der Fragebogen nimmt also die im theoretischen Teil entwickelten Variablen in allen Details wieder auf, verarbeitet sie, wertet sie aus, macht sie messbar und dadurch der empirischen Analyse zugänglich. Der empirische Teil der Arbeit enthält sinnvollerweise auch eine Beschreibung, auf welcher Basis der Fragebogen entwickelt wurde. Da es das Ziel der Arbeit ist, Kritikkompetenz messbar zu machen, ist die Entwicklung des Fragebogens in ihren Elementen nachzuweisen und zu erklären, wie die einzelnen Fragen des Fragebogens zustande gekommen sind. Da im theoretischen Teil bereits entwickelt wurde, unter welchen Aspekten die einzelnen Variablen auftreten, soll im Fragebogen nunmehr die empirische Seite festgehalten und eruiert werden.

Für die einzelnen Fragebögen werden Items entwickelt, mit denen sich die Variablen der Konstrukte der aktiven und passiven Kritikkompetenz, wie etwa die Perspektivenübernahme oder die „open-mindedness“ messen lassen.

8.1. Zur Problematik der aktiven und passiven Kritikkompetenz

Kritikkompetente Manager, dürfen in der Hierarchie des Unternehmens als erfolgreicher gelten als solche, die weniger kritikkompetent sind. Die Messung des Erfolges wirft in der Praxis beträchtliche Schwierigkeiten auf. Die vorliegende Studie misst den Erfolg, den Kritikkompetenz in der Erfüllung der genannten Variablen einem Manager einbringt, anhand der von ihm erreichten Hierarchie-Stufe.

Das Konstrukt der aktiven Kritikkompetenz wird, wie im theoretischen Teil der Arbeit bereits dargelegt, durch die Variablen des Selbstwertes, der Selbstbehauptung, der Konfliktbereitschaft, der Selbstüberwachung, der Perspektivenübernahme, des Humors, der Kooperationsbereitschaft, der Sympathie und der Risikobereitschaft erklärt (siehe Abbildung 1).

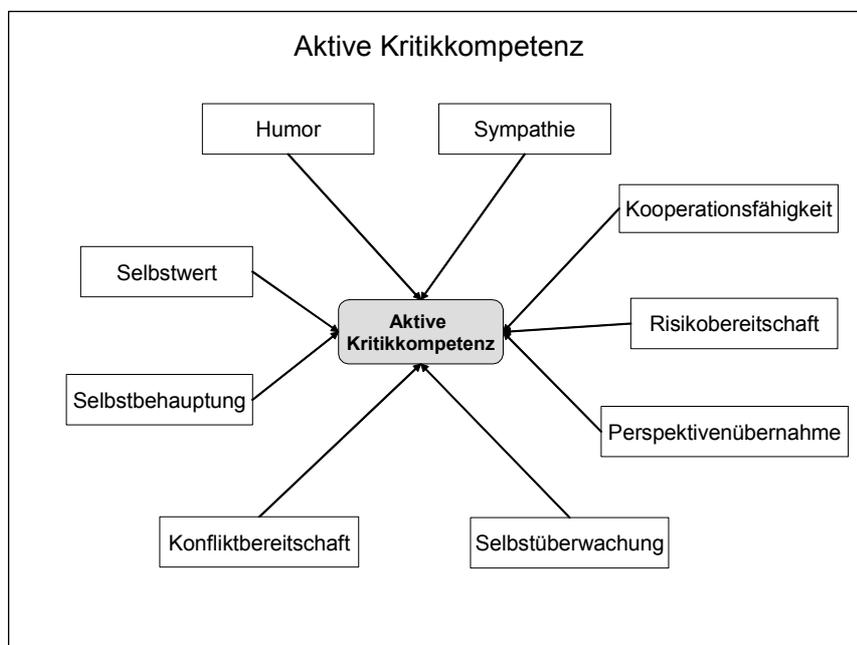


Abbildung 1: Variablen der aktiven Kritikkompetenz
Quelle: Eigene Darstellung

Die vorliegende Studie bildet für die passive Kritikkompetenz außer den Variablen der aktiven Kritikkompetenz zusätzlich vier weitere Variablen, nämlich die der Einsichtsfähigkeit, der Reaktanz, der Veränderungsbereitschaft und der „open-mindedness“. Diese Variablen sind ebenfalls als erklärende Variablen für Kritikkompetenz zu definieren. Das Modell der passiven Kritikkompetenz besteht also aus dreizehn Variablen, die im theoretischen Teil der Studie dargestellt wurden. Die folgende Abbildung 2 enthält das Diagramm mit der Darstellung der Variablen der passiven Kritikkompetenz.

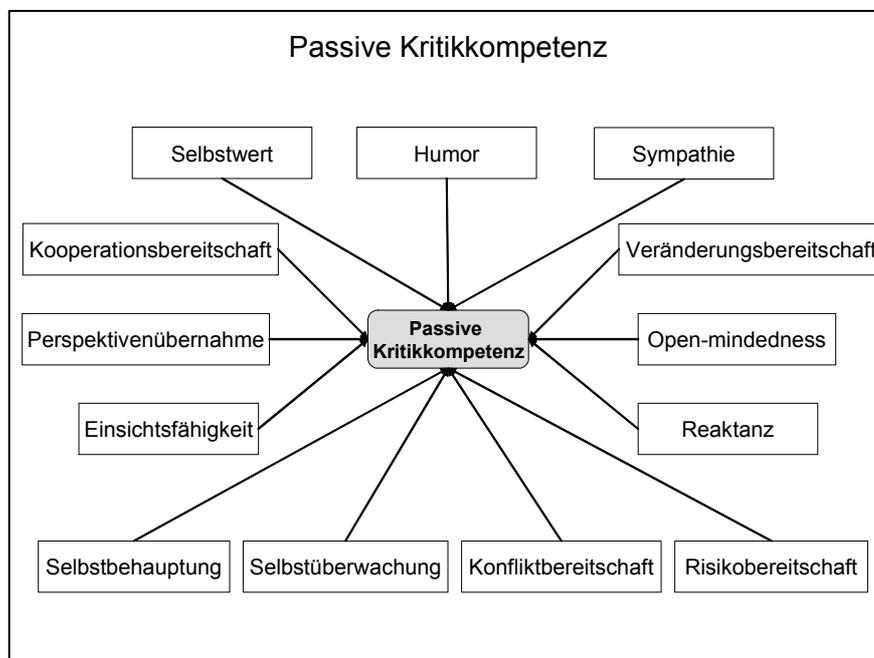


Abbildung 2: Variablen der passiven Kritikkompetenz
Quelle: Eigene Darstellung

Die Studie setzt starke Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen voraus. Im Folgenden werden aus den unterschiedlichen Variablen über eine Faktoranalyse Skalen gebildet und im weiteren Verlauf der Studie dargestellt.

8.2. Hypothesen zu Skalen und Skalenausprägung der aktiven und passiven Kritikkompetenz

Kernhypothese der Studie ist die Annahme, dass kritikkompetente Personen im Beruf erfolgreicher sind. **Hypothese Nr. 1** lautet dementsprechend, dass kritikkompetente Mitarbeiter auch diejenigen Mitarbeiter sind, die im untersuchten Unternehmen zu Vertriebsleitern aufgestiegen sind. Die Erfüllung der Kritikkompetenz-Kriterien ist im Rahmen dieser Studie daher am Erreichen einer Führungsposition erkennbar.

Darüber hinaus werden Hypothesen zur Bildung der Skalen und ihrer Ausprägungen formuliert. Die Hypothese zur Skalenausprägung der aktiven Kritikkompetenz lässt sich wie folgt charakterisieren: Aktiv kritikkompetente Personen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Selbstwert und Selbstbehauptung aus. Die Fähigkeit zur Selbstbehauptung auf der Basis eines ausgeprägten Selbstwertgefühls bildet die Voraussetzung dafür, dass Personen andere Personen der Kritik unterziehen können. Weiter verfügen kritikkompetente Personen über ein hohes Maß an Konflikt- und Risikobereitschaft, mit dem sie unter Umständen auch schwierige, für das Unternehmen unbequeme Dinge, wie etwa Innovationen, durchsetzen können.

Neben den genannten ich-bezogenen Variablen bildet auch die Kooperationsbereitschaft eine der Voraussetzungen für Kritikkompetenz. Dies betrifft beispielsweise das Schließen von Kompromissen, sofern sich bestimmte Ziele nicht anders erreichen lassen. Zur Bewältigung von Problemsituationen kann auch der Humor hilfreich sein. Sind solche Variablen, zu denen auch die Sympathie zählt, im Berufsalltag jedoch in zu großem Maße vorhanden, so können sie als übertrieben wahrgenommen werden und dazu führen, dass diese Person ihr Ansehen zur Kritikkompetenz einbüßt.

Hypothese 2: Es lassen sich folgende 4 Skalen bilden: „Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung/Risikobereitschaft“, „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“, „Selbstwert/Selbstbehauptung“ und „Humor/Sympathie. Dabei soll die Skala 3 „Selbstwert/Selbstbehauptung“ die höchste Ausprägung aufweisen. Ihr folgt Skala 1 „Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung/Risikobereitschaft“ und Skala 2 „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“. Die Skala 4 „Humor/Sympathie“ soll den niedrigsten Wert erhalten.

Die Hypothese zur Skalenausprägung der passiven Kritikkompetenz lässt sich wie folgt charakterisieren: Passiv kritikkompetente Personen verfügen über ein hohes Maß an Veränderungsbereitschaft und „open-mindedness“. „Open-mindedness“ ist eine Voraussetzung für einen kompetenten Kritiknehmer. Dieser verhält sich gegenüber einem Kritiksender offen in dem Sinne, dass er dessen Kritik nicht als persönlichen Angriff auffasst, sondern als konstruktiven Ansatz zur Verbesserung einer unternehmerischen Situation oder Produktivität. Ohne Veränderungsbereitschaft ist Kritik nicht konstruktiv umsetzbar.

Weiterhin spielen in diesem Kontext Kooperationsbereitschaft und Perspektivenübernahme eine bedeutende Rolle. Diese Variablen sind wichtig, damit der Kritiknehmer den Standpunkt des Kritiksenders verstehen und weiterentwickeln kann. Passiv kritikkompetente Personen verfügen über ein geringes Maß an Reaktanz, besitzen aber ein ausreichendes Maß an Selbstwert und Selbstbehauptung. Diese Variablen verhindern, dass diese Personen angesichts von Kritik Minderwertigkeitsgefühle entwickeln. Die Variable Humor verhilft zu einer konstruktiven Verarbeitung von Kritik, verhindert aber bei zu starker Ausprägung das Ernstnehmen von Kritik. Auch eine zu hohe Ausprägung von Sympathie kann dazu führen, dass Kritik ihren Sinn verfehlt.

Hypothese 3: Die Hypothese zur Skalenbildung der passiven Kritikkompetenz lässt sich wie folgt formulieren: Es lassen sich folgende 6 Skalen bilden: „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“, „Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung“, „Veränderungsbereitschaft/open-mindedness“, „Reaktanz“, „Selbstwert/Selbstbehauptung“, „Selbstwert/Selbstbehauptung“, „Humor/Sympathie“. Dabei soll die Skala 3 „Veränderungsbereitschaft/open-mindedness“ die höchste Ausprägung aufweisen, gefolgt von Skala 1 mit „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“. Auf der dritten Stufe folgt die Skala 2 „Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung“, Skala 4 beschreibt die Reaktanz und Skala 5 „Selbstwert/Selbstbehauptung“. Die Skala 6 bildet „Humor/Sympathie“ ab und erhält den niedrigsten Wert.

Hypothese 4: Bei der Korrelation der Skalen untereinander weisen die aktive und die passive Kritikkompetenz gewisse Unterschiede auf: Bei der aktiven Kritikkompetenz wird eine Korrelation zwischen den Skalen „Selbstwert/Selbstbehauptung“ und „Konfliktbereitschaft“ erwartet. Personen mit einem starken Selbstwert und starkem Selbstbehauptungsgefühl verfügen über eine positive Konfliktbereitschaft.

Hinsichtlich der passiven Kritikkompetenz sind folgende Korrelationen angesetzt: Die Skala „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“ korreliert positiv mit der Skala „Veränderungsbereitschaft/open-mindedness“ und negativ mit der Skala „Reaktanz“. Die Skalen „Konfliktbereitschaft“ und „Reaktanz“ korrelieren positiv mit einander.

8.3. Zur Entwicklung des Fragebogens

Bei schriftlichen Befragungen bzw. beim Einsatz von Fragebögen sind zwei grundlegende Formen zu unterscheiden (BORTZ und DÖRING, 2002, S. 237). Bei der ersten Form, also der schriftlichen Befragung, ist ein latentes Merkmal in der größtmöglichen Präzision zu erfassen. Die Form des Fragebogens zielt vor allem darauf ab, einen konkreten Sachverhalt umfassend zu erheben. Die Teilnehmer der Untersuchung geben anhand schriftlich vorgelegter Fragen Bewertungen oder Beschreibungen ab, mit denen später auf die Ausprägung latenter Merkmale, z.B. Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, geschlossen werden kann, um damit konkrete Sachverhalte zu ermitteln (BORTZ & DÖRING, 2002, S. 253).

Liegt eine Beschreibung von Sachverhalten vor, so lassen sich im Fragebogen Fragen mit halb offener oder offener Beantwortung verwenden. Fragen mit offener Beantwortung fordern den Untersuchungsteilnehmer zu einer freieren Gestaltung, Deutung oder Assoziation auf. Bei der Ermittlung von latenten Merkmalen verwendet man Fragen mit Antwortvorgaben. Solche Antwortvorgaben können z.B. als Alternativantworten – aus zwei Antworten soll ausgewählt werden –, als Auswahlantworten – aus mehreren Antworten soll ausgewählt – werden oder als Umordnungsaufgaben – vorgegebene Elemente sollen in eine sinnvolle Ordnung gebracht werden – formuliert werden (BORTZ & DÖRING, 2002, S. 254).

Bei der Ermittlung latenter Merkmale konstruiert man die Fragen, die testtheoretisch auch Items genannt werden, nach den Prinzipien von Testskalen. Darunter versteht man einen Satz von Items, der spezifischen, mit der jeweiligen Testskala verbundenen Skalierungseigen-

schaften und Gütekriterien genügen muss (LIENERT und RAATZ, 1994, S. 169).

Die Vorteile des Einsatzes von Fragebögen mit Testskalen liegen in einem geringeren Zeit- und Kostenaufwand für die Datenerhebung, -analyse und -interpretation sowie in der hohen Objektivität der Datenregistrierung und -auswertung. Die Datenerhebung kann in Gruppen organisiert werden, wobei die Anwesenheit von testtheoretisch und psychologisch geschulten Fachkräften nicht erforderlich ist (FRIEDRICHS, 1990, S. 242).

Die Registrierung nimmt der Untersuchungsteilnehmer persönlich vor, jede Antwortalternative ist durch einen vorher definierten Wert quantifiziert, so dass keine weitere Transformation bei der Auswertung durch einen Untersuchungsleiter erforderlich wird. Die testtheoretischen Gütekriterien ermöglichen zuverlässige und valide Aussagen über die Ausprägung der mit solchen Testskalen untersuchten Konstrukte. Die Konstruktion von verlässlichen und validen Fragebogenskalen erfordert allerdings viel Zeit und einen Aufwand, zu dem eine umfassende Kenntnis des zu messenden Konstrukts sowie des gesamten Spektrums seiner möglichen Ausprägungen gehört.

Man unterscheidet bei der Konstruktion des Fragebogens zwischen einer Makroplanung und einer Ebene der Mikroplanung. Die Ebene der Makroplanung bezieht sich auf die optimale Reihenfolge der Fragen, die der Mikroplanung auf den Gesamtprozess der Konstruktion des Fragebogens. Die Mikroplanung läuft streng nach logischen und psychologischen Gesichtspunkten ab (WELLENREUTHER, 1982, S. 164 f.). Folgende Grundregeln gelten bei der Erstellung eines Fragebogens:

- Klarheit und Verständlichkeit der Formulierungen für die Zielgruppe
- Die Neutralität der Fragestellungen, ausgewogenes Angebot von Alternativen
- Eindeutigkeit der Fragen
- Die Antwortalternativen bewegen sich auf einer logischen Ebene
- Umsetzung von nicht direkt abgefragten Daten in klare Indikatoren
- Ausschluss von Rangreihenfaktoren
- Ausgewogenheit der Fragen in ihrem Bezug aufeinander

Es ist sinnvoll, vor der Konstruktion des Fragebogens genau festzustellen, ob bereits veröffentlichte und empirisch überprüfte Fragebögen als Vorlage für die eigene Untersuchung geeignet sind (BORTZ & DÖRING, 1995, S. 232).

Nach dem Abschluss der Untersuchung erfolgt die Auswertung der erhobenen Daten. Die Phasen dieser Datenauswertung sind in Abbildung 3 dargestellt (DIEKMANN, 2004, S. 546 f.). Der erste Schritt bedingt, dass man die erhobenen Daten codiert und in einen Datenfile überträgt. Nach der Datenübertragung ist im zweiten Schritt die Fehlerkontrolle vorzunehmen. Hierbei bereinigt man erkannte Fehler oder fehlerhafte Fälle, die somit von der weiteren Analyse ganz oder teilweise ausgeschlossen werden. Der dritte Schritt bringt die Zusammenfassung von Kategorien und Variablen. Er umfasst ebenfalls die Konstruktion von Skalen sowie deren Prüfung. Hier fasst man korrelierende Variablen auf einer höheren Abstraktionsebene mithilfe der Faktoranalyse zu Faktoren/ Skalen zusammen (BORTZ & DÖRING, 1995, S. 354).

Sind diese Skalen festgelegt, misst man ihre Reliabilität und führt eine Item-Analyse durch. Die Reliabilität, die die Zuverlässigkeit bzw. die

Messgenauigkeit eines Tests oder eines Verfahrens repräsentiert, überprüft man anhand des Alpha-Koeffizienten nach Cronbach (BORTZ & DÖRING, 1995, S. 181 f.). Für die Item-Analyse wird der so genannte Trennschärfekoeffizient angewendet, der angibt, in welcher Qualität ein einzelnes Item das Gesamtergebnis eines Tests repräsentiert (BORTZ & DÖRING, 1995, S. 199). Der letzte Schritt enthält die statistische Analyse von Verteilungen und Zusammenhängen, in denen beispielsweise die Zusammenhänge zwischen den Variablen zu untersuchen sind (DIEKMANN, 2004, S. 547).

Für die vorliegende Studie ist die schriftliche Gruppenbefragung als Instrument der Datenerhebung besonders geeignet. Die Konstruktion des Fragebogens ist in Kapitel 8.3 vorgestellt. Die mit Hilfe des Fragebogens erhobenen Daten werden in den oben dargestellten Schritten ausgewertet. Bei der Befragung für diese Studie konnte nicht auf bereits bestehende Fragebögen zurückgegriffen werden, so dass die Auswertung durch die Bildung von Skalen stattfindet, die anschließend mit Gütekriterien verbunden werden.

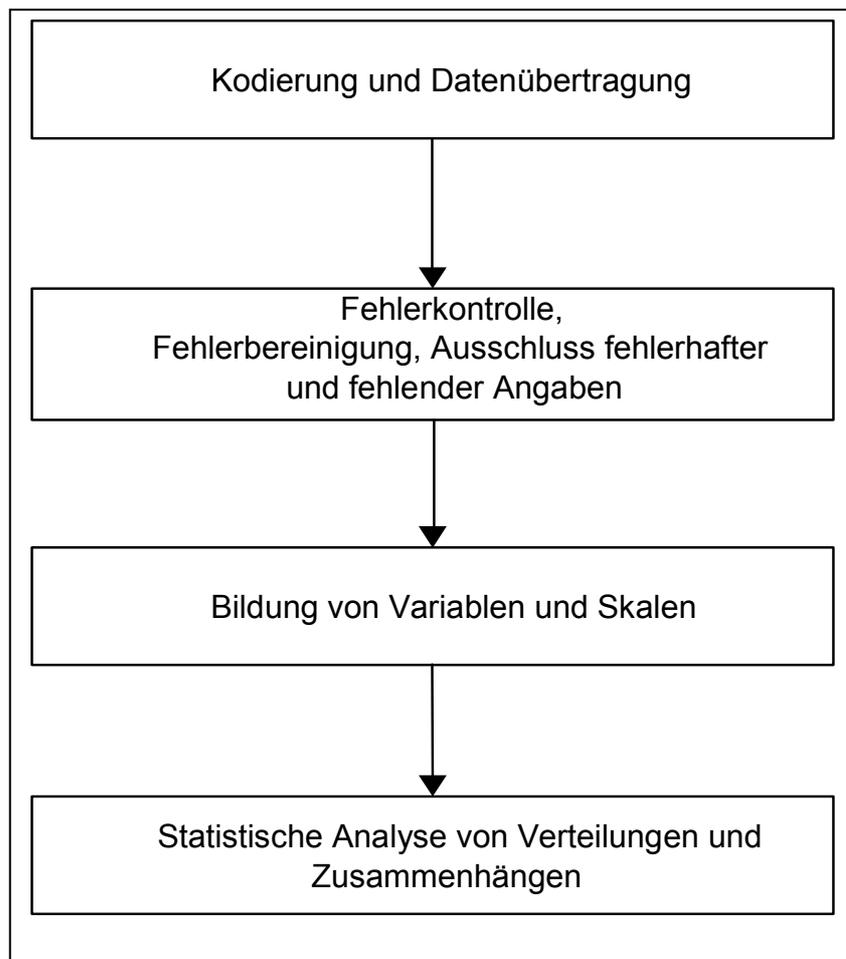


Abbildung 3: Phasen der Datenauswertung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an DIEKMANN, 2004, S. 547

Zur Bildung von möglichst homogenen Gruppen wird im Folgenden eine Clusteranalyse durchgeführt, die spezifische Kritik-Typen ermittelt.

8.4. Zum Design der Studie und dessen Auswirkungen auf den Fragebogen

Das Design für die vorliegende Studie ist das 360-Grad-Beurteilungs-Design. Mit solchen Befragungsformen arbeitet etwa die professionelle Personal- und Organisationsentwicklung. Das 360-Grad-Beurteilungs-Design findet dort Anwendung, um das Umfeld einer Arbeitskraft zur Rückmeldung spezifischer Inhalte systematisch zu beleuchten. Bei der Beurteilung von Führungskräften sind in diesem Umfeld Vorgesetzte,

Kollegen und Mitarbeiter vorhanden. Das Umfeld des Mitarbeiters seinerseits bilden Vorgesetzte und Kollegen.

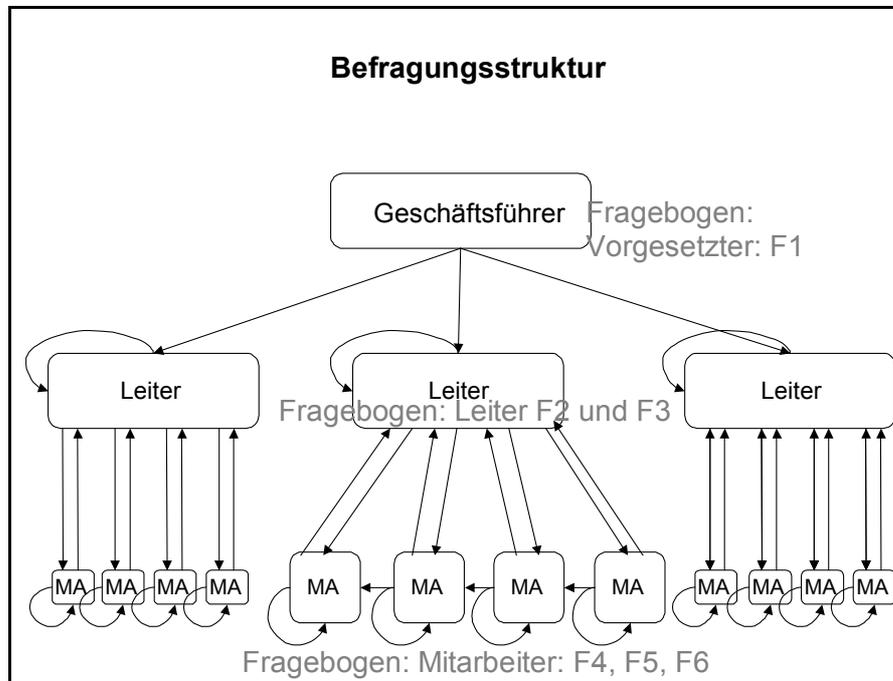


Abbildung 4: Das Design der Untersuchung
Quelle: Eigene Darstellung

Für die Studie heißt das, die Befragten beurteilen nicht nur sich selbst, sondern erstellen auch unterschiedliche Fremdbeurteilungen. Das Design der Untersuchung ist in Abbildung 4 dargestellt.

Die Befragung verläuft so, dass der Geschäftsführer seine Mitarbeiter (Vertriebsleiter) beurteilt. Die Vertriebsleiter beurteilen sich ihrerseits selber und andererseits ihre Mitarbeiter. Die Mitarbeiter beurteilen sich selbst, ihren Vorgesetzten (Vertriebsleiter) und zwei ihrer Kollegen. Auf das Kollegenurteil verzichtet die vorliegende Studie bei der Befragung der Vorgesetzten, da sie durch die Mitarbeiterbeurteilungen schon stark in Anspruch genommen waren.

Die folgenden sechs Fragebögen werden zur Umsetzung des 360-Grad-Beurteilungs-Designs entwickelt:

-
- Fragebogen 1: Der Geschäftsführer beurteilt seine Mitarbeiter (Vertriebsleiter)
 - Fragebogen 2: Die Vertriebsleiter beurteilen sich selbst
 - Fragebogen 3: Der Vertriebsleiter beurteilt seine Mitarbeiter
 - Fragebogen 4: Die Mitarbeiter beurteilen sich selbst
 - Fragebogen 5: Die Mitarbeiter beurteilen ihren Vorgesetzten (Vertriebsleiter)
 - Fragebogen 6: Die Mitarbeiter beurteilen zwei ihrer Kollegen

Zu Beginn der Befragung erhalten die Befragten sämtliche für sie relevanten Fragebögen. Die Bögen sind so sortiert, dass alle Befragten sich zunächst der Selbstbeurteilung unterziehen, dann den Vorgesetzten (Mitarbeiter) bzw. die Mitarbeiter (Vertriebsleiter) und zum Schluss die Kollegen (Mitarbeiter) beurteilen.

Um bei den Befragungen Störfaktoren auszuschließen, erfolgte diese für alle Teilnehmer stets unter den gleichen Bedingungen: Die Befragten erhielten die gleiche Einführung und Information. Bei Nachfragen wurde das jeweils gleiche Informationsmaterial mit einer Standardisierung der Befragungssituation verteilt. Alle Befragungen wurden von der gleichen Person durchgeführt, so dass Versuchsleitereffekte ausgeschlossen waren. Für alle Personen wurde der gleiche Zeitpunkt der Befragung eingehalten, so dass Ermüdungseffekte auf ein Minimum reduziert waren. Die Anonymität der Befragung war gewährleistet, der Effekt sozialer Erwünschtheit in den Antworten also ausgeschlossen.

9. Zur Darstellung der Messinstrumente und zur Entwicklung der Fragebögen

Das Ziel der Untersuchung ist, die in Kapitel 8.2. vorgestellten Hypothesen zu überprüfen und ihre Bedeutung für die Erklärung der Konstrukte der aktiven und passiven Kritikkompetenz zu zeigen. In einem zweiten Schritt werden die Auswirkungen der Kritikkompetenz auf den beruflichen Erfolg geprüft, den der Einzelne auf Basis seiner individuellen Kritikkompetenz erreichen konnte.

Der Entwurf eines Fragebogens speziell für diese Studie ist nötig, weil die Konstrukte der aktiven und passiven Kritikkompetenz in dieser Form bisher nicht empirisch überprüft worden sind. Daher wird zunächst die Entwicklung der Fragebögen kurz dargestellt. Die Fragebögen bestehen aus drei Blöcken: (1) Fragen zur aktiven Kritikkompetenz; (2) Fragen zur passiven Kritikkompetenz und (3) Fragen zum Betriebsklima. Letzteres schließt die Einstellung der Mitarbeiter zu Kritik im Unternehmen ein. Die Untersuchungsfragen zu den Blöcken (1) und (2) finden sich auf einer Fünfer-Likert-Skala formuliert. Im Rahmen der Fragen zu Block (3) findet sich eine Fünfer-Skala.

9.1. Zur Operationalisierung der aktiven Kritikkompetenz

Mit Hilfe der für die Kritikkompetenz relevanten Variablen wird im Rahmen der Studie anhand des dargestellten Modells ein Fragebogen zur Messung der aktiven Kritikkompetenz entwickelt. Pro Variable werden 4 Items gebildet. Mit den Bedingungen der Operationalisierbarkeit bestimmter Variablen, die in dieser Studie zur aktiven Kritikkompetenz gehören, hat sich STEINS (1998) in ihrem Aufsatz „Diagnostik

von Empathie und Perspektivenübernahme“ beschäftigt. STEINS stellt fest, dass die Konstrukte Empathie und Perspektivenübernahme, die auch in der vorliegenden Studie Variablen bilden, einer Überprüfung ihres Zusammenhanges hinsichtlich der Messung auf empirischer Basis standhalten. Die Items zu den Variablen Perspektivenübernahme, Humor und Selbstüberwachung sind teilweise aus vorhandenen und bereits überprüften Fragebögen übernommen. Zwei Items zur Perspektivenübernahme (PÜ) entstammen dem Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen (SPF)¹.

Drei Items zu Humor (H) entstammen dem Fragebogen zum Erleben von Humor². Mit den Resultaten des oben zitierten Aufsatzes STEINS zur Überprüfung des Zusammenhanges von Empathie und Perspektivenübernahme sind diese Zusammenhänge hinreichend abgesichert. STEINS (1998, S. 117) stellt ausdrücklich fest, dass zwischen Empathieformen, also auch denen des Humors, und der Perspektivenübernahme eine Korrelation besteht, die einen kurvenlinearen Zusammenhang ergibt. Die vorliegende Studie baut also auf theoretisch gesicherten Fundamenten vorhandener Studien auf, die Zusammenhänge zwischen Empathie und Perspektivenübernahme in unterschiedlichen sozialen Situationen nachweisen (STEINS, 1998, S. 122).

Die Items zur Selbstüberwachung (SÜ) entstammen den Fragebögen, die SYNDER (1987) in seiner Analyse des „self-monitoring“ entwickelt hat. Die Items entstammen SYNDERS (1987) „self-monitoring scale“ (S. 531) und sind der Fragestellung zur Kritikkompetenz angepasst.

Etliche Items zu den übrigen Variablen sind, wie bereits erwähnt, nicht aus bereits existierenden Fragebögen zu übernehmen. Die Items zu

¹ Siehe <http://psychok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/158/pdf/beri135.pdf>,
Abruf: am 20.04.2004, um 16 Uhr 45 Minuten

² Siehe <http://www.uni-duesseldorf.de/WWW/MathNat/Ruch/Tests/HSQ.DOC>,
Abruf am 21.04.2004, um 11 Uhr 35 Minuten

diesen Variablen sind daher anhand ihrer Definition mit einer entsprechenden Anpassung auf kritische Arbeitssituationen hin definiert. Der Block 1 zur Erhebung der aktiven Kritikkompetenz besteht aus 34 in sich geschlossenen Fragen (siehe Tabelle 1).

Variable	Formulierung	Quelle
Items zur Perspektivenübernahme (PÜ)		
PÜ 1	Ich finde es manchmal schwierig, mich in die Lage anderer hineinzusetzen.	Eigene Formulierung
PÜ 2	Bei einer Sache, bei der ich mir wirklich sicher bin, versuche ich erst gar nicht, den Standpunkt einer anderen Person nachzuvollziehen.	Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogen (SPF)
PÜ 3	Wenn mir das Verhalten eines anderen seltsam vorkommt, versuche ich mich in seine Lage zu versetzen.	Eigene Formulierung
PÜ 4	Wenn ich mich von einer Person ungerecht behandelt fühle, dann sehe ich es nicht ein, die Dinge aus dem Blickwinkel dieser Person heraus zu betrachten.	Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogen (SPF)
Items zur Humor (H)		
H1	Wenn ich merke, dass ich einen Kollegen aus der Fassung bringe, versuche ich die Situation mit Humor zu entspannen.	Fragebogen zum Humor-erleben
H2	In einer angespannten Situation fällt mir selten etwas zur Entspannung ein.	Eigene Formulierung
H3	Wenn ich mit Menschen zusammen bin, die ich nicht gut kenne, dann erzähle ich oft einen Witz oder sage etwas Lustiges, um das Eis zu brechen.	Fragebogen zum Humor-erleben
H4	Wenn ich vor anderen Leuten etwas Dummes oder Peinliches mache, dann mache ich oft einen Witz über mich selbst, um die Situation zu entspannen.	Fragebogen zum Humor-erleben
Items zur Selbstüberwachung (SÜ)		
SÜ1	Ich kritisiere andere selten, da ich will, dass sie mich mögen.	SYNDER-Fragebogen
SÜ2	Um im Beruf weiter zu kommen, verhalte ich mich oft so, wie andere es von mir erwarten, auch wenn ich selbst eine andere Meinung habe.	SYNDER-Fragebogen
SÜ3	Ich halte meine Meinung zurück, wenn ich merke, dass andere Menschen anderer Meinung sind.	SYNDER-Fragebogen
SÜ4	Ich bin zu hause ganz anders als bei der Arbeit.	SYNDER-Fragebogen

Items zur Kooperationsbereitschaft (KO)		
KO1	Ich bin in Konfliktsituationen sehr kooperativ.	Eigene Formulierung
KO2	Ich bin in Konfliktsituationen immer auf meinen Vorteil bedacht.	Eigene Formulierung
KO3	Um mein Ziel zu erreichen, bin ich kooperativ.	Eigene Formulierung
KO4	Ich achte darauf, dass in Konflikten alle Beteiligten zu einem zufrieden stellenden Ergebnis kommen.	Eigene Formulierung
Items zum Selbstwert (SW)		
SW1	Ich habe keine Zweifel an meinen Fähigkeiten.	Eigene Formulierung
SW2	Ich habe Probleme, mit Misserfolg umzugehen.	Eigene Formulierung
SW3	Ich denke, ich besitze mehr positive als negative Eigenschaften.	Eigene Formulierung
SW4	Erfolg empfinde ich als Bestätigung meiner Fähigkeiten.	Eigene Formulierung
Items zu Selbstbehauptung (SB)		
SB1	Es fällt mir schwer, meine Kollegen um einen Gefallen zu bitten.	Eigene Formulierung
SB2	Ich habe keine Probleme, eine Kaffeepause mit Kollegen zu beenden, wenn ich zu tun habe.	Eigene Formulierung
SB3	Ich versuche auch dann meinen Kollegen einen Gefallen zu tun, wenn ich dadurch selbst einen Nachteil erleide.	Eigene Formulierung
SB4	Ich kann meine Interessen gegenüber meinen Kollegen gut vertreten.	Eigene Formulierung
Items zu Konfliktbereitschaft (KF)		
KF1	Ich versuche Konflikte mit meinen Kollegen zu vermeiden.	Eigene Formulierung
KF2	Ich halte konstruktive Auseinandersetzungen mit meinen Kollegen für sinnvoll.	Eigene Formulierung
KF3	Ich scheue keinen Konflikt, um die beste Lösung eines Problems zu finden.	Eigene Formulierung
KF4	Ich sage die Wahrheit auch dann, wenn dies zu Konflikten führt.	Eigene Formulierung
Items zu Risikobereitschaft (RB)		
RB1	Ich kritisiere andere nur dann, wenn ich mir sicher bin, damit nicht anzuecken	Eigene Formulierung
RB2	Riskante und schwierige Aufgaben ziehen mich an.	Eigene Formulierung
RB3	Es macht mir Spaß, in einer Gruppe die Führung zu übernehmen, selbst wenn ich dabei Fehler machen könnte.	Eigene Formulierung

RB4	Wenn ich in einer Situation unsicher bin, bitte ich andere Menschen um Rat, auch wenn ich dadurch für dumm gehalten werden könnte.	Eigene Formulierung
Items zu Sympathie (S)		
S1	Es fällt mir leichter jemanden zu kritisieren, der mir sympathisch ist.	Eigene Formulierung
S2	Es fällt mir leichter, Kritik von einem Mensch zu akzeptieren, der mir sympathisch ist.	Eigene Formulierung

Tabelle 1: Fragen zur aktiven Kritikkompetenz

9.2. Zur Operationalisierung der passiven Kritikkompetenz

In einem parallelen Verfahren zur aktiven Kritikkompetenz ist ein Fragebogen zur Erhebung der passiven Kritikkompetenz zu entwerfen. Die neun Variablen, die in beiden Designs existieren, können aus dem Fragebogenteil zur aktiven Kritikkompetenz übernommen werden. Für die verbleibenden vier Variablen der passiven Kritikkompetenz, nämlich Reaktanz, „open-mindedness“, Einsichtsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft lassen sich Items entweder aus bereits überprüften Fragebögen entnehmen oder diese Studie formuliert anhand ihrer Definition eine entsprechende Anpassung bei der Übertragung auf die betreffenden kritischen Arbeitssituationen.

Unter Bezug auf den Aufsatz von MERZ (1983) „Fragebogen zur Messung der psychologischen Reaktanz“ (S. 78) können Items für die Messung der Reaktanz übernommen werden. Die verbleibenden drei Items, „open-mindedness“, Einsichtsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft werden anhand ihrer Definition mit einer adäquaten Übersetzung auf kritische Arbeitssituationen ausformuliert.

Mit der Problematik der Reaktanz hat sich BREHM beschäftigt. Nach BREHM (1966) ist die Variable der „Reaktanz“ ein Zustand auf den Motivationsebenen von Personen, die eine oder mehrere ihrer individuellen Freiheiten, die der Author als „freie Verhaltensweisen“ (S. 3 ff.) bezeichnet, als bedroht erleben. Nach BREHM kann es sich bei diesen „freien Verhaltensweisen“ um alle Arten spezifischer Verhaltensmodi handeln, etwa Handlungen, Entscheidungen, aber auch Gedanken.

Laut BREHM und BREHM (1981) beantworten die betroffenen Individuen diese von ihnen perzipierte Einschränkung ihres Freiheits- und Handlungsspielraums mit so genannter kognitiver Reaktanz. Die Theorie der Reaktanz setzt voraus, dass Menschen grundsätzlich danach streben, ihren persönlichen Freiheitsspielraum zu wahren. Fühlt ein Individuum diesen persönlichen Freiheitsspielraum bedroht, so entsteht ein Spannungszustand auf der Motivationsebene, der darauf gerichtet ist, die bedrohte oder eingeeengte Freiheit zu erhalten bzw. wiederherzustellen. BREHM (1966) zielt dabei nicht auf einen Freiheitsbegriff im Allgemeinen ab, sondern bezieht sich auf konkrete Freiheitsspielräume in bestimmten Lebenssituationen (S. 3 ff.).

Der Block (2) zur Messung der passiven Kritikkompetenz besteht also aus 50 Fragen, von denen in Tabelle 2 lediglich die für die passive Kritikkompetenz spezifischen Items dargestellt werden.

Variable	Fomulierung	Quelle
Items zur Reaktanz (R)		
R1	Ich verliere oft die Lust etwas zu tun, wenn andere es von mir erwarten.	Merz-Fragebogen
R 2	Beeinflussungsversuchen durch Vorgesetzte, Kollegen und Mitarbeiter widersetzte ich mich energisch.	Merz-Fragebogen
R3	Wenn ich einen Verbesserungsvorschlag von einer Person bekomme, die ich nicht mag, folge ich ihm nicht.	Merz-Fragebogen
R 4	Ich reagiere sehr empfindlich, wenn man mir vorschreibt, was ich zu tun und zu lassen haben.	Eigene Formulierung

Items zu "Open-mindedness" (OM)		
OM1	Ich probiere ungern etwas Neues aus.	Eigene Formulierung
OM2	Ich bin der Meinung, dass man aus jeder Situation etwas lernen kann.	Eigene Formulierung
OM3	Ich stelle meine Einstellungen und Meinungen selten infrage.	Eigene Formulierung
OM4	Ich bin offen für neue Erfahrungen.	Eigene Formulierung
Items zur Einsichtsfähigkeit (EF)		
EF1	Wenn ich kritisiert werde, versuche ich herauszufinden, wo ich einen Fehler gemacht habe.	Eigene Formulierung
EF2	Während eines Kritikgesprächs versuche ich die Kritikpunkte des anderen zu verstehen.	Eigene Formulierung
EF3	Ich habe keine Probleme, Fehler einzusehen.	Eigene Formulierung
EF4	Ich lerne aus meinen Fehlern.	Eigene Formulierung
Items zu Veränderungsbereitschaft (VB)		
VB1	Ich habe Spaß daran, Dinge in meinem Leben zu verändern.	Eigene Formulierung
VB2	Wenn es im Unternehmen etwas Neues (z.B. TOM) gibt, bin ich immer als einer der ersten dabei.	Eigene Formulierung
VB3	Ich finde, dass Veränderungen den Ablauf unseres Unternehmens stören.	Eigene Formulierung
VB4	Ich freue mich über alle Verbesserungsvorschläge in unserem Unternehmen, auch wenn sie für mich persönlich Veränderungen mit sich bringen.	Eigene Formulierung

Tabelle 2: Ergänzende Fragen zur passiven Kritikkompetenz

9.3. Zur Operationalisierung des Betriebsklimas

Da im Theorieteil in Kapitel 7. dargestellt wurde, welche Bedeutung das Betriebsklima auf die Möglichkeiten aktiver und passiver Kritikkompetenz ausübt, muss nun im praktischen Teil untersucht werden, welchen Einfluss die Betriebskultur auf die konkrete Entwicklung und Wertigkeit von Kritikkompetenz hat.

Der dritte Block besteht dementsprechend einerseits aus Fragen zur Häufigkeit des Auftretens von Kritik im Unternehmen, andererseits aus Fragen zur Einstellung gegenüber solcher Kritik. Für diese Fragen zur Einstellung enthält der Fragebogen eine Skala mit Antwortmöglichkeiten:

„zu wenig“, „wenig“, „genau richtig“, „viel“, „zu viel“. Zu den Fragen zur Häufigkeit der Kritik im Unternehmen gibt es auf dem Fragebogen eine Skala mit Antwortmöglichkeiten: „mindestens 1-mal täglich“, „mindestens 1-mal wöchentlich“, „mindestens 1-mal monatlich“, „mindestens 1-mal jährlich“ und „nie“.

Variable	Fomulierung	Quelle
Items zur Häufigkeit der Kritik im Unternehmen (HK)		
HK1	Wie häufig erleben Sie, dass in Ihrem Unternehmen jemand kritisiert wird.	Eigene Formulierung
HK2	Im beruflichen Alltag werde ich insgesamt kritisiert.	Eigene Formulierung
Items zur Einstellung zur Kritik (EK)		
EK1	Ich finde, dass meine Kollegen mich ... kritisieren.	Eigene Formulierung
EK2	Ich finde, dass mein Vorgesetzter mich .. kritisiert.	Eigene Formulierung
EK3	Ich finde, dass in unserem Unternehmen ... kritisiert wird.	Eigene Formulierung
EK4	Ich finde, dass meine Mitarbeiter mich ... kritisieren.	Eigene Formulierung
Items zur Häufigkeit des Kritisierens (HKs)		
AKK_K	Ich kritisiere meine Kollegen.	Eigene Formulierung
PKK_K	Ich werde von meinen Kollegen kritisiert.	Eigene Formulierung
AKK_VL	Ich kritisiere meinen Vorgesetzten.	Eigene Formulierung
PKK_VL	Ich werde vom meinen Vorgesetzten kritisiert.	Eigene Formulierung
AKK_MA	Ich kritisiere meine Mitarbeiter.	Eigene Formulierung
PKK_MA	Ich werde von meinen Mitarbeitern kritisiert.	Eigene Formulierung

Tabelle 3: Fragen zum Betriebsklima

Zusätzlich enthält der Fragebogen eine Frage zur Zielrichtung der geäußerten Kritik. Hierbei werden die Befragten aufgefordert, ihre Aussagen in einer Reihenfolge darzustellen (siehe Abbildung 5).

Bitte bringen Sie nachfolgende Aussagen in eine Reihenfolge. Platz 1 bekommt die Aussage, die am ehesten zutrifft, Platz 7 die Aussage, die am wenigsten zutrifft.		
64.	Im allgemeinen erlebe ich Kritik als	
	- Zuwendung / Aufmerksamkeit.....	
	- Ablehnung.....	
	- Förderung/ Ausbildung.....	
	- Mobbing.....	
	- Freundschaft.....	
	- Bestrafung.....	
	- andere	

Abbildung 5: Zielrichtung der geäußerten Kritik
Quelle: Eigene Darstellung

Der Block (3) besteht also aus 13 Fragen zum Betriebsklima und zur Einstellung im Unternehmen gegenüber geäußerter Kritik. Die Anzahl der Fragebögen ist variabel und hängt ab vom Status der Befragten und vom Status der beurteilten Person. Ein Beispiel des vollständigen Fragebogens findet sich in Anhang A.

Zum Pre-Test ist hinzuzufügen, dass die erste Variante der Fragebögen durch Expertenbefragungen überprüft wird. Das Ziel des Pre-Tests besteht darin, die Verständlichkeit der Fragen zu überprüfen und die zum Ausfüllen der Fragebögen benötigte Zeit festzustellen. Die wissenschaftlichen Resultate von fünf Fachleuten, die zu diesem Thema befragt werden, bilden die Grundlage, auf der der Pre-Test und seine Items erforderlichenfalls noch einmal überarbeitet werden können.

10. Zur Planung der empirischen Untersuchung

Zur Akquirierung von Befragungsteilnehmer/innen ist es nötig, Unternehmen und Betriebe für die Mitarbeit zu gewinnen. Zur Überprüfung der Wirkungen von Kritikkompetenz auf die Aufstiegschancen in Unternehmen findet die Untersuchung sinnvollerweise in einem Unternehmen statt, in dem Vergleiche zwischen den Mitarbeitern durch einen messbaren und erfolgsrelevanten Parameter möglich sind. Hierzu sind Unternehmen geeignet, die über ein Filialsystem verfügen, weil hier die Aufstiegschancen durch die Begrenzung des Bereiches überschaubar sind.

Zur Akquirierung von Befragungsteilnehmern wurden Unternehmen in der ganzen Bundesrepublik angesprochen sowie eine Präsentation über die Befragungsziele und über die gewünschten Teilnahmegruppen durchgeführt. Obwohl die Unternehmen deutliches Interesse an der Thematik bezeugten, war die Bereitschaft, eine solche Studie im eigenen Haus durchzuführen, nicht groß. So führt die Erwähnung von Kritik oder Kritikkompetenz oftmals zu Unicherheitsreaktionen.

Für die Auswahl und die Präsentationen der Stichproben wurde ein mittelständisches börsennotiertes Unternehmen gewählt, das bundesweit Vertriebsgesellschaften besitzt, in denen die Studie durchgeführt wurde. Es standen 30 Vertriebsgesellschaften zur Vorauswahl, von denen sechs im gesamten Bundesgebiet ausgewählt wurden, die mindestens fünf Jahre zu dem betreffenden Unternehmen gehören mussten. Die Vertriebseinheiten firmieren als GmbHs und werden entsprechend von einem Geschäftsführer geleitet. Da die Vertriebsgesellschaften den gleichen Status und den gleichen Produktstandart haben, auch unter gleicher Firmierung am Markt auftreten bzw. gegenüber der Mutter vergleichbaren Anforderungen unterliegen, ist eine hohe Vergleichbarkeit

der Ergebnisse gegeben. Mögliche Fehler durch soziodemographische Unterschiede werden im Rahmen der Studie überprüft.

10.1. Zur Problematik der Auswertung der Studie

Der erste Schritt der Auswertung der Studie besteht darin, die erhobenen Daten zu codieren und sie digital zu erfassen. Hierbei sind die jeweiligen Items zu invertieren, so dass sie in die gleiche Richtung weisen. Besitzt ein Item einen hohen Wert, so deutet dies auf den hohen Wert der Variable. Die Items zur Variable der Selbstüberwachung werden so invertiert, dass ein geringer Wert der Items sich als ein hoher Grad an Selbstüberwachung betrachten lässt. Es folgt eine Fehlerkontrolle und anschließend die Bildung von Skalen mit Hilfe der Faktorenanalyse sowie die Ermittlung der Gütekriterien der aufgestellten Skalen. Während der Faktoranalyse werden Items mit einer geringen Faktorladung ($<0,3$) aus den konstruktbildenden Skalen eliminiert. Items mit hohen Werten auf mehreren Faktoren werden dem Faktor mit Höchstladung zugeordnet.

Anschließend erfolgt die Analyse der Trennschärfen und der Reliabilität der Konstellation. Bei der Analyse der Reliabilität wird eine interne Konsistenz zwischen 0,5 und 0,7 als ausreichend betrachtet. Die Skalenbildung erfolgt auf der Basis aller vorhandenen Urteilstwerte. Ist die innere Konsistenz der Skalen hinreichend überprüft und liegt eine Reliabilitätsanalyse vor, so sind entsprechende objektive Korrekturen möglich. Bei der Korrektur erfolgt die Skalenbildung bis zu einem Zeitpunkt, an dem die notwendigen Koeffizienten zufrieden stellende Werte aufweisen.

Sind die Skalen festgelegt, folgt eine Clusteranalyse. Die Indikatoren der Datenmatrix werden zunächst auf Korrelationen überprüft, da korrelierte Variablen die Ergebnisse verzerren können. Anschließend werden die-

jenigen Befragten aus der Clusteranalyse ausgeschlossen, für die keine vollständigen Datensätze vorliegen. Die hieran anschließende Berechnung der Clusterstruktur erfolgt mit dem Ward-Fusionierungsverfahren, welches zu den hierarchisch-agglomerativen Verfahren zählt.

Hierarchische Clusteranalysen – im Gegensatz zu partitionierenden Clusterverfahren – verlangen keine Voraussage einer optimalen Clusterzahl. Zu Beginn der Analyse bildet jeder Proband ein eigenes Cluster. In mehreren Schritten werden jeweils die Personen mit den stärksten Übereinstimmungen in Bezug auf die clusterbildenden Variablen zu einem gemeinsamen Cluster fusioniert. Der Fusionierungsalgorithmus endet, wenn alle Fälle in einem Cluster zusammengefasst sind, so dass es schließlich dem Forscher obliegt, die optimale Clusterzahl zu bestimmen (BACKHAUS, 1999, S. 482).

Fusionskriterium des Ward-Verfahrens ist – auf Basis der quadrierten euklidischen Distanz – das Varianzkriterium. Fusioniert werden diejenigen Cluster, die die Streuungsquadratsumme innerhalb der Cluster am wenigsten erhöhen. Bisherige Analysen haben gezeigt, dass das Ward-Verfahren im Vergleich zu anderen Clustertechniken sehr gute Ergebnisse liefert.

Nach erfolgreicher Clusterbildung werden die Faktoren mittels einfaktorieller ANOVA (ANalysis Of VAriance between groups) geprüft. Einfaktorielle ANOVA, ähnlich den t-Test, überprüft eine Hypothese daraufhin, dass die Mittelwerte einer Variablen in verschiedenen Gruppen in der Grundgesamtheit gleich groß sind. Ein Vorteil der einfaktoriellen ANOVA gegenüber dem t-Test besteht bei unabhängigen Stichproben darin, dass mehrere Mittelwerte mit Hilfe von ANOVA miteinander verglichen werden können, während der t-Test nur den Vergleich zweier Mittelwerte ermöglicht. Die mit der einfaktoriellen ANOVA getestete Null-Hypothese unterstellt, dass alle miteinander verglichenen Gruppenmittelwerte der

Testvariablen in der Grundgesamtheit identisch sind (BROSIUS, 1998, S. 479).

10.2. Zur Durchführung der Erhebung

Die Mitarbeiterbefragung erfolgte im Zeitraum vom 10. Juni bis 07. Juli 2004. Zur Durchführung der Studie versammeln sich alle Befragenden und Befragten des jeweiligen Betriebes in einem Raum des Hauses. Vor dem Beginn jeder Befragung wird eine kurze Einführung in die Ziele der Studie gegeben. Die Befragten können sowohl während der Befragung als auch im Anschluss an die Einführung Fragen zu einzelnen Punkten des Fragebogens oder zur Befragungsmethode im Ganzen stellen.

Jeder Fragebogen bietet zusätzlich Informationen zum Zweck der Befragung sowie eine Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens. Nach Abschluss der Untersuchung werden alle erhobenen Daten in die SPSS-Auswertung einbezogen, um eine weitere Differenzierung zu erreichen.

10.3. Statistische Angaben zur untersuchten Stichprobe

An der Befragung nahmen 102 Personen an sechs verschiedenen Standorten (Bremen, Dortmund, Erfurt, Frankfurt, Hamburg, Köln) teil. Der Altersdurchschnitt der Befragten lag zum Zeitpunkt der Untersuchung bei 33,13 Jahren bei einer Spanne von 20 bis 62 Jahren. 15 der Befragten (17,4%) sind Frauen, 87 (85,3%) sind Männer (siehe Abbildungen 6 und 7).

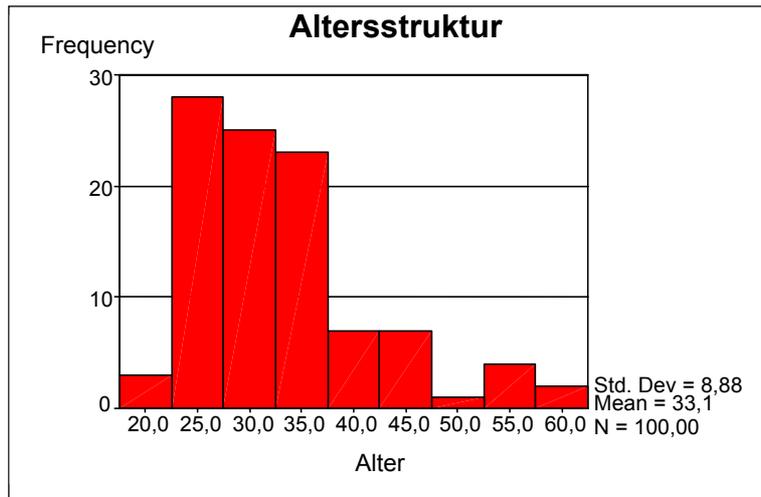


Abbildung 6: Altersstruktur der Befragten
Quelle: Eigene Darstellung

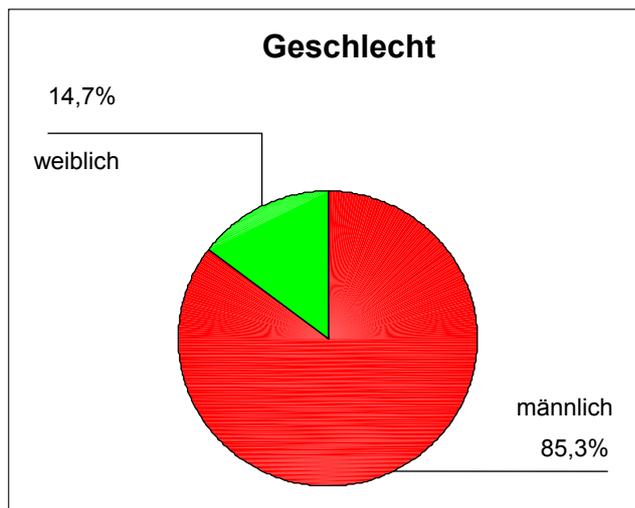


Abbildung 7: Geschlechtsstruktur der Befragten
Quelle: Eigene Darstellung

Die Mehrheit der Befragten verfügt über eine abgeschlossene Ausbildung (48,0%), 16,7% verfügen über eine Fach/Hochschulreife und 12,7% über Realschulabschlüsse/mittlere Reife. Akademiker sind mit 14,7% in den Unternehmen vertreten, 12,7% sind Absolventen der Fachhochschule und 2,0% Absolventen einer Universität. Die übrigen Teilnehmer verfügen über einen Handelsschulabschluss (2,9%) oder über einen Grund/Hauptschulabschluss (2,0%). In Abbildung 8 ist der Bildungsstand der befragten Teilnehmer dargestellt.

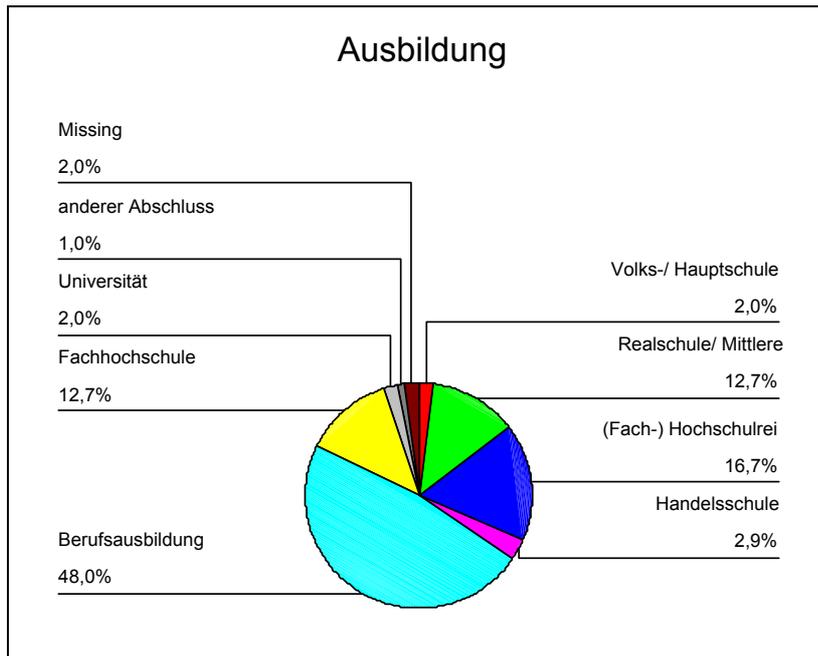


Abbildung 8: Bildungsstand der Befragten
Quelle: Eigene Darstellung

Die durchschnittliche Berufserfahrung der in den Unternehmen angestellten Teilnehmer beträgt 11,88 Jahre bei einer Spanne von 1 bis 45 Jahren. Die durchschnittliche Betriebszugehörigkeit beträgt 4,2 Jahre bei einer Spanne von 0,25 bis 16 Jahren. Dies ist in Abbildung 9 dargestellt.

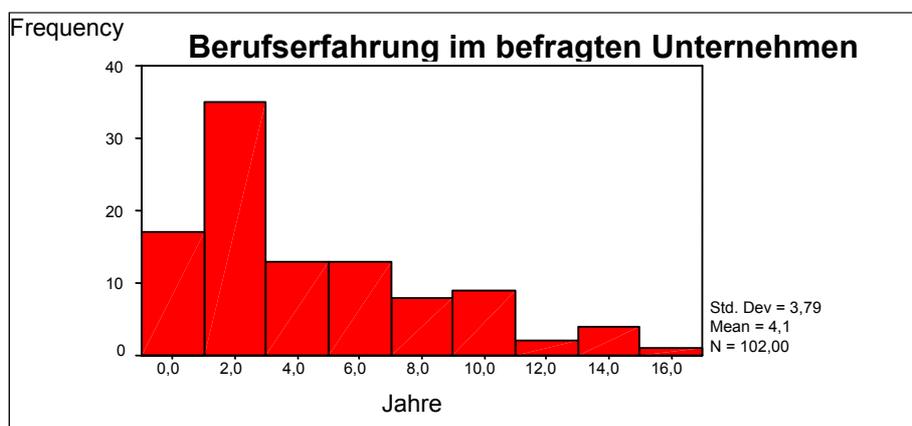
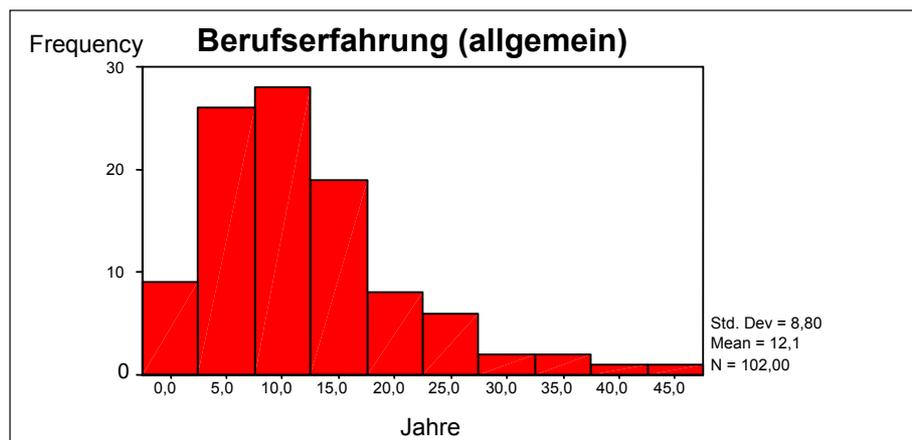


Abbildung 9: Stand der Berufserfahrung (allgemein) und Berufserfahrung in den Unternehmen bei den befragten Teilnehmern
Quelle: Eigene Darstellung

10.4. Vergleichszahlen der Mitarbeiter

Die durchschnittliche Anzahl der Mitarbeiter der an der Erhebung beteiligten Unternehmen beträgt 17 Personen bei einer Spanne von 8 (Erfurt) und 25 (Köln). Bei der Alterstruktur der Mitarbeiter weist lediglich Erfurt, signifikante Unterschiede auf. Erfurt liegt mit einem Durchschnittsalter der Mitarbeiter von 42,86 Jahren am weitesten oben auf der Skala der Alterstruktur. Das Durchschnittsalter der Mitarbeiter bei den

übrigen Standorten liegt zwischen 29,05 Jahren (Bremen) und bei 34,75 Jahren (Dortmund). Die jüngsten Mitarbeiter im Unternehmen befinden sich in Frankfurt und in Köln, der älteste Mitarbeiter (62 Jahre) in Erfurt. Die Aufteilung nach Geschlechtern weist bei allen fünf Standorten recht ähnliche Strukturen auf. Im Kölner Unternehmen sind mit 36% überdurchschnittlich viele weibliche Mitarbeiter beschäftigt. Der Durchschnitt liegt bei 17,4%. Bremen mit 95% und Frankfurt mit 94,7% weisen überdurchschnittlich viele männliche Mitarbeiter auf.

Der Bildungsstand der Beteiligten ist ebenfalls unterschiedlich. Der überwiegende Teil der befragten Mitarbeiter verfügt über eine Berufsausbildung. In Dortmund hat die Mehrheit der Mitarbeiter den Realschulabschluss/die mittlere Reife. Das Bildungsniveau in Erfurt, Bremen und Köln liegt bei der Hälfte der Standorte bei der Fach/Hochschulreife. In drei Standorten (Erfurt, Bremen, Köln) stellen die Akademiker die drittstärkste Gruppe und in zwei Standorten (Dortmund, Hamburg) bilden sie die zweitstärkste Gruppe der Beteiligten. Frankfurt verfügt über eine geringere Akademikerzahl und bildet den einzigen Standort, der Mitarbeiter ohne Abitur beschäftigt.

Mit Ausnahme von Erfurt gibt es bei der Berufserfahrung der Teilnehmer keine signifikanten Unterschiede. Da es in Erfurt die erfahrensten Mitarbeiter (24,86 Jahre) gibt, bilden die Unterschiede in der Berufserfahrung und in der Betriebszugehörigkeit (7,71 Jahre) im Vergleich zu den übrigen untersuchten Betrieben eine Ausnahme. Bei diesen beträgt die durchschnittliche Berufserfahrung zwischen 7,99 Jahre (Bremen) und 13,03 Jahre (Dortmund). Die durchschnittliche Betriebszugehörigkeit liegt zwischen 2,95 Jahren (Frankfurt) und 4,52 Jahren (Dortmund).

Die geringfügigen Unterschiede zwischen den Standorten haben keinen Einfluss auf die Erhebung. Erfurt bildet mit seinen Mitarbeitern eine gewisse Ausnahme, hat aber die kleinste Mitarbeiterzahl und beeinflusst so

die Ergebnisse der Untersuchung nicht. Eine Übersicht der soziodemographischen Merkmale aller Standorte findet sich in Abbildung 10.

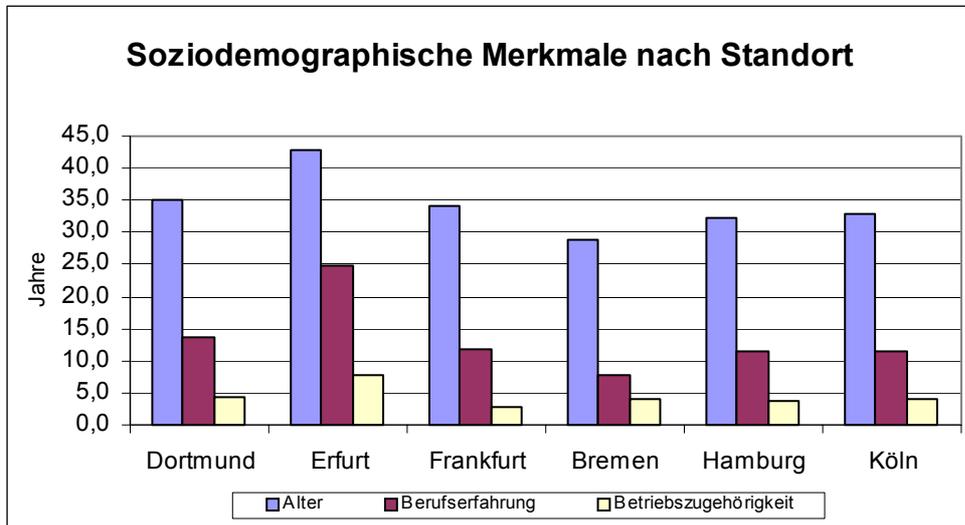


Abbildung 10: Soziodemografische Merkmale nach Standort
Quelle: Eigene Darstellung

11. Zur Darstellung der Ergebnisse

Die Skalenbildung zur aktiven und passiven Kritikkompetenz erfolgte zunächst anhand aller Urteile. Die Überprüfung der Reliabilität und Trennschärfe zeigte – besonders bei der inneren Konsistenz – nicht zufrieden stellende Ergebnisse. Aus diesem Grund wurde die Skalenbildung anhand der erhobenen Fremdurteile erneuert durchgeführt. Auf diese Weise gelangt – nach einer erneuten Prüfung der Reliabilität und der Trennschärfe – die Skala zu zufrieden stellenden Werten (Anhang D, G). Da die Ergebnisse der inneren Konsistenz über alle Urteile schlechtere Ergebnisse zeigt als die Ergebnisse allein über die Fremdstichprobe, wird im weiteren Verlauf der Studie nur mit den Fremdurteilen gearbeitet.

Da die empirische Studie nicht nur zur Überprüfung der Hypothesen eingesetzt wurde, sondern in den befragten Unternehmen auch dazu diente, individuelle Personalentwicklungsmaßnahmen zu planen, kam dem Abgleich von Selbst- und Fremdbild eine besondere Bedeutung zu.

Die Selbst-Beurteilung wurde im Rahmen eines individuellen Mitarbeiter-Coachings analysiert und mit den Fremd-Beurteilungen verglichen. Dabei wurde festgestellt, dass Fremd- und Selbstbild bei allen Testpersonen abweichen wobei die größten Abweichungen innerhalb des Fremdbilds zwischen Kollegen- und Vorgesetztenbeurteilung besteht. Sehr häufig wurde festgestellt, dass kritikkompetente Mitarbeiter geringere Abweichung zwischen Selbst- und Fremdbild aufweisen (Vgl. Abbildung 11 und 12).

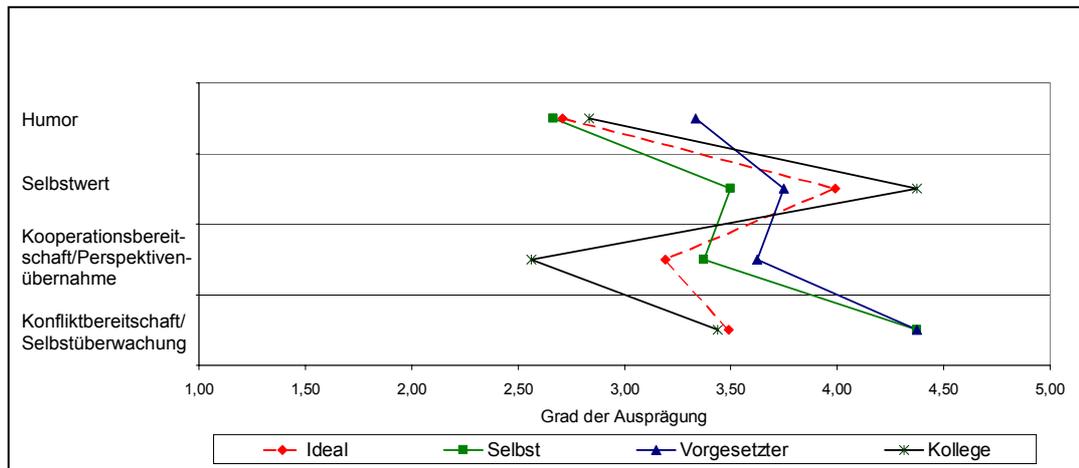


Abbildung 11: Beispiel: Aktive Kritikkompetenz, Darstellung der Fremd- und Selbsturteile einer aktiv kritikkompetenten Person
Quelle: Eigene Darstellung

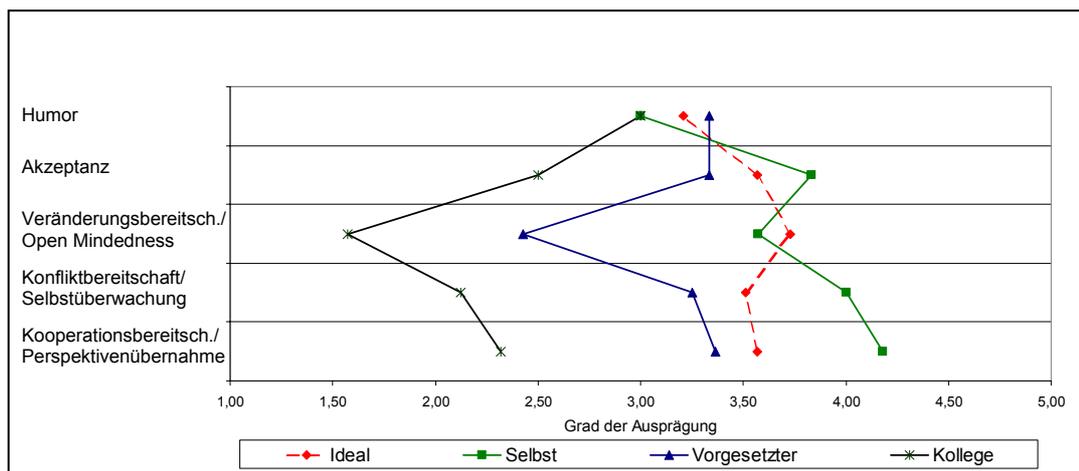


Abbildung 12: Beispiel: Passive Kritikkompetenz, Darstellung der Fremd- und Selbsturteilen einer kritikkompetenten Person
Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden sind die Resultate der Skalenbildung sowie die Ergebnisse der Überprüfung der Stichproben dargestellt.

11.1. Zur aktiven Kritikkompetenz

11.1.1. Zu den Resultaten der Skalenbildung

Die Skalenbildung für die aktive Kritikkompetenz erfolgt auf Basis der Fremdurteile (Mitarbeiter- und Vorgesetztenurteile). Mittels Faktoranalyse über 34 Items mit Varimax-Rotation konnten die Statements zu 9 Faktoren, mit einem Eigenwert größer als 1 (6,88; 3,90; 1,92; 1,82; 1,38; 1,29; 1,14; 1,04; 1,04) reduziert und verdichtet werden (BACKHAUS, 2003, 259 ff.).

Der so genannte Scree-Test legt eine 4-Faktor-Lösung nahe, die 42,72% der Gesamtvarianz der Untersuchung erklärt. Der erste Faktor erklärt 20,24%, der zweite 11,48%, der dritte 5,65% und der vierte 5,33% der Gesamtvarianz. Die Varianzmatrix und der Scree-Plot für die aktive Kritikkompetenz sind in Anhang B dargestellt. Die Ladungsmatrix ist in Anhang III abgebildet. Auf dem ersten Faktor laden drei Items zur Selbstüberwachung, drei Items zur Konfliktbereitschaft und jeweils ein Item zu Risikobereitschaft und Selbstbehauptung.

Der zweite Faktor wird durch vier Items zur Perspektivenübernahme, durch drei Items zur Kooperationsbereitschaft und durch ein Item zur Selbstbehauptung gebildet. Der dritte Faktor entsteht durch drei Items zu Selbstwert und durch ein Item zur Selbstbehauptung. Die drei Items zu Humor ergeben Faktor vier. Eine Übersicht der verwendeten Items findet sich in Tabelle 4. Bei der inhaltlichen Überprüfung der Items zur Selbstbehauptung wurde festgestellt, dass Item SB4 eher Konfliktbereitschaft misst, Item SB1 eher auf Selbstwertbezogenheit verweist und Item SB3 eher die Kooperationsbereitschaft nachweist.

Skala 1: Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung		
Item-Nr.	Items-Bezeichnung	Bemerkung
SÜ1	Ich kritisiere andere selten, da ich will, dass sie mich mögen	invertiert
SÜ2	Um im Beruf weiter zu kommen, verhalte ich mich oft so, wie andere es von mir erwarten, auch wenn ich selbst eine andere Meinung habe.	invertiert
SÜ3	Ich halte meine Meinung zurück, wenn ich merke, dass andere Menschen anderer Meinung sind.	invertiert
KF1	Ich versuche Konflikte mit meinen Kollegen zu vermeiden.	invertiert
KF3	Ich scheue keinen Konflikt, um die beste Lösung eines Problems zu finden.	
KF4	Ich sage die Wahrheit auch dann, wenn dies zu Konflikten führt.	
RB1	Ich kritisiere andere nur dann, wenn ich mir sicher bin, damit nicht anzuecken.	invertiert
SB4	Ich kann meine Interessen gegenüber meinen Kollegen gut vertreten.	
Skala 2: Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme		
Item-Nr.	Items-Bezeichnung	Bemerkung
PÜ1	Ich finde es manchmal schwierig, mich in die Lage anderer hineinzuversetzen.	invertiert
PÜ2	Bei einer Sache, bei der ich mir wirklich sicher bin, versuche ich erst gar nicht, den Standpunkt einer anderen Person nachzuvollziehen.	invertiert
PÜ3	Wenn mir das Verhalten eines anderen seltsam vorkommt, versuche ich mich in seine Lage zu versetzen.	
PÜ4	Wenn ich mich von einer Person ungerecht behandelt fühle, dann sehe ich es nicht ein, die Dinge aus dem Blickwinkel dieser Person heraus zu betrachten.	invertiert
KO1	Ich bin in Konfliktsituationen sehr kooperativ.	
KO2	Ich bin in Konfliktsituationen immer auf meinen Vorteil bedacht.	invertiert
KO4	Ich achte darauf, dass in Konflikten alle Beteiligten zu einem zufrieden stellenden Ergebnis kommen.	
SB3	Ich versuche auch dann meinen Kollegen einen Gefallen zu tun, wenn ich dadurch selbst einen Nachteil erleide.	invertiert
Skala 3: Selbstwert		
Item-Nr.	Items-Bezeichnung	Bemerkung
SW1	Ich habe keine Zweifel an meinen Fähigkeiten.	
SW3	Ich denke, ich besitze mehr positive als negative Eigenschaften.	
SW4	Erfolg empfinde ich als Bestätigung meiner Fähigkeiten.	
SB1	Es fällt mir schwer, meine Kollegen um einen Gefallen zu bitten.	invertiert
Skala 4: Humor		
Item-Nr.	Items-Bezeichnung	Bemerkung
H1	Wenn ich merke, dass ich einen Kollegen aus der Fassung bringe, versuche ich die Situation mit Humor zu entspannen.	
H3	Wenn ich mit Menschen zusammen bin, die ich nicht gut kenne, dann erzähle ich oft einen Witz über mich selbst, um die Situation zu entspannen.	
H4	Wenn ich vor anderen Leuten etwas Dummes oder Peinliches mache, dann mache ich oft einen Witz über mich selbst, um die Situation zu entspannen.	

Tabelle 4: Skalen der aktiven Kritikkompetenz

11.1.2. Zur Überprüfung der internen Konsistenzen

Die interne Konsistenz in der Fremdstichprobe erweist sich bei den Skalen Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung und Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme mit Werten über 0,8 als gut, in der Skala Selbstwert als gerade noch grenzwertig und in der Skala Humor als zufrieden stellend. Die Trennschärfekoeffizienten bei allen Skalen weisen Werte zwischen 0,3 und 0,64 auf und liegen damit zwischen mittelmäßig und hoch. Insgesamt erweist sich die Fremdstichprobe als für weitere Untersuchungen geeignet. Die Koeffizienten der inneren Konsistenz sind in Tabelle 5 dargestellt. Die Koeffizienten der inneren Konsistenz für alle Stichproben für die aktive Kritikkompetenz befinden sich in Anhang D.

Skala	Anzahl der Items	Reliabilität	Trennschärfe
<i>Fremd-Stichprobe</i>			
Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	8 Items	0,84	,43 - ,64
Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme	8 Items	0,83	,49 - ,59
Selbstwert	4 Items	0,55	,30 - ,57
Humor	3 Items	0,68	,43 - ,53

Tabelle 5: Koeffizienten der inneren Konsistenz der Fremd-Stichprobe der aktiven Kritikkompetenz

11.1.3. Zu den Korrelationen der Skalen untereinander

Die Korrelationen der Skalen sind überwiegend gering, aber signifikant mit Ausnahme der Skalen Selbstwert und Kooperationsbereitschaft sowie der Skalen Selbstwert und Humor. Die höchste Korrelation besteht zwischen den Skalen Selbstwert und Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung. Dies ist ein Zeichen dafür, dass Personen mit einem hohem Selbstwert auch über eine gute Konfliktbereitschaft verfügen.

Correlations					
		Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	Selbstwert	Humor
Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	Pearson Correlation	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,			
	N	328			
Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	Pearson Correlation	,245**	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,000	,		
	N	328	328		
Selbstwert	Pearson Correlation	,351**	,004	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,944	,	
	N	328	328	328	
Humor	Pearson Correlation	,197**	,199**	,092	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,098	,
	N	328	328	328	328

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelle 6: Korrelationen der Skalen der aktiven Kritikkompetenz

Zur Entwicklung der Endform des Fragebogens ist hinzuzufügen, dass nach den Ergebnissen der Hauptkomponenten- und Reliabilitätsanalyse Items ausgeschlossen werden, die sich zu keiner der Skalen sinnvoll zuordnen lassen. Somit enthält der Fragebogen für die aktive Kritikkompetenz in der Endform 23 Items.

11.2. Zur passiven Kritikkompetenz

11.2.1. Zur Skalenbildung

Die Skalenbildung für die passive Kritikkompetenz erfolgt analog der Skalenbildung für die aktive Kritikkompetenz auf der Basis der Fremdurteile (Mitarbeiter- und Vorgesetztenurteile).

Die Hauptkomponentenanalyse liegt für die passive Kritikkompetenz bei über 50 Items mit Varimax-Rotation und führt zu einer Lösung mit 13 Faktoren mit Eigenwert >1 (10,64; 4,84; 2,22; 2,10; 1,79; 1,63; 1,52; 1,19; 1,15; 1,13; 1,08; 1,04; 1,02). Der Scree-Test legt eine Drei-Faktor-Lösung nahe. Diese Lösung klärt 35,40% der Gesamtvarianz auf. Als Abschlusslösung wird eine Fünf-Faktoren-Lösung gewählt, die 43,17% der Gesamtvarianz aufklärt. Die Varianzmatrix und der Scree-Plot für die passive Kritikkompetenz finden sich in Anhang E.

Die Ladungsmatrix ist in Anhang F dargestellt. Auf dem ersten Faktor laden vier Items zur Perspektivenübernahme, drei Items zu Kooperationsbereitschaft, zwei Items zur Einsichtsfähigkeit und jeweils ein Item zu Selbstbehauptung und Risikobereitschaft. Der zweite Faktor wird durch drei Items zur Selbstüberwachung, durch drei Items zur Konfliktbereitschaft, durch zwei Items zur Selbstbehauptung und durch ein Item zur Risikobereitschaft gebildet. Der dritte Faktor entsteht durch vier Items zu Veränderungsbereitschaft, zwei Items zu „open-mindedness“ und durch ein Item zu Risikobereitschaft. Drei Items zu Reaktanz und jeweils zwei Items zu „open-mindedness“ und Einsichtsfähigkeit ergeben Faktor vier. Der Faktor fünf entsteht aus drei Items zu Humor.

Nach einer inhaltlichen Überprüfung der Items zur Einsichtsfähigkeit wird festgestellt, dass die Items EF1 und EF2 eher Items der Perspektivenübernahme bilden und die Items EF3 und EF4 eher Akzeptanz messen.

Eine Übersicht über die bei der Skalenbildung verwendeten Items findet sich in Tabelle 7.

Skala 1: Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme		
Item-Nr.	Item-Bezeichnung	Bemerkung
PÜ1	Ich finde es manchmal schwierig, mich in die Lage anderer hineinzusetzen.	invertiert
PÜ2	Bei einer Sache, bei der ich mir wirklich sicher bin, versuche ich erst gar nicht, den Standpunkt einer anderen Person nachzuvollziehen.	invertiert
PÜ3	Wenn mir das Verhalten eines anderen seltsam vorkommt, versuche ich mich in seine Lage zu versetzen.	
PÜ4	Wenn ich mich von einer Person ungerecht behandelt fühle, dann sehe ich es nicht ein, die Dinge aus dem Blickwinkel dieser Person heraus zu betrachten.	invertiert
KO1	Ich bin in Konfliktsituationen sehr kooperativ.	
KO2	Ich bin in Konfliktsituationen immer auf meinen Vorteil bedacht.	invertiert
KO4	Ich achte darauf, dass in Konflikten alle Beteiligten zu einem zufrieden stellenden Ergebnis kommen.	
SB3	Ich versuche auch dann meinen Kollegen einen Gefallen zu tun, wenn ich dadurch selbst einen Nachteil erleide.	invertiert
EF1	Wenn ich kritisiert werde, versuche ich herauszufinden, wo ich einen Fehler gemacht habe.	
EF2	Während eines Kritikgesprächs versuche ich die Kritikpunkte des anderen zu verstehen.	
RB4	Wenn ich in einer Situation unsicher bin, bitte ich andere Menschen um Rat, auch wenn ich dadurch für dumm gehalten werden könnte.	invertiert doppelt
Skala 2: Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung		
Item-Nr.	Item-Bezeichnung	Bemerkung
SÜ1	Ich kritisiere andere selten, da ich will, dass sie mich mögen	invertiert
SÜ2	Um im Beruf weiter zu kommen, verhalte ich mich oft so, wie andere es von mir erwarten, auch wenn ich selbst eine andere Meinung habe.	invertiert
SÜ3	Ich halte meine Meinung zurück, wenn ich merke, dass andere Menschen anderer Meinung sind.	invertiert
KF1	Ich versuche Konflikte mit meinen Kollegen zu vermeiden.	invertiert
KF3	Ich scheue keinen Konflikt, um die beste Lösung eines Problems zu finden.	
KF4	Ich sage die Wahrheit auch dann, wenn dies zu Konflikten führt.	
RB1	Ich kritisiere andere nur dann, wenn ich mir sicher bin, damit nicht anzuecken.	invertiert
SB1	Es fällt mir schwer, meine Kollegen um einen Gefallen zu bitten.	invertiert
SB4	Ich kann meine Interesse gegenüber meinen Kollegen gut vertreten.	

Skala 3: Veränderungsbereitschaft/„Open-mindedness“		
Item-Nr.	Items-Bezeichnung	Bemerkung
VB1	Ich habe Spaß daran, Dinge in meinem Leben zu verändern.	
VB2	Wenn es im Unternehmen etwas Neues (z.B. TOM) gibt, bin ich immer als einer der ersten dabei.	
VB3	Ich finde, dass Veränderungen den Ablauf unseres Unternehmens stören.	invertiert
VB4	Ich freue mich über alle Verbesserungsvorschläge in unserem Unternehmen, auch wenn sie für mich persönlich Veränderungen mit sich bringen.	
OM1	Ich probiere ungern etwas Neues aus.	invertiert
OM4	Ich bin offen für neue Erfahrungen.	
RB2	Riskante und schwierige Aufgaben ziehen mich an.	
Skala 4: Akzeptanz		
Item-Nr.	Item-Bezeichnung	Bemerkung
R1	Ich verliere oft die Lust etwas zu tun, wenn andere es von mir erwarten.	invertiert
R2	Beeinflussungsversuchen durch Vorgesetzte, Kollegen und Mitarbeiter widersetzte ich mich energisch.	invertiert
R4	Ich reagiere sehr empfindlich, wenn man mir vorschreibt, was ich zu tun und zu lassen habe.	invertiert
OM2	Ich bin der Meinung, dass man aus jeder Situation etwas lernen kann.	
OM3	Ich stelle meine Einstellungen und Meinungen selten infrage.	invertiert
EF3	Ich habe keine Probleme, Fehler einzusehen.	
EF4	Ich lerne aus meinen Fehlern.	
Skala 5: Humor		
Item-Nr.	Item-Bezeichnung	Bemerkung
H1	Wenn ich merke, dass ich einen Kollegen aus der Fassung bringe, versuche ich die Situation mit Humor zu entspannen.	
H3	Wenn ich mit Menschen zusammen bin, die ich nicht gut kenne, dann erzähle ich oft einen Witz über mich selbst, um die Situation zu entspannen.	
H4	Wenn ich vor anderen Leuten etwas Dummes oder Peinliches mache, dann mache ich oft einen Witz über mich selbst, um die Situation zu entspannen.	

Tabelle 7: Skalen der passiven Kritikkompetenz

11.2.2. Zur Überprüfung der internen Konsistenzen der Skalen

Die interne Konsistenz in der Fremdstichprobe erweist sich bei den Skalen Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme, Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung und Veränderungsbereitschaft/„open-mindedness“ mit Werten von über 0,8 als gut, in der Skala Akzeptanz mit dem Wert über 0,7 als zufrieden stellend und in der Skala Humor mit dem Wert 0,6 als gerade noch zufrieden stellend. Die Trennschärfekoeffizienten bei allen Skalen liegen zwischen 0,36 und 0,64. Die Koeffizienten der inneren Konsistenz sowie die Trennschärfe der Fremdstichprobe sind in Tabelle 8 dargestellt. Die Koeffizienten der inneren Konsistenz für alle Stichproben für die passive Kritikkompetenz befinden sich in Anhang G.

Skala	Anzahl der Items	Reliabilität	Trennschärfe
Fremd-Stichprobe			
Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	11 Items	,87	,45 - ,64
Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	9 Items	,84	,43 - ,61
Veränderungsbereitschaft/ „Open-mindedness“	7 Items	,83	,52 - ,65
Akzeptanz	7 Items	,77	,36 - ,55
Humor	3 Items	,68	,43 - ,53

Tabelle 8: Koeffizienten der inneren Konsistenz der Fremd-Stichprobe der passiven Kritikkompetenz

11.2.3. Zur Korrelation der Skalen untereinander

Zum Beweis der im Kapitel 8.2 aufgestellten Hypothesen sind die Interkorrelationen der Skalen in der Fremdstichprobe mit Hilfe des Bravias-Pearson-Korrelationskoeffizienten zu bestimmen.

Die Korrelationen der Skalen sind signifikant. Die höchsten Korrelationen bestehen zwischen den Skalen Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme (0,66) und den Skalen Akzeptanz und Veränderungsbereitschaft/„open-mindedness“ (0,54) sowie zwischen den Skalen Veränderungsbereitschaft/„open-mindedness“ und Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme (0,55). Alle anderen Korrelationen zeigen geringere Werte, obwohl sie als signifikant gelten können. Dies deutet auf die Unabhängigkeit dieser Skalen hin.

Correlations						
		Kooperations bereitschaft/ Perspektivenü- bernahme	Konfliktber- eitschaft/ Selbstüber- wachung	Veränderungs- bereitschaft/ Open-Minded- ness	Akzeptanz	Humor
Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1,000 , 328				
Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,239** ,000 328	1,000 , 328			
Veränderungsbereitschaft / Open-Mindedness	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,552** ,000 328	,445** ,000 328	1,000 , 328		
Akzeptanz	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,662** ,000 328	,264** ,000 328	,539** ,000 328	1,000 , 328	
Humor	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,236** ,000 328	,197** ,000 328	,220** ,000 328	,169** ,002 328	1,000 , 328

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelle 9: Korrelationen der Skalen der passiven Kritikkompetenz

Zur Entwicklung der Endform des Fragebogens ist hinzuzufügen, dass nach den Ergebnissen der Hauptkomponenten- und Reliabilitätsanalysen Items ausgeschlossen werden, die zu keiner der Skalen passen. Somit enthält die Fragebogen-Endform für die passive Kritikkompetenz 54 Items.

11.3. Zur Untersuchung des Betriebsklimas

Die Fragen zum Betriebsklima bestehen aus vier Blöcken: Fragen zur Häufigkeit der Kritik im Unternehmen, Fragen zur Einstellung gegenüber Kritik, Fragen zur Häufigkeit des Kritisierens sowie eine Frage zum Ziel der Kritik. Diese Fragensammenhänge werden durch eine Häufigkeitsanalyse abgedeckt.

Für die Häufigkeit der Kritik im Unternehmen besteht eine hohe Frequenz. 29% der Mitarbeiter erleben Kritik mindestens einmal pro Tag, 48% der Mitarbeiter erleben sie mindestens einmal pro Woche. 20% der Mitarbeiter sind Kritik in ihrem Unternehmen mindestens einmal pro Monat ausgesetzt. Dagegen geben nur 4% der Mitarbeiter an, dass sie mindestens einmal pro Tag Kritik ausgesetzt sind. 45% und 42% sind nach eigenen Angaben mindestens einmal pro Woche oder einmal pro Monat Kritik ausgesetzt (siehe hierzu Tabelle 10).

Wie häufig erleben Sie, dass in Ihrem Unternehmen jemand kritisiert wird?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal täglich	30	6,9	28,8	28,8
	mind. 1 mal wöchentlich	50	11,6	48,1	76,9
	mind. 1 mal mntl.	21	4,9	20,2	97,1
	mind. 1 mal jährlich	3	,7	2,9	100,0
	Total	104	24,1	100,0	
Missing	System	328	75,9		
Total		432	100,0		

Im beruflichen Alltag werde ich insgesamt kritisiert.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal täglich	4	,9	3,9	3,9
	mind. 1 mal wöchentlich	46	10,6	45,1	49,0
	mind. 1 mal mntl.	43	10,0	42,2	91,2
	mind. 1 mal jährlich	8	1,9	7,8	99,0
	nie	1	,2	1,0	100,0
	Total	102	23,6	100,0	
Missing	System	330	76,4		
Total		432	100,0		

Tabelle 10: Häufigkeit der Kritik im Unternehmen

Die Einstellung zur Kritik ist in dem Block „Einstellung zur Kritik“ dargestellt. Der Block besteht aus vier Fragen. Es gibt eine Frage zur allgemeinen Einstellung zur Kritik im Unternehmen und drei Fragen zur Einstellung gegenüber Kritik innerhalb der Hierarchie-Ebenen.

Bezüglich der Einstellung zur Kritik im Unternehmen lassen sich die Befragten in drei Gruppen unterteilen. Die größte Gruppe (46%) ist der Auffassung, dass im Unternehmen zu viel Kritik herrscht. Die zweitgrößte Gruppe (32% der Befragten) gibt an, dass die Kritikhäufigkeit auf dem richtigen Niveau liegt. Nur 22% der Teilnehmer sind der Ansicht, dass im Unternehmen wenig oder zu wenig kritisiert wird. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kritik tendenziell negativ wahrgenommen wird (siehe Tabelle 11).

Ich finde, dass in unserem Unternehmen ... kritisiert wird.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	zu wenig	4	,9	3,9	3,9
	wenig	19	4,4	18,4	22,3
	genau richtig	33	7,6	32,0	54,4
	viel	39	9,0	37,9	92,2
	zu viel	8	1,9	7,8	100,0
	Total	103	23,8	100,0	
Missing	System	329	76,2		
Total		432	100,0		

Tabelle 11: Einstellung zu Kritik im Unternehmen

11.3.1. Zur Kritik innerhalb der Hierarchie-Ebenen

Zur Kritik innerhalb der Hierarchie-Ebenen gibt es drei Fragen: Zur Kritik unter Kollegen, zur Kritik von Vorgesetzten und zur Kritik von Mitarbeitern (siehe Tabelle 12). Bei der Kritik von Kollege zu Kollege geben 48% der Befragten an, dass die Kritikhäufigkeit auf gerade dem richtigen Niveau liegt. Die zweit-größte Gruppe (45% der Befragten) äußert den Wunsch nach mehr/ häufigerer Kritik. Nur 7% der Befragten geben an, dass sie zu viel Kritik ausgesetzt waren.

Über die Kritik durch Vorgesetzte geben 62% der Befragten an, sie befinde sich auf dem richtigen Niveau. 30% der Befragten äußern den Wunsch nach deutlicherer Kritik von Seiten der Vorgesetzten. Die kleinste Gruppe (8%) gibt an, dass der Vorgesetzte sie viel oder zu viel kritisiere. Die Vorgesetzten ihrerseits äußern den Wunsch nach mehr Kritik von ihren Mitarbeitern. 89% der Vorgesetzten geben an, dass ihre Mitarbeiter sie wenig oder zu wenig kritisieren. Nur 11% der Vorgesetzten sind mit der Häufigkeit der von ihren Mitarbeitern geäußerten Kritik zufrieden.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass Kritik im Unternehmen mehrheitlich von den Vorgesetzten ausgeht, das heißt, die Kritik folgt der Hierarchie von oben nach unten. Die Kritik zwischen den Kollegen liegt nach den Angaben des größten Teils der Befragten auf dem richtigen Niveau. Dabei äußert eine beträchtliche Gruppe den Wunsch nach mehr Kritik von Seiten der Kollegen. Kritik durch Mitarbeiter an Vorgesetzten ist sehr selten, obgleich die Vorgesetzten den Wunsch nach solcher Kritik äußern.

Ich finde, dass meine Kollege mich ... kritisieren.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	zu wenig	3	,7	2,9	2,9
	wenig	44	10,2	42,3	45,2
	genau richtig	50	11,6	48,1	93,3
	viel	7	1,6	6,7	100,0
	Total	104	24,1	100,0	
Missing	System	328	75,9		
Total		432	100,0		

Ich finde, dass mein Vorgesetzter mich ... kritisiert.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	wenig	30	6,9	29,1	29,1
	genau richtig	64	14,8	62,1	91,3
	viel	7	1,6	6,8	98,1
	zu viel	2	,5	1,9	100,0
	Total	103	23,8	100,0	
Missing	System	329	76,2		
Total		432	100,0		

Ich finde, dass meine Mitarbeiter mich ... kritisieren.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	zu wenig	2	,5	10,5	10,5
	wenig	15	3,5	78,9	89,5
	genau richtig	2	,5	10,5	100,0
	Total	19	4,4	100,0	
Missing	System	413	95,6		
Total		432	100,0		

Tabelle 12: Kritik innerhalb der Hierarchie-Ebenen

Bezüglich der Häufigkeit des Kritisierens erfolgte die Befragung auf drei Ebenen: Es gab Fragen ... zur Kritik unter Kollegen, zur Kritik von Vorgesetzten und zur Kritik von Mitarbeitern. Hinsichtlich der Kritik der Kollegen untereinander existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen den Selbst- und den Fremdwahrnehmungen (siehe Tabelle 13).

Mein Mitarbeiter wird von seinen Kollegen ... kritisiert.					Mein Mitarbeiter kritisiert seine Kollegen.						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal täglich	1	1,0	1,0	1,0	Valid	mind. 1 mal täglich	14	4,3	4,4	4,4
	mind. 1 mal wöchentlich	26	25,0	25,2	26,2		mind. 1 mal wöchentlich	98	29,9	31,0	35,4
	mind. 1 mal mntl.	45	43,3	43,7	69,9		mind. 1 mal mntl.	134	40,9	42,4	77,8
	mind. 1 mal jährlich	25	24,0	24,3	94,2		mind. 1 mal jährlich	49	14,9	15,5	93,4
	nie	6	5,8	5,8	100,0		nie	21	6,4	6,6	100,0
	Total	103	99,0	100,0			Total	316	96,3	100,0	
Missing	System	1	1,0			Missing	System	12	3,7		
Total		104	100,0			Total		328	100,0		

Selbst-Stichprobe

Mein Mitarbeiter kritisiert seine Kollegen.					Mein Mitarbeiter wird von seinen Kollegen ... kritisiert.						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal täglich	1	1,0	1,0	1,0	Valid	mind. 1 mal täglich	14	4,3	4,4	4,4
	mind. 1 mal wöchentlich	23	22,1	23,2	24,2		mind. 1 mal wöchentlich	86	26,2	27,1	31,5
	mind. 1 mal mntl.	53	51,0	53,5	77,8		mind. 1 mal mntl.	145	44,2	45,7	77,3
	mind. 1 mal jährlich	21	20,2	21,2	99,0		mind. 1 mal jährlich	59	18,0	18,6	95,9
	nie	1	1,0	1,0	100,0		nie	13	4,0	4,1	100,0
	Total	99	95,2	100,0			Total	317	96,6	100,0	
Missing	System	5	4,8			Missing	System	11	3,4		
Total		104	100,0			Total		328	100,0		

Selbst-Stichprobe

Mein Mitarbeiter kritisiert seine Kollegen.					Mein Mitarbeiter wird von seinen Kollegen ... kritisiert.						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal täglich	14	4,3	4,4	4,4	Valid	mind. 1 mal täglich	14	4,3	4,4	4,4
	mind. 1 mal wöchentlich	86	26,2	27,1	31,5		mind. 1 mal wöchentlich	86	26,2	27,1	31,5
	mind. 1 mal mntl.	145	44,2	45,7	77,3		mind. 1 mal mntl.	145	44,2	45,7	77,3
	mind. 1 mal jährlich	59	18,0	18,6	95,9		mind. 1 mal jährlich	59	18,0	18,6	95,9
	nie	13	4,0	4,1	100,0		nie	13	4,0	4,1	100,0
	Total	317	96,6	100,0			Total	317	96,6	100,0	
Missing	System	11	3,4			Missing	System	11	3,4		
Total		328	100,0			Total		328	100,0		

Fremd-Stichprobe

Tabelle 13: Kritik unter Kollegen

Die Kritik von Vorgesetzten findet aus Sicht der Mitarbeiter häufiger statt als die Vorgesetzten selber es wahrnehmen (siehe Tabelle 14). So werden ca. 26% der Mitarbeiter mindestens einmal täglich oder wöchentlich kritisiert, obwohl nur 21% der Vorgesetzten äußern, dass sie ihre Mitarbeiter mindestens einmal wöchentlich kritisieren. Kein Vorgesetzter gibt an, seine Mitarbeiter täglich zu kritisieren. Aus Sicht der Mitarbeiter werden diese zu 51% monatlich kritisiert. Aus Sicht der Vorgesetzten beträgt diese Ziffer nur 37%. Dies weist darauf hin, dass die Mitarbeiter sensibler für Kritik sind, als die Vorgesetzten es von ihnen annehmen.

Ich kritisiere meinen Mitarbeiter.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal wöchentlich	4	3,8	21,1	21,1
	mind. 1 mal mntl.	7	6,7	36,8	57,9
	mind. 1 mal jährlich	7	6,7	36,8	94,7
	nie	1	1,0	5,3	100,0
	Total	19	18,3	100,0	
Missing	System	85	81,7		
Total		104	100,0		

Ich werde von meinem Vorgesetzten ... kritisiert.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal täglich	3	2,9	3,0	3,0
	mind. 1 mal wöchentlich	24	23,1	23,8	26,7
	mind. 1 mal mntl.	51	49,0	50,5	77,2
	mind. 1 mal jährlich	18	17,3	17,8	95,0
	nie	5	4,8	5,0	100,0
	Total	101	97,1	100,0	
Missing	System	3	2,9		
Total		104	100,0		

Selbst-Stichprobe

Tabelle 14: Kritik seitens des Vorgesetzten

Die Kritik von Mitarbeitern gegenüber ihren Vorgesetzten erfolgt von mehr als der Hälfte der Mitarbeiter nach ihren Angaben mindestens einmal jährlich oder nie. Die Vorgesetzten dagegen empfanden ihre Mitarbeiter als aktiv Kritisierende. 74% der Vorgesetzten sieht sich von den Mitarbeitern mindestens einmal pro Woche kritisiert und 26% einmal pro Monat. Dagegen kritisieren nur 9% der Mitarbeiter ihre Vorgesetzten wöchentlich und 33% monatlich (vergleiche Tabelle 15).

Ich werde von meinen Mitarbeiter ... kritisiert.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal wöchtlich	14	13,5	73,7	73,7
	mind. 1 mal mntl.	5	4,8	26,3	100,0
	Total	19	18,3	100,0	
Missing	System	85	81,7		
Total		104	100,0		

Ich kritisiere meinen Vorgesetzten.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mind. 1 mal täglich	1	1,0	1,0	1,0
	mind. 1 mal wöchtlich	9	8,7	8,8	9,8
	mind. 1 mal mntl.	34	32,7	33,3	43,1
	mind. 1 mal jährlich	32	30,8	31,4	74,5
	nie	26	25,0	25,5	100,0
Total		102	98,1	100,0	
Missing	System	2	1,9		
Total		104	100,0		

Selbst-Stichprobe

Tabelle 15: Kritik seitens der Mitarbeiter

11.3.2. Zu den Zielen der Kritik

Das Ziel der Kritik geben 90% der Befragten mit „Förderung/Ausbildung“ an. Auf Platz zwei der Angaben befindet sich die Kategorie „Zuwendung/Aufmerksamkeit“. Ihr folgt „Freundschaft“. Diese Resultate deuten darauf hin, dass Kritik als Mittel zur Förderung und Ausbildung von Seiten der Befragten angesehen wird. Fraglich bleibt, ob dieses Resultat auf soziale Erwünschtheit zurückzuführen ist. Anhang H enthält die weiteren Werte zu dieser Problematik.

11.3.3. Zur Clusteranalyse

Nach Festlegung der Skalen und Überprüfung der Korrelationen erfolgt eine Clusteranalyse mittels Ward-Verfahren zur Identifikation der Gruppe kritikkompetenter Personen. Für die Clusteranalyse sind diejenigen Befragten geeignet, die über ein Vorgesetztenurteil und über mindestens ein Mitarbeiter- bzw. Kollegenurteil verfügen. Insgesamt erfüllen 94 Personen diese Anforderungen. In einem ersten Schritt bildet man die oben festgelegten Skalen für die aktive und passive Kritikkompetenz in der Fremdstichprobe. Anschließend errechnet man die Mittelwerte aus den Fremdurteilen für jede Person. Dabei wird das Vorgesetztenurteil mit 50% gewichtet. Anhand der betreffenden Skalen führt man anschließend eine Clusteranalyse durch.

11.3.4. Zur aktiven Kritikkompetenz

Die Clusteranalyse führt zu einer Vier-Cluster-Lösung (siehe Anhang I). Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen identifiziert sich Cluster 1 als die Gruppe der kritikkompetenten Mitarbeiter. Die Mittelwerte der Skalen bei vier Clustern sind aus Tabelle 16 zu entnehmen.

Skala	Cluster			
	1	2	3	4
Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	3,49	3,52	3,49	2,75
Kooperation/Perspektivenübernahme	3,19	3,61	2,37	3,29
Selbstwert	3,99	3,88	3,88	3,5
Humor	2,71	3,65	3,33	3,24
Zahl der Mitglieder	36	27	11	20

Tabelle 16: Skalenmittelwerte in der 4-Cluster-Lösung für aktive Kritikkompetenz

11.3.5. Zur passiven Kritikkompetenz

Die Clusteranalyse führt zu einer Vier-Cluster-Lösung (siehe Anhang J). Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen lässt sich Cluster 1 als die Gruppe der kritikkompetenten Mitarbeiter identifizieren.

Die Mittelwerte der Skalen bei vier Clustern sind aus Tabelle 17 zu entnehmen.

Skala	Cluster			
	1	2	3	4
Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	3,57	2,50	3,41	3,17
Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	3,51	3,15	2,72	3,73
Veränderungsbereitschaft/ „Open-mindedness“	3,73	2,69	3,13	2,85
Akzeptanz	3,57	2,61	3,38	3,16
Humor	3,21	2,80	3,16	3,41
Zahl der Mitglieder	48	16	18	12

Tabelle 17: Skalenmittelwerte in der 4-Cluster-Lösung für passive Kritikkompetenz

11.3.6. Überprüfung der Ergebnisse der Clusteranalyse

Nach der erfolgreichen Clusterbildung werden die Faktoren mittels ein-faktoriellen ANOVA überprüft. Die mit Hilfe der einfaktoriellen ANOVA getestete Null-Hypothese unterstellt, dass alle miteinander verglichenen Gruppenmittelwerte der Testvariablen in der Grundgesamtheit identisch seien (BROSIUS, 1998, S. 479).

11.3.7. Zur aktiven Kritikkompetenz

Nach Durchführung der einfaktoriellen ANOVA der aktiven Kritikkompetenz wird deutlich, dass die für diesen Gruppenvergleich ermittelten F-Werte bei allen Skalen eine hohe Signifikanz aufweisen. Damit kann die Null-Hypothese, derzufolge kein Unterschied zwischen den Mittelwerten besteht, für alle Skalen zurückgewiesen (siehe Tabelle 18).

Skala	Quadratsumme	F	Signifikanz
Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	8,87	23,72	,000
Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme	12,13	39,14	,000
Selbstwert	3,11	9,18	,000
Humor	14,01	30,65	,000

Tabelle 18: Signifikanzwerte aktive Kritikkompetenz

11.3.8. Zur passiven Kritikkompetenz

Nach Durchführung der einfaktoriellen ANOVA der passiven Kritikkompetenz weisen die in der Tabelle 19 dargestellten Werte eine hohe Signifikanz für alle Skalen außer Humor auf. Damit kann die Null-Hypothese, derzufolge kein Unterschied zwischen den Mittelwerten besteht, für diese Skalen zurückgewiesen. Bei der Skala Humor kann die Null-Hypothese nicht zurückgewiesen werden.

Skala	Quadrat-summe	F	Signifikanz
Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme	13,37	51,89	,000
Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	10,37	31,99	,000
Veränderungsbereitschaft/Open-mindedness	16,64	46,98	,000
Akzeptanz	10,66	36,59	,000
Humor	2,22	2,61	,056

Tabelle 19: Signifikanzwerte passive Kritikkompetenz

11.4. Zur Überprüfung der Hypothesen

11.4.1. Überprüfung der Hypothesen zur Skalenbildung der aktiven Kritikkompetenz

Nun werden die Hypothesen aus Kapitel 8.2. überprüft. Die Hypothese zur Skalenbildung hinsichtlich der aktiven Kritikkompetenz wird zumindest teilweise bestätigt. Die Annahme über die Bildung von vier Skalen bestätigt sich.

Die Skala 2 „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“ wird durch die Items der angenommenen Variablen gebildet. Die Skala 1 entsteht zum größten Teil (sechs von acht Items) aus den Items zu Selbstüberwachung und Konfliktbereitschaft. Die zwei Items, die nicht zu Selbstüberwachung oder Konfliktbereitschaft zählen, sind jeweils ein Item, das zu Selbstbehauptung und Risikobereitschaft gehört. Das Item zur Selbstbehauptung wird nach einer Überprüfung zu den Items gezählt, die Konfliktbereitschaft messen. Lediglich ein Item zu Risikobereitschaft findet Verwendung bei der Bildung dieser Skala. Auf diese Weise erweisen sich die Items zur Risikobereitschaft bei der Bildung dieser Skala als nicht bedeutend. Dies kann sowohl ein Hinweis auf eine

„nicht optimale“ Formulierung der Items sein als auch auf die Nicht-Signifikanz der Variable „Risikobereitschaft“.

Die Skala 3 entsteht ausschließlich aus Items zu „Selbstwert“. So entsteht eine „Selbstwert“-Skala. Das Item SB1, das sich auf dieser Skala findet, ist nach einer Überprüfung dem Konstrukt „Selbstwert“ zuzuordnen. Die Variable „Selbstbehauptung“ erweist sich als nicht signifikant für die aktive Kritikkompetenz.

Die Skala 4 besteht ausschließlich aus Items zu Humor. Hier erweist sich die Variable „Sympathie“ als nicht-signifikant in Bezug auf das Konstrukt „aktive Kritikkompetenz“.

Die Items zu den Variablen „Sympathie“, „Selbstbehauptung“ und „Risikobereitschaft“ sind entweder „nicht optimal“ ausformuliert oder haben sich als nicht-signifikant für das Konstrukt „aktive Kritikkompetenz“ erwiesen. Das zusammenfassende Modell der aktiven Kritikkompetenz findet sich in Abbildung 13.

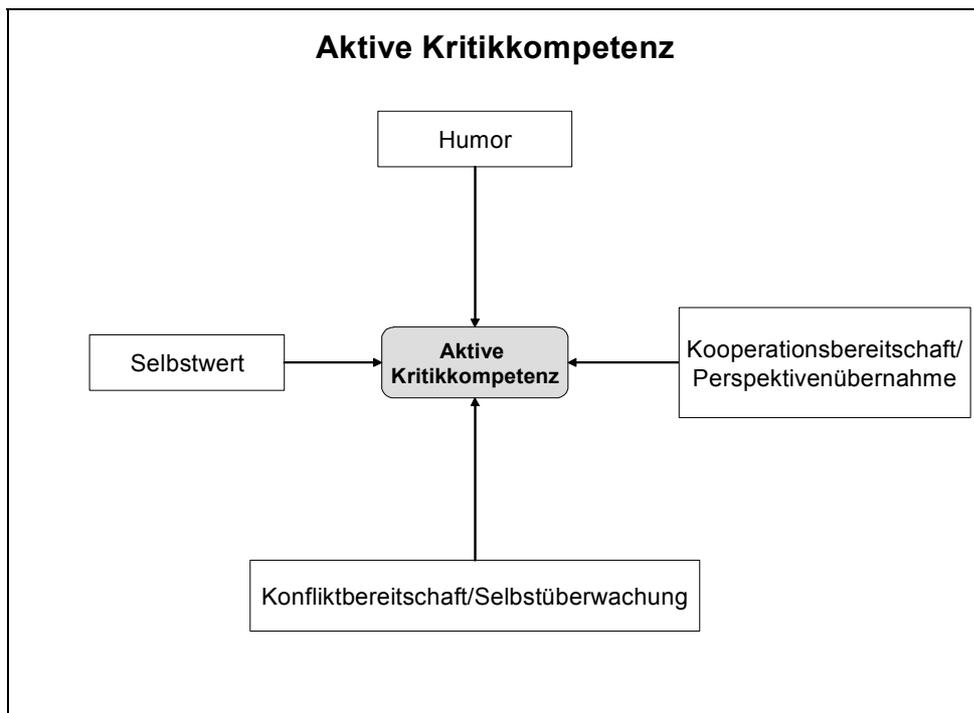


Abbildung 13: End-Modell der aktiven Kritikkompetenz
Quelle: Eigene Darstellung

11.4.2. Überprüfung der Hypothesen zur Skalenbildung der passiven Kritikkompetenz

Die Hypothese zur Skalenbildung der passiven Kritikkompetenz wird teilweise bestätigt. Die in Kapitel 8.2. getroffene Hypothese über sechs Skalen wird ebenfalls teilweise bestätigt. Insgesamt lassen sich fünf Skalen bilden, die im Folgenden zu beschreiben sind.

Skala 1 bildet „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“ und besteht hauptsächlich aus den Items zu den Variablen „Perspektivenübernahme“ und „Kooperationsbereitschaft“. Solche Items, die ursprüng-

lich „Einsichtsfähigkeit“ messen sollten, wurden nach Überprüfung den Items zur „Perspektivenübernahme“ zugeordnet. Die Items zur Selbstbehauptung, die im Rahmen des Konstrukts „aktive Kritikkompetenz“ bei der Bildung der Skala „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“ auftreten, fallen in die Items der Variable „Kooperationsbereitschaft“.

Die Skala 2 entsteht aus den Items zu Selbstüberwachung und Konfliktbereitschaft. Zwei Items zur „Selbstüberwachung“ und ein Item zu „Risikobereitschaft“, die in dieser Skala bereits auftreten, sind jeweils den Items der Variablen „Konfliktbereitschaft“ und „Selbstüberwachung“ zugeordnet.

Die Skala 3 „Veränderungsbereitschaft/open-mindedness“ entsteht aus den Items zu „Veränderungsbereitschaft“ und „open-mindedness“. Zusätzlich gibt es auf dieser Skala ein Item zu „Risikobereitschaft“. Die Skala 4 „Akzeptanz“ entsteht aus den Items zur „Reaktanz“, „open-mindedness“ und „Einsichtsfähigkeit“. Damit hat sich die Hypothese zur Bildung der Skala „Reaktanz“ als falsch erwiesen.

Die Skala 5 „Humor“ entsteht wie bei der aktiven Kritikkompetenz ausschließlich aus den Items zu „Humor“. Damit erweist sich die Variable „Sympathie“ als nicht-signifikant für diese Skala sowie für das Konstrukt „passive Kritikkompetenz“. Die Skala „Selbstwert/Selbstbehauptung“ hat sich ebenfalls als nicht-signifikant für das Konstrukt „passive Kritikkompetenz“ erwiesen. Die Items zu den Variablen „Einsichtsfähigkeit“, „Sympathie“, „Selbstwert“, „Selbstbehauptung“ und „Risikobereitschaft“ sind entweder „nicht optimal formuliert“ oder dienen als Nachweis der „Nicht-Signifikanz“ dieser Variablen für das Konstrukt „passive Kritikkompetenz“.

Das zusammenfassende Übersichtsmodell zur passiven Kritikkompetenz findet sich in Abbildung 14.

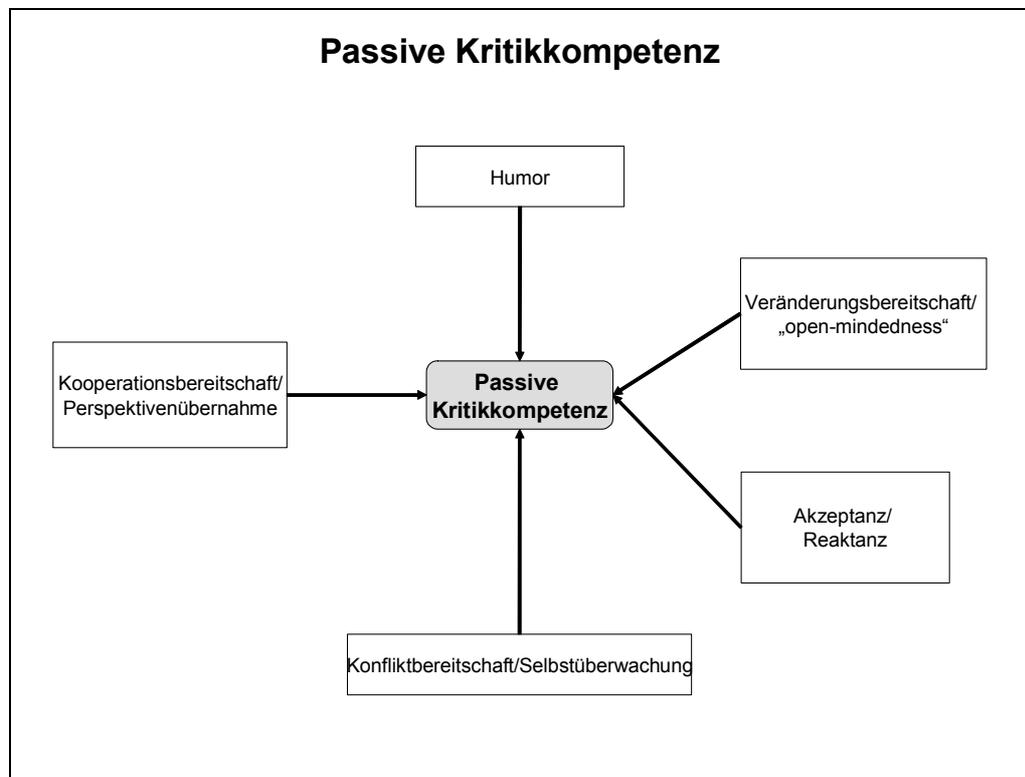


Abbildung 14: End-Modell der passiven Kritikkompetenz
Quelle: Eigene Darstellung

11.4.3. Überprüfung der Hypothesen zur Skalenausprägung der aktiven Kritikkompetenz

Hinsichtlich der aktiv kritikkompetenten Personen soll die Skala 3 „Selbstwert/Selbstbehauptung“ die höchste Ausprägung aufweisen. Ihr folgen die Skala 1 mit „Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung/Risikobereitschaft“ und die Skala 2 mit „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“. Die Skala 4 mit „Humor/Sympathie“ soll den niedrigsten Wert aufweisen. Die Hypothese zur Skalenausprägung der aktiven Kritikkompetenz wird demnach bestätigt (siehe Tabelle 20).

Mit der Clusterbildung ist bestätigt, dass eine Gruppe der Hypothesen entspricht. Bei dieser Gruppe (Gruppe 1) findet man den höchsten Wert von „Selbstwert“ auf der Skala, gefolgt von der Skala „Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung“. Die Skala „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“ findet sich auf Platz drei und die Skala „Humor“ weist den niedrigsten Wert auf.

Skala	Gruppe			
	1	2	3	4
Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	3,49	3,52	3,49	2,75
Kooperation/ Perspektivenübernahme	3,19	3,61	2,37	3,29
Selbstwert	3,99	3,88	3,88	3,5
Humor	2,71	3,65	3,33	3,24
Zahl der Mitglieder	36	27	11	20

Tabelle 20: Skalenmittelwerte in der 4-Cluster-Lösung für aktive Kritikkompetenz

11.4.4. Überprüfung der Hypothesen zur Skalenausprägung der passiven Kritikkompetenz

Bei den passiv kritikkompetenten Personen soll die Skala 3 „Veränderungsbereitschaft/open-mindedness“ die höchste Ausprägung aufweisen, ihr folgt die Skala 1 „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“. Den dritten Platz sollen die Skala 2 „Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung“, die Skala 4 „Reaktanz“ und die Skala 5 „Selbstwert/Selbstbehauptung“ einnehmen. Die Skala 6 mit „Humor/Sympathie“ soll den niedrigsten Wert aufweisen.

Die Hypothese zur Skalenausprägung der passiven Kritikkompetenz wird teilweise bestätigt (siehe Tabelle 21). Es werden nur fünf Skalen anstatt sechs Skalen ausgebildet. Die Skala „Selbstwert/Selbstbehauptung“

erweist sich hier als nicht bedeutsam. Die Skala „Reaktanz“ wird durch die Skala „Akzeptanz“ ersetzt.

Im Kontext der Clusterbildung bestätigt sich, dass eine Gruppe der Hypothese entspricht. Diese Gruppe (Gruppe 1) findet auf der Skala „Veränderungsbereitschaft/open-mindedness“ den höchsten Wert. Ihr folgt die Skala „Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme“. Die Skala „Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung“ ist relativ stark ausgeprägt. Sie liegt auf einem vergleichbaren Niveau und erfüllt damit die Hypothese zur Skalenbildung.

Die Skala „Akzeptanz“, die als Gegenposition zur Skala „Reaktanz“ betrachtet werden kann, weist ein vergleichbar hohes Niveau auf und entspricht damit der Hypothese zur Ausprägung der Skala „Reaktanz“. Die Skala „Humor“ verfügt wie angenommen über den niedrigsten Wert.

Skala	Gruppe			
	1	2	3	4
Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	3,57	2,50	3,41	3,17
Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	3,51	3,15	2,72	3,73
Veränderungsbereitschaft/ „Open-mindedness“	3,73	2,69	3,13	2,85
Akzeptanz	3,57	2,61	3,38	3,16
Humor	3,21	2,80	3,16	3,41
Zahl der Mitglieder	48	16	18	12

Tabelle 21: Skalenmittelwerte in der 4-Cluster-Lösung für passive Kritikkompetenz

11.4.5. Zur allgemeinen Hypothese von Kritikkompetenz

„Kritikkompetente Personen sind erfolgreicher als diejenigen, die weniger oder gar nicht kritikkompetent sind“, lautet die Grundhypothese (Hypothese 1) der Studie.

Diese Hypothese wird durch die Empirie bestätigt, da die Anzahl der Vertriebsleiter in den aktiv oder passiv kritikkompetenten Gruppen überdurchschnittlich hoch ist (siehe Tabelle 22).

Passive Kritikkompetenz				
Cluster	Zahl der Mitglieder	Zahl der Vertriebsleiter	Zahl der Verkäufer	%-Teil der Vertriebsleiter in der Gruppe
1	48	16	32	33,33%
2	16	3	13	18,75%
3	18	1	17	5,56%
4	12	0	12	0,00%

Aktive Kritikkompetenz				
Cluster	Zahl der Mitglieder	Zahl der Vertriebsleiter	Zahl der Verkäufer	%-Teil der Vertriebsleiter in der Gruppe
1	36	13	23	36,11%
2	27	3	24	11,11%
3	11	2	9	18,18%
4	20	1	19	5,00%

Tabelle 22: Anteil der Vertriebsleiter in der kritikkompetenten Gruppe

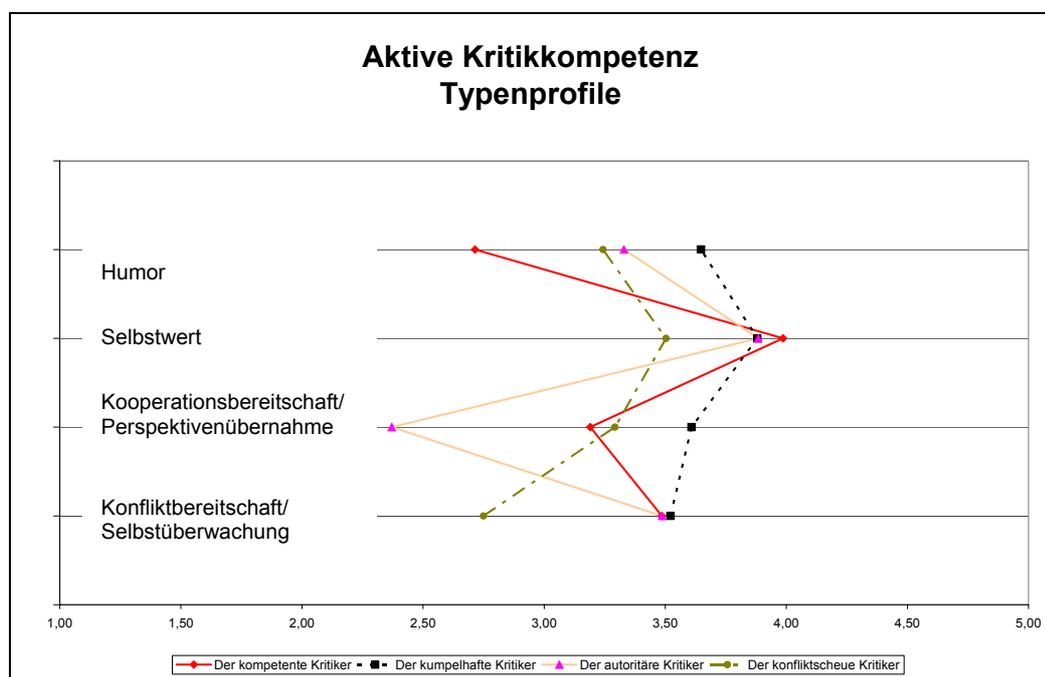
Demnach ist die Fähigkeit sowohl aktiv andere konstruktiv im Sinne der Person und der Sache zu kritisieren, als auch konstruktiv im Sinne der Person und der Sache mit Kritik umzugehen (passive Kritikkompetenz) in entscheidendem Maße sowohl für den Mitarbeiter als auch für das Unternehmen erfolgsrelevant.

Die Erfolgsrelevanz für das Unternehmen lässt sich in dieser Untersuchung eindeutig bestätigen, da die bisherige Beförderungstechnik des Unternehmens darauf beruhte, diejenigen Personen zu Vertriebsleitern zu machen, die die erfolgreichsten Verkäufer sind, d.h., in besonderem Maße zum Erfolg des Unternehmens beitragen.

12. Zu den unterschiedlichen Kritiktypen

12.1. Zu den Kritiktypen aktiver Kritikkompetenz

Aus den Clusteranalysen lassen sich Typen für die aktive und passive Kritikkompetenz ableiten, die hier dargestellt werden sollen. In der Auswertung der Studie werden jeweils vier Typen von Kritikern bzw. Kritiknehmern unterschieden.



Typ	Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	Selbstwert	Humor
Der kompetente Kritiker	sehr hoch	hoch	sehr hoch	niedrig
Der kumpelhafte Kritiker	sehr hoch	sehr hoch	hoch	sehr hoch
Der autoritäre Kritiker	sehr hoch	niedrig	hoch	hoch
Der konfliktscheue Kritiker	niedrig	hoch	mittel	mittel

Abbildung 15: Darstellung der Typen aktiver Kritikkompetenz
Quelle: Eigene Darstellung

12.1.1. Zum Typ des kompetenten Kritikers

Die Untersuchung ergab, dass 38% der befragten Mitarbeiter des Vertriebsunternehmens sich aktiv kritikkompetent verhalten. 36% dieser Mitarbeiter sind Vertriebsleiter, stehen also auf der höchsten Aufgabenstufe dieses Managementfeldes. Wie im theoretischen Teil dargestellt, finden sich die Eigenschaften und Qualitäten der aktiven Kritikkompetenz im Rahmen der von HARGIE et al. (2002) eruierten „social skills“ des „influencing“, „reflecting“, „explanation“, „self-disclosure“ und „assertiveness“ mit den Variablen der Selbstüberwachung bis hin zum Selbstwertgefühl und zur Selbstbehauptung bei Führungskräften.

Die aktiv kritikkompetenten Mitarbeiter zeichnen sich durch ein hohes Maß an Konfliktfähigkeit im Rahmen optimaler Konfliktbereitschaft bei geringer Selbstüberwachung aus. Außerdem steht ihnen ein mittleres Niveau an Kooperationsfähigkeit und Perspektivenübernahme zu. Zusätzlich besitzen diese aktiv kritikkompetenten Mitarbeiter ein hohes Maß an Selbstwert und einen guten, aber nicht übertriebenen Humor.

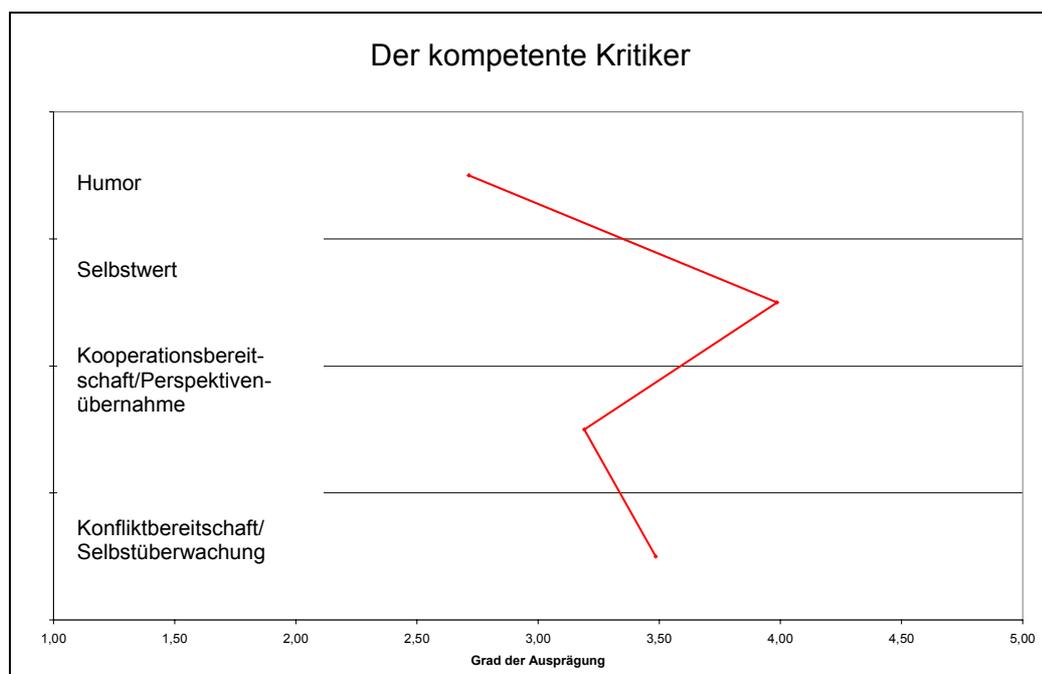


Abbildung 16: Der kompetente Kritiker

Quelle: Eigene Darstellung

12.1.2. Zum Typ des kumpelhaften Kritikers

Der kumpelhafte Kritiker ist ein Arbeitertyp, der auf den meisten Skalenwerten hohe Ziffern erreicht. Dies mag auf den ersten Blick als positiv, wenn nicht sogar optimal erscheinen. Andererseits zeichnet sich gerade dieser Kritiktyp durch besondere Schwächen aus. Weil dieser Kritiktyp dazu neigt, Perspektiven zu übernehmen und eine hohe Kooperationsbereitschaft aufweist, verfügt er nicht über die Entscheidungsfreiheit, die das Führungspersonal auszeichnet. Diesem Arbeitertyp fällt es deshalb schwer, unbequeme Entscheidungen zu treffen und durchzusetzen.

Außerdem neigt der ausgeprägt kumpelhafte Kritiksender dazu, Situationen grundsätzlich unter humoristischen Aspekten zu interpretieren, so dass auch Problemstellungen, die ein ernsthaftes Verhalten und eine seriöse Interpretation erfordern, diese nicht erfahren. So kann der kumpelhafte Kritiktyp in Konfliktsituationen deutlich weniger Erfolg aufweisen als kompetente Kritiker, da sein Bedürfnis nach sozialer Anerkennung für ihn stärker im Vordergrund steht als der Erfolg des Unternehmens. 29% der Befragten gehören dem Typ des kumpelhaften Kritikers an. Lediglich ein Anteil von 11% dieses Kritiktyps stellt Vertriebsleiter.

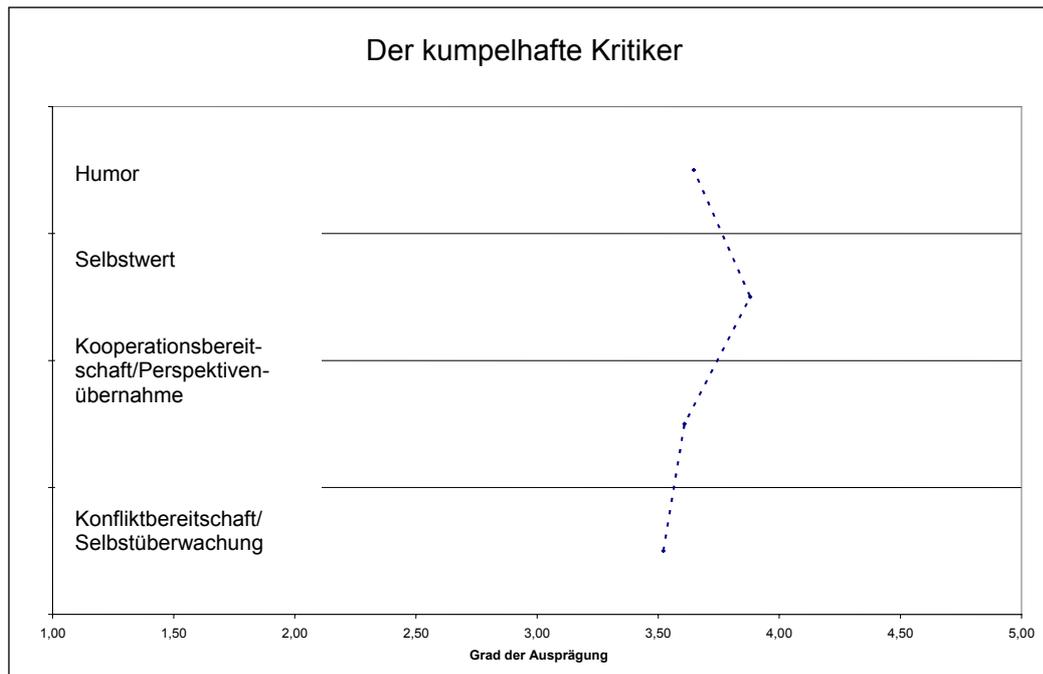


Abbildung 17: Der kumpelhafte Kritiker
Quelle: Eigene Darstellung

12.1.3. Zum Typ des autoritären Kritikersenders

Dieser Kritiktyp zeichnet sich durch eine hohe Konfliktfähigkeit, das heißt eine hohe Konfliktbereitschaft/geringe Selbstüberwachung aus sowie durch ein hohes Selbstwertgefühl und eine eher schwache Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme. Die Einstellung dieses Typus gegenüber Kritik kann infolgedessen als deutlich autoritär bezeichnet werden. Seine Anstrengungen, sich in die Perspektive des von ihm Kritisierten hineinzusetzen, sind sehr schwach ausgeprägt, so wie auch die Möglichkeiten, mit ihm zu einer sinnvollen Kooperation zu gelangen. Bei einer ausgeprägten Stärke seines Selbstwertgefühls besteht für ihn die Möglichkeit, unabhängig von der Beurteilung seiner Mitarbeiter zu handeln. Diese Konstellation muss aber durchaus nicht zum Erfolg und zum Wohl des Unternehmens beitragen.

12% der in der Studie Befragten zählen zum Typ des autoritären Kritikers. Davon bildet ein Prozentsatz von 18% Vertriebsleiter. Anzu-merken ist, dass der hohe Anteil von Vertriebsleitern dieses Kritiktyps nicht automatisch den Schluss zulässt, dass diese auch geschäftlich ein hohes Erfolgspotential besitzen. Vielmehr ist überwiegend davon auszu-gehen, dass Führungskräfte grundsätzlich über einen eher autoritären Führungsstil verfügen. Oftmals bildet autoritärer Kritikstil einen Mangel an sozialer Kompetenz ab. Dieser Mangel wird von solchen Personen mit einem kritischen Machtgebaren kompensiert.

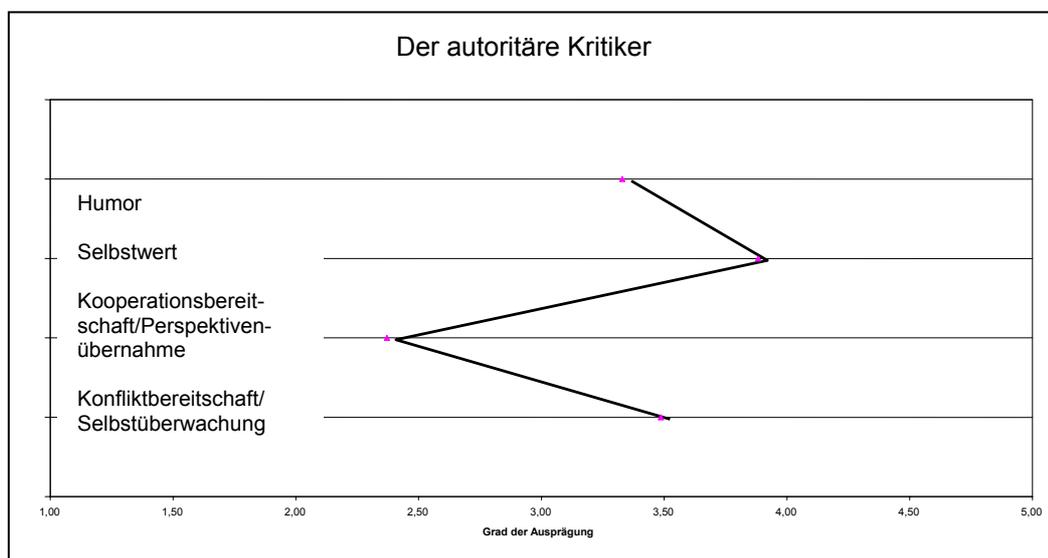


Abbildung 18: Der autoritäre Kritiker
Quelle: Eigene Darstellung

12.1.4. Zum Typ des konfliktscheuen Kritikers

Der konfliktscheue Kritiktyp zeichnet sich durch eine geringe Konfliktfähigkeit und einen geringen Selbstwert aus. Der konfliktscheue Kritiker hat die Eigenschaft, sich in positiver Form in die Perspektiven anderer Personen hineinversetzen zu können. Seine Kooperationsbereitschaft ist hoch. Er verfügt über ein Gefühl für Humor, das ihm dazu

verhilft, sich in spannungsreichen Situationen zurechtzufinden und diese Situationen zu bewältigen. Entsteht jedoch ein zu hohes Niveau an Spannung, so bekommt dieser Kritikertyp rasch Bewältigungsprobleme. Da seine Konfliktbereitschaft gering ist und seine Bedenken, sich kritisch zu äußern groß, vermeidet er es, Konfliktpotential sinnvoll zu bearbeiten. Diese Studie weist nach, dass dieser Kritikertyp zum Führungspersonal nicht unbedingt geeignet ist. Einer der befragten Vertriebsleiter gab an, er beurteile seine Kollegen und Mitarbeiter auf allen Persönlichkeitsniveaus „gleich“. Dies erscheint kaum wahrscheinlich. Es ist nahe liegend, dass dieser Vertriebsleiter sich selbst bei der Beantwortung des Fragebogens seinem konfliktscheuen Persönlichkeitsprofil entsprechend verhalten hat, indem er davor zurückschreckte, seine Mitarbeiter realistisch einzuschätzen und dies auch zu artikulieren.

Den Typ des konfliktscheuen Kritikers repräsentierten 21% aller Befragten. Von ihnen sind nur 5% zu Vertriebsleitern aufgestiegen.

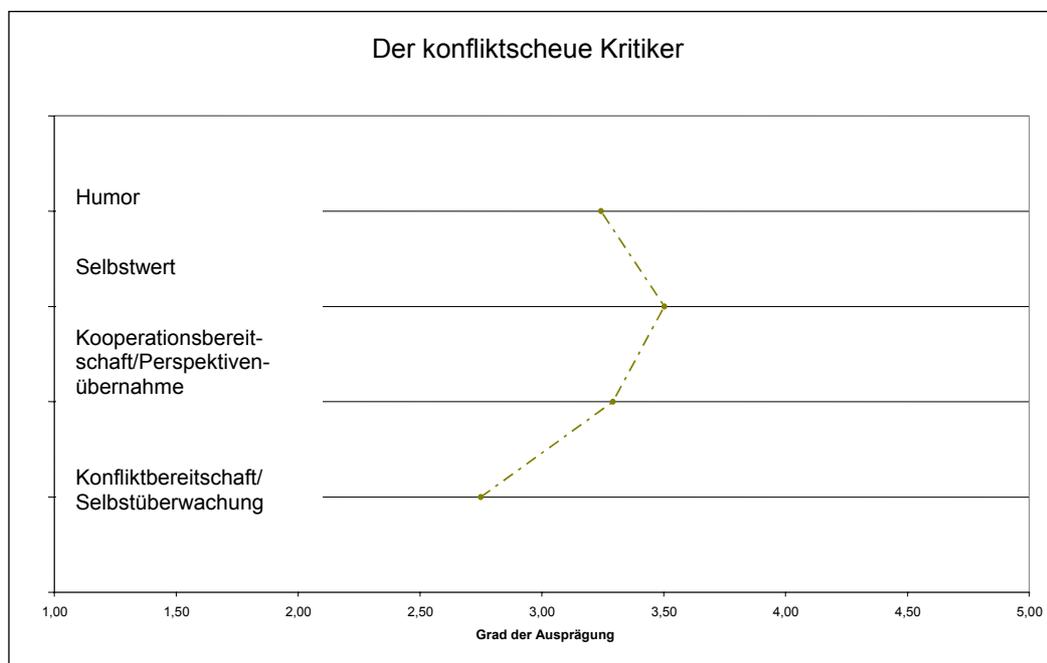
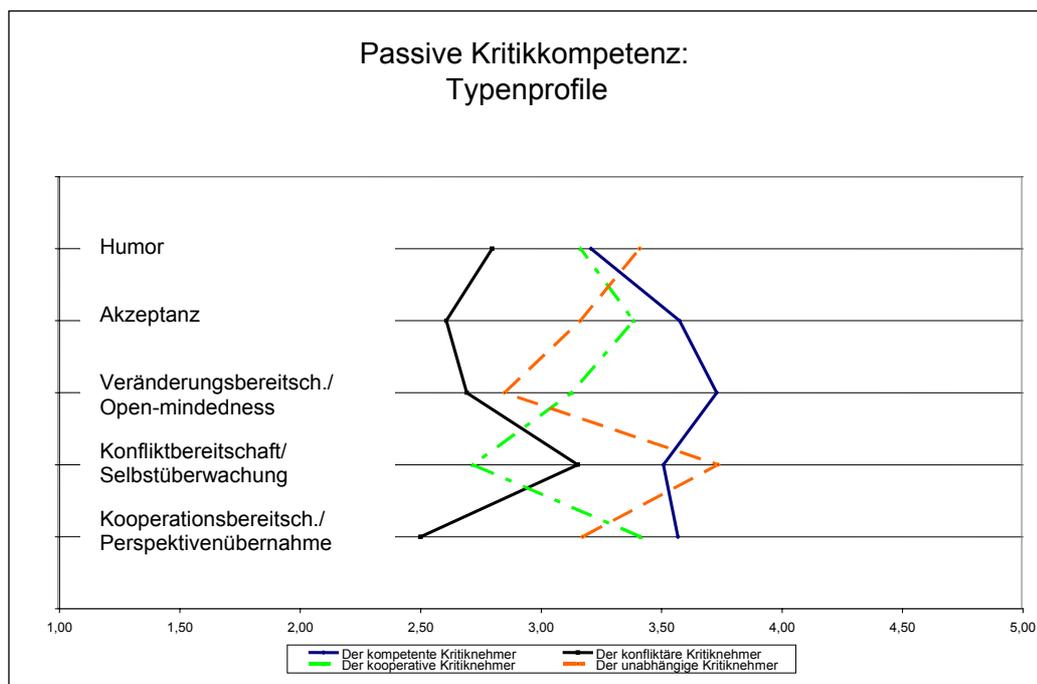


Abbildung 19: Der konfliktscheue Kritiker
Quelle: Eigene Darstellung

12.2. Zu den Kritiktypen passiver Kritikkompetenz

Mit Hilfe der Clusteranalyse lassen sich 4 Typen passiv kritikkompetenter Mitarbeiter identifizieren.



Typ	Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme	Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	Veränderungsbereitschaft/Open-mindedness	Akzeptanz	Humor
Der kompetente Kritiknehmer	sehr hoch	hoch	sehr hoch	sehr hoch	hoch
Der konfliktäre Kritiknehmer	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig
Der kooperative Kritiknehmer	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch
Der unabhängige Kritiknehmer	mittel	sehr hoch	mittel	mittel	sehr hoch

Abbildung 20: Darstellung der Typen passiver Kritikkompetenz
Quelle: Eigene Darstellung

12.2.1. Zum Typ des kompetenten Kritiknehmers

Der kompetente Kritiknehmer ist in der Lage, an ihn geäußerte Kritik konstruktiv zu verarbeiten. Da er den kreativen Konflikt nicht scheut, setzt er sich mit Kritik so auseinander, dass er einerseits die Kritik aus einer anderen Perspektive heraus akzeptiert, sich selbst also in Frage stellen kann, um gegebenenfalls das eigene Verhalten neu anzupassen und zu verbessern. Der kompetente Kritiknehmer prüft also Kritik anderer und erkennt gegebenenfalls seine eigenen Mängel in ihr wieder, um diese dann aufzuarbeiten. Zugleich legt er gegenüber der Kritik anderer Ernsthaftigkeit an den Tag. Er ist außerdem in der Lage, problematische Spannungen mit humorvoller Einstellung zu beantworten und so zu entschärfen. Andererseits ist dieser Typ nicht so eingestellt, dass er mit humorvoller Attitüde produktive kritische Situationen nivelliert.

Der kompetente Kritiknehmer reflektiert seine kritischen Seiten und erkennt, dass Kritik zur Entwicklung seiner persönlichen Fähigkeiten beitragen kann. Der Anteil dieser passiv kritikkompetenten Mitarbeiter in der Studie liegt bei 51%. Wie wichtig dieser Kritiktyp und seine Einstellungen für die Betriebswirtschaft sind, zeigt sich daran, dass von diesen 51% 33% Vertriebsleiter stellen.

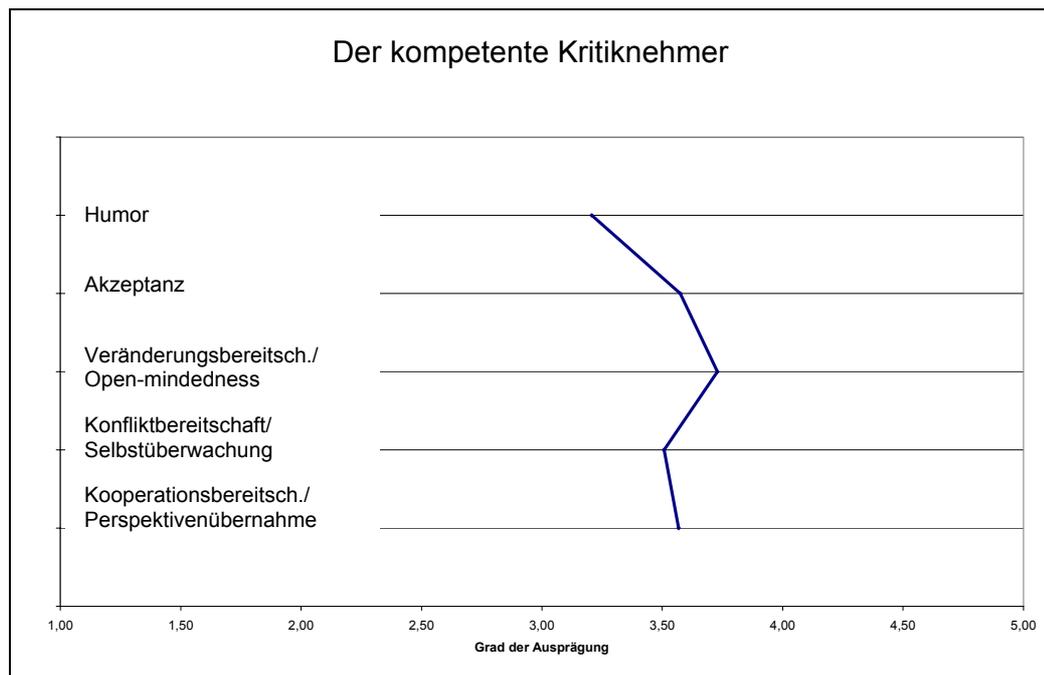


Abbildung 21: Der kompetente Kritiknehmer
Quelle: Eigene Darstellung

12.2.2. Zum Typ des konfliktären Kritiknehmers

Der konfliktäre Kritiknehmer bildet einen unabhängigen Kritiktyp. Er verfügt zwar einerseits über ein hohes Maß an Konfliktbereitschaft, andererseits aber nur über eine geringe Selbstüberwachung. Auch seine Fähigkeit zur Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme ist nicht ausgeprägt. Seine Bereitschaft zur eigenen Veränderung und zur Akzeptanz und seine Fähigkeit zum Humor sind ebenfalls nur gering entwickelt.

Dieser Typ des konfliktären Kritiknehmers fasst Kritik eher als Bevormundung auf und ist nicht bereit, sich produktiv nach der Kritik von Vorgesetzten, Kollegen oder Mitarbeitern zu richten. Kritisiert man ihn, ist der Konflikt mit ihm fast zwangsläufig. Die Klärung eines solchen Konfliktes wirft gleichfalls Probleme auf, da dieser Kritiktyp mit seiner gering

ausgeprägten Kooperationsbereitschaft sich angegriffen fühlt und eher rechthaberisch reagiert.

Der Anteil konfliktärer Kritiknehmer an der Gesamtstichprobe beträgt 18%, an der Anzahl der Vertriebsleiter 19%.

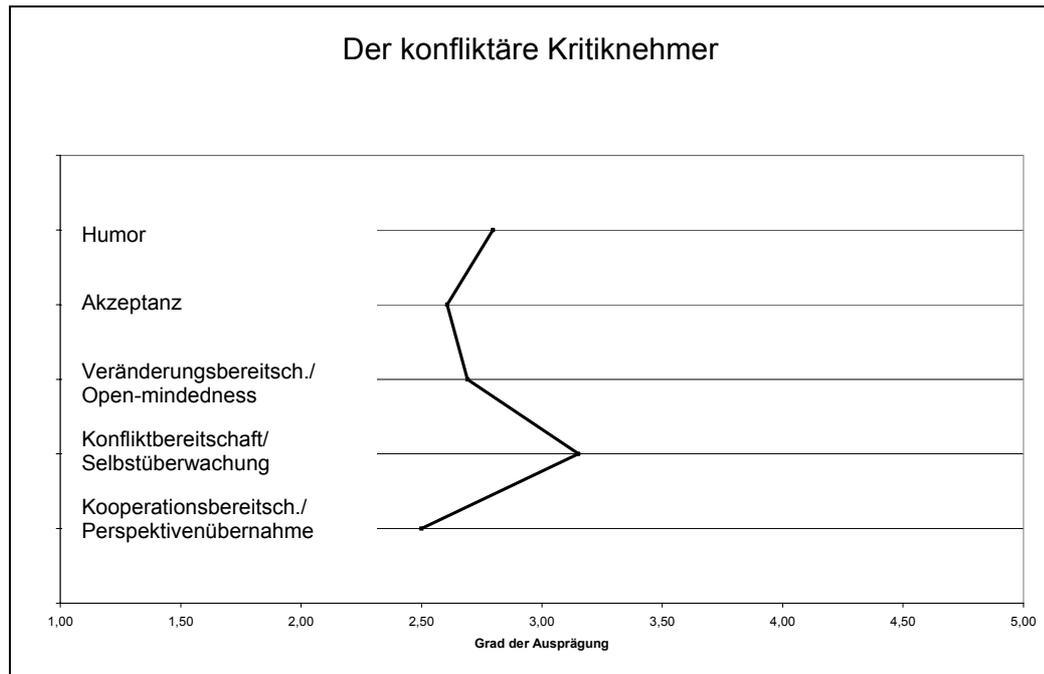


Abbildung 22: Der konfliktäre Kritiknehmer
Quelle: Eigene Darstellung

12.2.3. Zum Typ des kooperativen Kritiknehmers

Der kooperative Kritiknehmer verfügt über Kooperations-, Veränderungs- und Akzeptanzbereitschaft und besitzt auch Humor. Es mangelt ihm jedoch an Konfliktfähigkeit. Dieser Kritiknehmer hat die Neigung, sich viel anzuhören, die Meinungen und Kritik anderer aber nicht zu hinterfragen und nicht produktiv umzusetzen. Der kooperative Kritiknehmer zeigt häufige Verhaltensschwankungen, da er bereit ist, sich rasch umzustellen. Er scheut den Konflikt, verfügt also über wenige Möglichkeiten, sich mit der Kritik anderer konstruktiv auseinanderzusetzen. Ein Zeichen

des kooperativen Kritiknehmers ist das vorschnelle Zustimmung. Der Anteil kooperativer Kritiknehmer an der Gesamtstichprobe beträgt 19%, der Anteil der Vertriebsleiter an diesem Kritiktyp liegt bei 6%.

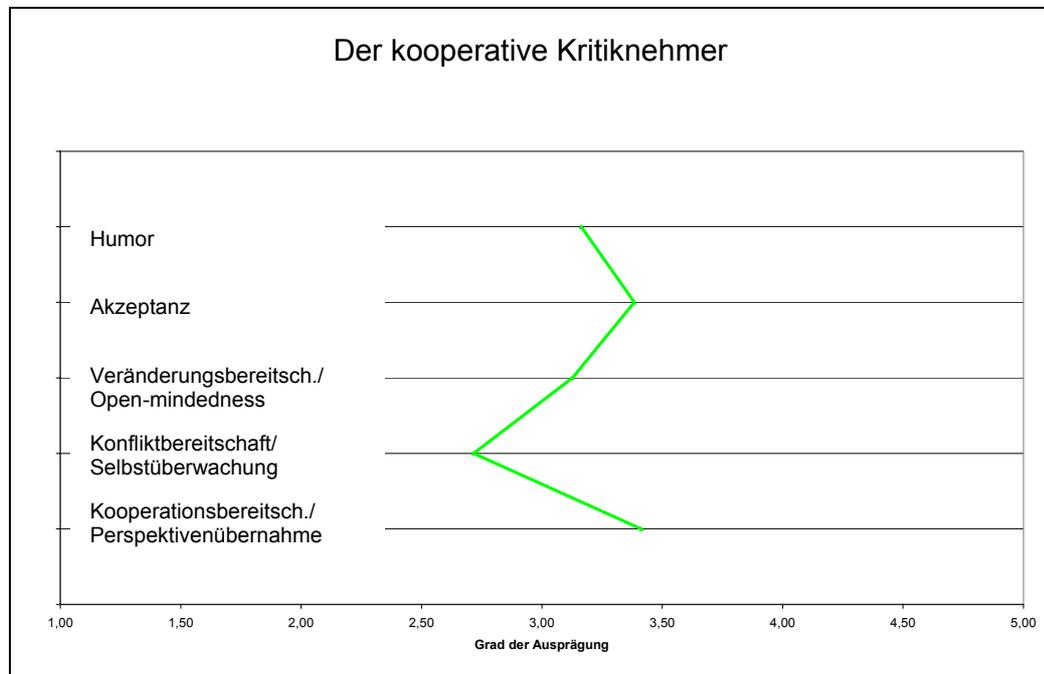


Abbildung 23: Der kooperative Kritiknehmer
Quelle: Eigene Darstellung

12.2.4. Zum Typ des unabhängigen Kritiknehmers

Der unabhängige Kritiknehmer ist durch eine geringe Bereitschaft zur Veränderung gekennzeichnet. Dieser Kritiktyp ist einerseits dazu fähig, Konflikte sinnvoll zu bearbeiten und in ihrem Rahmen zu kooperieren. Andererseits nutzt er diese Möglichkeiten nicht, um seine persönlichen Eigenschaften voranzubringen. Der unabhängige Kritiknehmer verlässt seine eigene Perspektive nur wenig, da er sie für richtig hält, und verkleidet seine latente Besserwisseri hinter humorigem Gebaren. Trotz allgemein positiver Einstellung hat dieser Kritiktyp Probleme, Kritik so positiv zu verarbeiten, dass er sich weiterentwickeln kann.

Der Anteil der unabhängigen Kritiknehmer an der Gesamtstichprobe beträgt 13%, unter ihnen finden sich keine Vertriebsleiter.

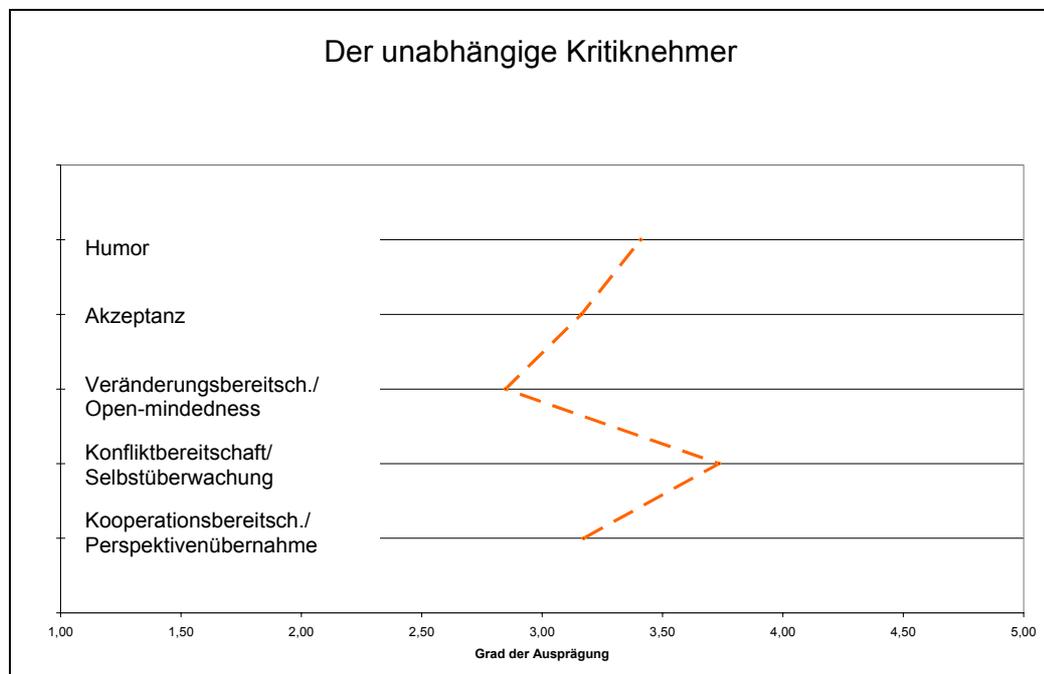


Abbildung 24: Der unabhängige Kritiknehmer
Quelle: Eigene Darstellung

13. Diskussion der Ergebnisse

Die Studie konnte den Nachweis führen, dass auf der Basis der Unterscheidung von aktiver und passiver Kritikkompetenz bei Mitarbeitern jeweils ein bestimmter Prozentsatz mit den Eigenschaften der Perspektivenübernahme, des Selbstwerts usw. ein bestimmtes Erfolgsniveau im Unternehmen erreichen kann. Die Befragung mit ihrer Form der 360-Grad-Beurteilung, die Geschäftsführer, Vertriebsleiter, Vertriebsmitarbeiter und Kollegen einbezog, gewährleistet die Eindeutigkeit des Profils gegenseitiger Beurteilungen.

Es nahmen 104 Personen an der Befragung teil, die 432 Fragebögen und die 95 Items ergeben insgesamt ein Profil, das Repräsentanz und Korrektheit garantiert. Die Kernhypothese der Studie, dass die Kritikfähigkeit von Managern (Vertriebsleitern) ihren beruflichen (Hypothese 1) steigert, ließ sich weitgehend bestätigen.

Den Ergebnissen der Studie zufolge liegt der Anteil der Vertriebsleiter in der Gruppe der kritikfähigen Mitarbeiter bei der aktiven Kritikkompetenz bei 38% und bei der passiven Kritikkompetenz bei 33%. Somit ist der Anteil kritikkompetenter Mitarbeiter im leitenden Management deutlich höher als der Anteil der Vertriebsleiter in den übrigen Gruppen. Dort liegt er zwischen 0% und maximal 19%. Die besten Chancen, zum leitenden Vertriebsmanager aufzusteigen, hat der aktiv kritikkompetente Kritiker. 36% der Befragten aus diesem Kontext waren Vertriebsleiter. Bei einem Anteil von 29% aller Befragten ist dies ein sehr hoher Wert.

Am wenigsten geeignet, vertriebsleitendes Management zu übernehmen, erwies sich der Typ des konfliktscheuen Kritikersenders. Lediglich 5% der Befragten hatten Positionen im vertriebsleitenden Management

inne. Bei einem Bezugsprozentsatz von 21% aller Befragten ist dies ein sehr geringer Anteil.

Zwischen den prozentualen Anteilen dieser beiden Extreme liegen die Typen des kumpelhaften sowie des autoritären Kritiksenders. Dabei nimmt der Typ des kumpelhaften Kritiksenders mit 11% Anteil am vertriebsleitenden Management eine Zwischenposition ein. Der Typ des autoritären Kritiksenders übertrifft den kumpelhaften Kritiksendertyp mit 18%, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass der autoritäre Kritiksender sich trotz seiner persönlichen Problematik in bestimmten Betriebsklimas besser und leichter durchsetzt als der kumpelhafte Typ.

Hinsichtlich der passiven Kritikkompetenz unterscheidet die Studie bei Verteilung nach Status und Typ zwischen dem kompetenten Kritiknehmer, dem konfliktären Kritiknehmer, dem kooperativen Kritiknehmer und dem unabhängigen Kritiknehmer. Die Ergebnisse der Studie fallen für den kompetenten Kritiknehmer sowohl auf der aktiven wie der passiven Seite der Kritikkompetenz ähnlich aus. So führt das passiv kritikkompetente Verhalten mit 33% aller Befragten auf vertriebsleitender Managementebene die Erfolgsliste eindeutig an. Bei 51% aller Befragten der Studie bilden diese 33% einen hohen Anteil. Dies lässt darauf schließen, dass die Kategorie der kritischen Kompetenz das deutlich produktivste und kreativste Managementverhalten darstellt.

Am unteren Ende der Skala für die passive Seite der Kritikkompetenz steht der unabhängige Kritiknehmer, der keinen einzigen Vertriebsleiter stellt. Die Studie weist nach, dass er sich zu 100% für den Bereich des Verkaufs eignet und sich dort engagieren kann. Zwischen den beiden Extremen liegen die Typen des konfliktären und des kooperativen Kritiknehmers, ersterer mit einem Anteil von 19% der Befragten, letzterer mit einem Anteil von 6% aller Befragten. Auch die Kategorie des kooperati-

ven Kritiknehmers erweist sich also für die Erfordernisse des Aufstiegs in einem Unternehmen als nicht unbedingt förderlich.

Größere Aufstiegschancen besitzt demgegenüber der konfliktäre Kritiker mit 19%. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zur geringeren Kooperativität dieses Kritiknehmers, der sich wohl dadurch erklärt, dass konfliktäres Verhalten in einem bestimmten Betriebsklima zu einem höheren Durchsetzungsvermögen führt. Die Tatsache, dass der Typ des unabhängigen Kritiknehmers sich nicht im vertriebsleitenden Management findet, lässt darauf schließen, dass die Einbindung dieses Mitarbeitertyps in das Unternehmen gering ist.

Die Typen des kompetenten Kritikersenders, des kompetenten Kritiknehmers sowie des konfliktären Kritiknehmers schneiden also hinsichtlich ihrer Aufstiegsmöglichkeiten zur Vertriebsleitung am besten ab. Dies wird besonders signifikant, wenn man die Schnittmenge der sowohl aktiv als auch passiv kritikkompetenten Manager analysiert. Diese besteht zu 59% aus Vertriebsleitern (13 Personen). Die übrigen neun Personen dieser Schnittmenge verfügen über eine vergleichsweise überdurchschnittliche Kritikkompetenz und besitzen damit das Potential für eine Führungsfunktion.

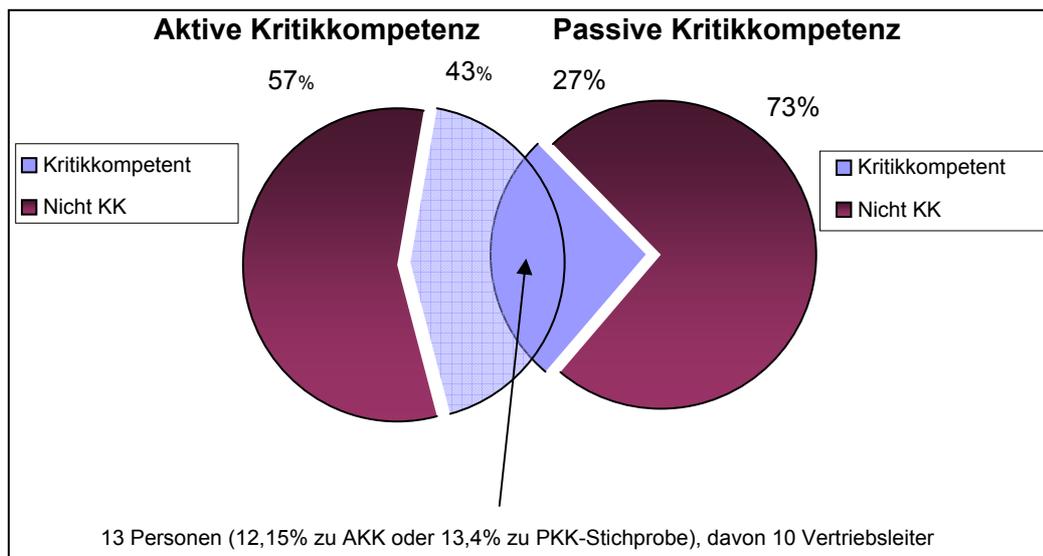


Abbildung 25: Schnittmenge sowohl aktiv als auch passiv kritikkompetenter Manager
Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse der Studie sind weiter nach den unterschiedlichen Konstellationen der Standorte der Unternehmen zu differenzieren. Insgesamt zeigt die Studie klar, dass die Kritikkompetenz, sei sie aktiv oder passiv, einen deutlichen Einfluss hat auf den beruflichen Aufstiegserfolg zu Positionen des mittleren Managements, wie denen des Vertriebsleiters. Bei einem Prozentsatz von 23% mit aktiv und passiv kritikkompetenten Mitarbeitern in der gesamten Stichprobe weist das Vertriebsunternehmen eine positive Anzahl an kompetenten bzw. potentiellen mittleren Managern auf.

Im Rahmen wirtschaftssoziologischer Kategorien ist zu ergänzen, dass sich die Resultate der Studie auf das mittlere Management (Vertriebsleiterebene) beschränken. Über die Frage, welche Kritikkompetenzen auf den höheren Stufen, wenn nicht gar auf der Stufe des Top-Managements erforderlich sind, trifft die Studie keine Aussagen. Wieweit und in welcher Form die vorliegenden Ergebnisse auf höhere Stufen des Managements extrapolierbar sind, müssten weitere Studien ergeben, die sich mit den hier erarbeiteten Kategorien der Kritikkompetenz diesem Managementsektor und seinen Vertretern zuwenden.

Gerade im Rahmen der sich verschärfenden Konkurrenz, im Zuge der Internationalisierung wirtschaftlicher Interessen und der zunehmenden Verflechtung auch größerer wirtschaftlicher Einheiten erscheint eine solche Studie notwendig. Hierfür könnte die vorliegende Studie die notwendige Basisarbeit liefern.

14. Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss von Kritikkompetenz von Managern und Führungskräften auf ihren beruflichen Aufstieg. Kritikkompetenz meint einerseits die Fähigkeit, Mitarbeiter positiv und negativ zu kritisieren, andererseits die Fähigkeit, Kritik selbst zu akzeptieren und produktiv zu verarbeiten. Daher ist Kritikkompetenz in dieser Studie in aktive und passive Kritikkompetenz unterteilt. Eine produktiv funktionierende Führungsebene bedarf beider Ebenen.

Der erste Teil der Studie bettet das Konstrukt der Kritikkompetenz in den theoretischen Hintergrund ein. Der derzeitige Stand der Forschung zur sozialen Kompetenz wird einbezogen. Soziale Kompetenz ist hier nicht zuletzt unter dem Aspekt kommunikativer Fähigkeiten zu analysieren. Da es bisher keine Forschungsansätze zum Konstrukt der Kritikkompetenz gibt, werden die grundlegenden Parameter der Kritikfähigkeit in Form einer explorativen Studie ermittelt. Diese Parameter werden einzeln analysiert und zu einem Gesamtmodell der Kritikkompetenz von Führungskräften verarbeitet.

Auf Basis dieser Resultate werden im praktischen Teil der Arbeit Hypothesen zu den Parametern und der Relevanz der Kritikkompetenz entwickelt. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Entwicklung des Fragebogens und die empirische Untersuchung dargestellt. Im letzten Teil werden die empirische Studie und ihre Resultate in Form einer Diskussion ausgewertet.

Die empirische Studie wurde in den Vertriebsgesellschaften eines mittelständigen börsennotierten deutschen Unternehmens der Investitionsgüterindustrie durchgeführt. Insgesamt wurden 432 Fragebögen mit jeweils 95 Items in Form einer 360-Grad-Beurteilung erhoben. Es nahmen 104 Personen aus 6 Vertriebsgesellschaften an der Befragung teil, die

Geschäftsführer, Vertriebsleiter und Vertriebsmitarbeiter einbezog, so dass sich insgesamt ein Profil ergab, das Repräsentanz und Korrektheit garantiert

Die empirische Studie konnte zeigen, dass die Fähigkeit zur im Sinne von Person und Sache fordernden und fördernden Kritik sowie die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Kritik in besonderem Maße zum beruflichen Erfolg eines Mitarbeiters beitragen kann. Hierzu wurden zunächst die konstruktbildenden Variablen definiert, die im weiteren Verlauf der Studie mit Hilfe einer Faktoranalyse auf ihre Relevanz überprüft wurden.

Mit Hilfe einer Clusteranalyse wurden darauf aufbauend sowohl aktive als auch passive Kritiktypen ermittelt und definiert. Neben dem aktiv bzw. passiv kritikkompetenten Kritiker wurden jeweils drei weitere Kritiktypen ermittelt. Im Bereich der aktiven Kritikkompetenz wurden der kritikkompetente Kritiker, der kumpelhafte Kritiker, der autoritäre Kritiker und der konfliktscheue Kritiker identifiziert. Im Bereich der passiven Kritikkompetenz wurden der kritikkompetente Kritiknehmer, der konfliktäre Kritiknehmer, der kooperative Kritiknehmer und der unabhängige Kritiknehmer identifiziert.

Es konnte nachgewiesen werden, dass die kompetenten Kritiker und Kritiknehmer und insbesondere diejenigen, die sowohl aktiv als auch passiv kritikkompetent sind, eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, in führende Positionen aufzusteigen. Der für das firmeninterne Mitarbeiter-Coaching erstellte Selbstbild-/ Fremdbildvergleich konnte zudem zeigen, dass mit steigender Übereinstimmung von Selbstbild und Fremdbild die individuelle Kritikkompetenz und damit der berufliche Erfolg nachhaltig steigen.

Die vorliegende Studie zeigt somit ein erhebliches Potential der Mitarbeiterentwicklung und Mitarbeiterförderung auf. In weiteren Studien sollte deshalb zum einen die Relevanz der Kritikkompetenz auch für das Senior-Management überprüft werden und zum anderen sollten geeignete Trainingskonzepte zur Förderung der Kritikkompetenz von Mitarbeitern aller Hierarchieebenen entwickelt werden, die nachhaltig den Berufserfolg des Einzelnen und damit den Erfolg des gesamten Unternehmens steigern.

15. Literaturverzeichnis

- Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1982). *Your perfect right: A guide for assertive living*. (4th ed). San Louis Obispo, CA: Impact.
- Argyle, M. (1972). *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Argyle, M. & Henderson, M. (1990). *Die Anatomie menschlicher Beziehung: Spielregeln des Zusammenlebens*. München: mvg.
- Authier, J. (1986). Showing warmth and empathy. In O. Hargie (Ed.), *A handbook of communication skills* (S. 441-464). New York: New York University Press.
- Backhaus, K. (1999). *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Backhaus, K. (2003). *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Baldwin, T. (1992). Effects of alternative modelling strategies on outcomes of interpersonal skills training. *Journal of Applied Psychology*, 77, 147-154.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. (H. Kober, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1977; Social learning theory)

-
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bea, F. X. & Haas, J. (2001). *Strategisches Management* (3. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bleicher, K. (1991). *Organisation: Strategien-Strukturen-Kulturen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Bleicher, K. (1986). Strukturen und Kulturen der Organisation im Umbruch: Herausforderung für den Organisator. *Zeitschrift für Organisation*, 55, S. 97-108.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Brehm, J. W. & Brehm, S. S. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. New York: Academic Press.
- Brosius, F. (1988). *SPSS 8.0: Professionelle Statistik unter Windows*. Bonn: MITP-Verlag.
- Carkhuff, R. R. (1969). The counselor's contribution to facilitative process. Mineographed Manuscript. 1968. State University of New York, Buffalo. In R. R. Carkhuff, *Helping and human relations: A*

primer for lay and professional helpers. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Commer, H. & Rindermann, R. (1977). Der Krieg im Betrieb. Spielanweisung für Chefs und Mitarbeiter. München: Wirtschaftsverlag Langen-Müller/Herbig.

Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). Corporate cultures. The rites and rituals of corporate life. Harmondsworth: Penguin.

Del Greco, L. (1983). The Del Greco assertive behavior inventory. *Journal of Behavioural Assessment*, 5, S. 49-63.

Diekmann, A. (2004). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Edelmann, M. (1990). Politik als Ritual. Die symbolische Funktion staatlicher Institutionen und politischen Handelns. Frankfurt: Campus.

Faix, W. G. & Laier, A. (1996). Soziale Kompetenz: Wettbewerbsfaktor der Zukunft (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Falk, D. & Wagner, B. (1985). Intimacy of self-disclosure and response processes as factors affecting the development of interpersonal relationships. *Journal of Social Psychology*, Nr. 125, S. 557-570.

Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). Grundlagen der Sozialpsychologie (2., überarb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg.

Foot, H. (1986). Humour and laughter. In O. Hargie (Ed.), *A handbook of communication skills* (S. 353-382). New York: New York University Press.

- French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959). The basis of social power. In D. Cartwright (Hrsg.), *Studies in social power* (S. 150-167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gabler Kompakt-Lexikon Wirtschaft (5. Aufl.). (1991). Wiesbaden: Gabler.
- Gormally, J. (1982). Evaluation of assertiveness: Effects of gender, rater, involvement and level of assertiveness. *Behaviour Therapy*, Nr. 13, S. 219-225.
- Grotjahn, M. (1957). *Beyond laughter: Humour and the subconscious*. New York: Blakiston Division.
- Gruner, C. R. (1976). Wit and humour in mass communication. In A. J. Chapman, & H. C. Foot (Eds.), *Humour and laughter: Theory, research and applications*. Chichester: Wiley.
- Gutenberg, E. (1969). Unternehmensführung. In E. Grochla (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation* (Sp. 1674-1685). Stuttgart: Poeschel.
- Hargie, O. (Ed.). (1986). *A handbook of communication skills*. New York: New York University Press.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (2002). *Social skills in interpersonal communication* (3rd ed.). Hove: Routledge.

-
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hegarty, E. J. (1976). *Humor and eloquence in public speaking*. West Nyach, NY: Parker.
- Höhn, R. (1977). *Führungsbrevier der Wirtschaft* (9. Aufl.). Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik.
- Hoffmann, F. (1980). *Unternehmensleitung, Organisation*. In E. Grochla (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation* (2. Aufl.) (Sp. 2261-2272). Stuttgart: Poeschel.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt, & L. L. Larsson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (S. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling: Innovation in interviewing training*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Jourard, S. M. (1971). *Self-disclosure. An experimental analysis of the transparent self*. New York: Wiley.
- Kane, T. R., Suls, J. M. & Tedeschi, J. (1977). Humour as a tool of social interaction. In A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing humour*. Oxford: Pergamon.
- Lange, A. & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behaviour: Cognitive/behavioural procedures for trainers*. Champaign, IL: Research Press.

-
- Lazowski, L. E. & Andersen, S. N. (1991). Self-disclosure and social perception: The impact of private, negative and extreme communications. In M. Booth-Butterfield, (Ed.), *Communication, cognition and anxiety*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testablauf und Testanalyse* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lombardo, M. M., Ruderman, M. N. & McCauley, C. D. (1988). Explanations of success and derailment in upper-level management positions. *Journal of Business and Psychology* 2(3), 199-216.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- McCall, M. W., & Lombardo, M. M. (1983). *Off the track: Why and how successful executives get derailed* (Technical Report No. 21). Greenboro, NC: Centre for Creative Leadership.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M. & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. New York: Free Press.
- McGhee, P. E. (1972). On the cognitive origins of incongruity humor: Fantasy assimilation versus reality assimilation. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor* (S. 61-80). New York: Academic Press.
- McKay, M., Davis, M. & Fanning, P. (1983). *Messages: The communication skills book*. Oakland, CA: New Harbinger.

- Merz, J. (1983). Fragebogen zur Messung der psychologischen Reaktanz. *Diagnostica*, 29 (1), 75-82.
- Neuberger, O. (2002). Führen und Führen lassen (6., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Osterloh, M. (1991). Unternehmensethik und Unternehmenskultur. In H. Steinmann & A. Löhr, A. (Hrsg.), *Unternehmensethik* (2., erw. Aufl.) (S. 153-171). Stuttgart: Poeschel.
- Pardeck, J., Anderson, C., Gianino, E. A., Miller, B., Mothershead, M. S. & Smith, S. (1991). Assertiveness of social work students. *Psychological Reports*, 69, 589-590.
- Phillips, E. (1978). *The social skills basis of psychopathology*. New York: Grune and Stratton.
- Rauch, C. F. & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternative approach to the study of leadership. In J. G. Hunt, D-M. Hosking, C. A. Schriesheim & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behaviour and leadership*. New York: Pergamon.
- Raven, B. H. & Rubin, J. Z. (1983). *Social Psychology* (2nd ed.) New York: Wiley.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mufflin.
- Rose, Y. & Tryon, W. (1979). Judgements of assertive behaviour as a function of speech loudness, latency, content, gestures, inflection and sex. *Behaviour Modification*, 3, 112-123.

-
- Rozelle, R., Druckman, D. & Baxter, J. (1986). Nonverbal Communication. In O. Hargie (Ed.), A handbook of communication skills. New York: New York University Press.
- Rudolph, U. (2003). Lehrbuch Motivationspsychologie. Heidelberg: Beltz.
- Rühli, G. (1973). Unternehmensführung und Unternehmenspolitik (Bd 1). Bern: UTB.
- Schein, E. H. (1995). Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. (F. Mader, Übers.). Frankfurt: Campus. (Original erschienen 1985: Organizational culture and leadership. A dynamic view)
- Schüller, A. M. (2002). Vorstandsvergütung. Gesellschaftsrechtliche Fragen der Vergütung des Vorstands in der börsennotierten Aktiengesellschaft. Baden-Baden: Nomos.
- Schwarz, H. (1973). Betriebsorganisation als Führungsaufgabe Organisation – Theorie und Praxis (6. Aufl.). München: Moderne Industrie.
- Seidel, E., Jung, R. & Redel, W. (1988). Führungsstil und Führungsorganisation (Bd. 2., S. 213). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Skinner, B. F. (1974). About behaviourism. New York: Knopf.
- Snyder, M. (1987). Public appearances/private realities. The psychology of self-monitoring. New York: W. H. Freeman.

- Steins, G. (1998). Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung. *Diagnostica* 44, (3), S. 117-129.
- Stewart, J. (Ed.). (1977). *Bridges, not walls: A book about interpersonal communication*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Stogdill, R. M. (1981). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Ulich, E. (2001). *Arbeitspsychologie* (5. Aufl.). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Watzlawick, P., Beaving, J. H., & Jackson, D. D. (2003). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (10. Aufl.). Bern: Huber.
- Weber, M. (1920-21). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* (Bde. I-III). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wellenreuther, M. (1982). *Grundkurs: Empirische Forschungsmethoden für Pädagogen, Psychologen, Soziologen*. Königstein: Athenäum.
- Wiswede, G. (2000). *Einführung in die Wirtschaftspsychologie* (3., überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Wiswede, G. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. München: Oldenbourg.

Anhang

Anhang A: Fragebogen (Beispiel)

Das Miteinander im Beruf hat einen großen Einfluss auf Erfolg und Misserfolg des Einzelnen und des ganzen Unternehmens. Im Rahmen dieser Studie wird deshalb die individuelle Kritikfähigkeit von Vorgesetzten und Mitarbeitern im beruflichen Alltag untersucht. Unter Kritik wird dabei die tägliche Auseinandersetzung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, sowie unter Kollegen verstanden.

Alle Angaben werden ausschließlich anonymisiert verwandt.

Nachfolgend finden Sie eine Liste mit Aussagen. Bitte lesen Sie jede Aussage sorgfältig durch und geben Sie spontan an, bis zu welchem Grad Sie ihr zustimmen oder nicht zustimmen. Bitte antworten Sie so ehrlich und objektiv wie möglich. Verwenden Sie die folgende Skala:

Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	teils / teils	stimme zu	stimme stark zu
1	2	3	4	5

Bitte nutzen Sie die volle Bandbreite der Skala. Zum Markieren Ihrer Antwort kreisen Sie bitte die gewünschte Zahl ein. Falls Sie versehentlich eine falsche Zahl markiert haben, kreuzen Sie diese bitte durch und kreisen Sie die gewünschte Zahl statt dessen ein.



Muster: 1 2 3 4 5

1.	Ich bin in Konfliktsituationen sehr kooperativ	1	2	3	4	5
2.	Ich bin zu hause ganz anders als bei der Arbeit.	1	2	3	4	5
3.	Ich bin offen für neue Erfahrungen	1	2	3	4	5
4.	Wenn ich jemanden kritisiere, dann tue ich dies meist sehr spontan	1	2	3	4	5
5.	Ich lerne aus meinen Fehlern	1	2	3	4	5
6.	Ich verliere oft die Lust, etwas zu tun, wenn andere es von mir erwarten	1	2	3	4	5
7.	Ich kritisiere andere selten, da ich will, dass sie mich mögen	1	2	3	4	5
8.	Ich habe keine Zweifel an meinen Fähigkeiten	1	2	3	4	5
9.	Ich habe keine Probleme, eine Kaffeepause mit Kollegen zu beenden, wenn ich zu tun habe	1	2	3	4	5
10.	Es fällt mir schwer, meine Kollegen um einen Gefallen zu bitten	1	2	3	4	5
11.	Wenn ich merke, dass ich einen Kollegen aus der Fassung bringe, versuche ich die Situation mit Humor zu entspannen	1	2	3	4	5
12.	Beeinflussungsversuchen durch Vorgesetzte, Kollegen und Mitarbeiter widersetze ich mich energisch	1	2	3	4	5
13.	Ich bin der Meinung, dass man aus jeder Situation etwas lernen kann	1	2	3	4	5
14.	Um im Beruf weiter zu kommen, verhalte ich mich oft so, wie andere es von mir erwarten, auch wenn ich selbst eine andere Meinung habe	1	2	3	4	5
15.	Während eines Kritikgesprächs versuche ich die Kritikpunkte des anderen zu verstehe	1	2	3	4	5
16.	Es fällt mir leichter jemanden zu kritisieren, der mir sympathisch ist	1	2	3	4	5
17.	Wenn es im Unternehmen etwas Neues (z.B. TOM) gibt, bin ich immer als einer der ersten dabei	1	2	3	4	5
18.	In einer angespannten Situation fällt mir selten etwas zur Entspannung ein	1	2	3	4	5
19.	Ich versuche, Konflikte mit meinen Kollegen zu vermeiden	1	2	3	4	5
20.	Bei einer Sache, bei der ich mir wirklich sicher bin, versuche ich erst gar nicht, den Standpunkt einer anderen Person nachzuvollziehen	1	2	3	4	5
21.	Riskante und schwierige Aufgaben ziehen mich an	1	2	3	4	5
22.	Ich bin in Konfliktsituationen immer auf meinen Vorteil bedacht	1	2	3	4	5
23.	Wenn ich jemanden kritisieren will, überlege ich mir im Vorfeld ob und wann die Kritik angemessen ist	1	2	3	4	5
24.	Ich habe Probleme, mit Misserfolg umzugehen.	1	2	3	4	5
25.	Ich halte konstruktive Auseinandersetzungen mit meinen Kollegen für sinnvoll	1	2	3	4	5
26.	Ich halte meine Meinung zurück, wenn ich merke, dass andere Menschen anderer Meinung sind.	1	2	3	4	5
27.	Ich probiere ungern etwas Neues aus	1	2	3	4	5
28.	Ich glaube, dass ich mit Kritik gut umgehen kann	1	2	3	4	5
29.	Ich reagiere sehr empfindlich, wenn man mir vorschreibt, was ich zu tun und zu lassen habe	1	2	3	4	5
30.	Ich denke, ich besitze mehr positive als negative Eigenschaften	1	2	3	4	5

31.	Wenn ich kritisiert werde, versuche ich herauszufinden, wo ich einen Fehler gemacht habe	1	2	3	4	5
32.	Ich versuche auch dann meinen Kollegen einen Gefallen zu tun, wenn ich dadurch selbst einen Nachteil erleide	1	2	3	4	5
33.	Es fällt mir leichter, Kritik von einem Mensch zu akzeptieren, der mir sympathisch ist	1	2	3	4	5
34.	Ich stelle meine Einstellungen und Meinungen selten infrage	1	2	3	4	5
35.	Wenn ich mit Menschen zusammen bin, die ich nicht gut kenne, dann erzähle ich oft einen Witz oder sage etwas Lustiges, um das Eis zu brechen	1	2	3	4	5
36.	Es macht mir Spaß, in einer Gruppe die Führung zu übernehmen, selbst wenn ich dabei Fehler machen könnte	1	2	3	4	5
37.	Ich finde es manchmal schwierig, mich in die Lage anderer hineinzusetzen	1	2	3	4	5
38.	Wenn mir das Verhalten eines anderen seltsam vorkommt, versuche ich mich in seine Lage zu versetzen	1	2	3	4	5
39.	Um mein Ziel zu erreichen, bin ich kooperativ	1	2	3	4	5
40.	Ich kritisiere andere nur, wenn ich mir sicher bin, damit nicht anzuecken	1	2	3	4	5
41.	Ich scheue keinen Konflikt, um die beste Lösung eines Problems zu finden	1	2	3	4	5
42.	Wenn ich einen Verbesserungsvorschlag von einer Person bekomme, die ich nicht mag, folge ich ihm nicht	1	2	3	4	5
43.	Erfolg empfinde ich als Bestätigung meiner Fähigkeiten	1	2	3	4	5
44.	Ich kann meine Interessen gegenüber meinen Kollegen gut vertreten	1	2	3	4	5
45.	Ich finde, dass Veränderungen den Ablauf unseres Unternehmens stören	1	2	3	4	5
46.	Wenn ich vor anderen Leuten etwas Dummes oder Peinliches mache, dann mache ich oft einen Witz über mich selbst, um die Situation zu entspannen.	1	2	3	4	5
47.	Ich sage die Wahrheit auch dann, wenn dies zu Konflikten führt	1	2	3	4	5
48.	Wenn ich in einer Situation unsicher bin, bitte ich andere Menschen um Rat, auch wenn ich dadurch für dumm gehalten werden könnte	1	2	3	4	5
49.	Ich glaube, ich kann andere gut kritisieren	1	2	3	4	5
50.	Ich habe keine Probleme, Fehler einzusehen	1	2	3	4	5
51.	Ich habe Spaß daran, Dinge in meinem Leben zu verändern	1	2	3	4	5
52.	Ich achte darauf, dass in Konflikten alle Beteiligten zu einem zufriedenstellenden Ergebnis kommen	1	2	3	4	5
53.	Ich freue mich über alle Verbesserungsvorschläge in unserem Unternehmen, auch wenn sie für mich persönlich Veränderungen mit sich bringen	1	2	3	4	5
54.	Wenn ich mich von einer Person ungerecht behandelt fühle, dann sehe ich es nicht ein, die Dinge aus dem Blickwinkel dieser Person heraus zu betrachten	1	2	3	4	5

Für die folgenden Aussagen verwenden Sie bitte folgende Skala:

zu wenig	wenig	genau richtig	viel	zu viel
1	2	3	4	5

55.	Ich finde, dass meine Kollegen mich kritisieren.	1	2	3	4	5
56.	Ich finde, dass mein Vorgesetzter mich kritisiert.	1	2	3	4	5
57.	Ich finde, dass in unserem Unternehmen kritisiert wird.	1	2	3	4	5

Für die folgenden Aussagen verwenden Sie bitte folgende Skala:

mindestens 1-mal täglich	mindestens 1-mal wö- chentlich	mindestens 1-mal monat- lich	mindestens 1-mal jähr- lich	nie
1	2	3	4	5

58.	Wie häufig erleben sie, dass in Ihrem Unternehmen jemand kritisiert wird?	1	2	3	4	5
59.	Im beruflichen Alltag werde ich insgesamt kritisiert	1	2	3	4	5
60.	Ich kritisiere meinen Chef	1	2	3	4	5
61.	Ich kritisiere meine Kollegen	1	2	3	4	5
62.	Ich werde von meinen Kollegen kritisiert	1	2	3	4	5
63.	Ich werde von meinem Chef kritisiert	1	2	3	4	5

Bitte bringen Sie die nachfolgenden Aussagen in eine Reihenfolge. Platz 1 bekommt die Aussage, die am ehesten zutrifft, Platz 7 die Aussage, die am wenigsten zutrifft.

64.	Im allgemeinen erlebe ich Kritik als	
	- Zuwendung / Aufmerksamkeit	
	- Ablehnung	
	- Förderung/ Ausbildung.	
	- Mobbing	
	- Freundschaft	
	- Bestrafung	
	- andere	

Bitte begründen Sie die an Nr. 1 gesetzte Aussage

1. Nach Kritik von meinem Chef fühle ich mich...

2. Nach Kritik von einem Kollegen, fühle ich mich...

3. Nachdem ich einen Kollegen kritisiert habe, fühle ich mich...

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang B: Aktive Kritikkompetenz: Varianzmatrix und Scree Plot

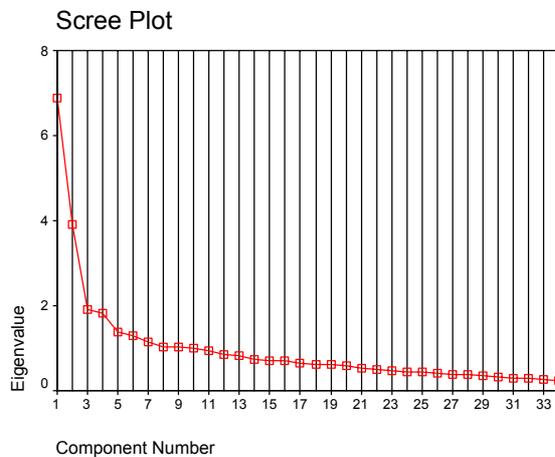
Varianzmatrix für aktive Kritikkompetenz

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,881	20,238	20,238	6,881	20,238	20,238	4,404	12,953	12,953
2	3,904	11,484	31,722	3,904	11,484	31,722	4,257	12,519	25,473
3	1,922	5,654	37,376	1,922	5,654	37,376	2,073	6,096	31,569
4	1,815	5,339	42,715	1,815	5,339	42,715	2,010	5,912	37,481
5	1,382	4,065	46,780	1,382	4,065	46,780	1,998	5,877	43,358
6	1,292	3,800	50,580	1,292	3,800	50,580	1,536	4,519	47,876
7	1,139	3,351	53,931	1,139	3,351	53,931	1,448	4,260	52,136
8	1,042	3,064	56,995	1,042	3,064	56,995	1,387	4,080	56,217
9	1,035	3,043	60,039	1,035	3,043	60,039	1,299	3,822	60,039
10	,989	2,908	62,947						
11	,950	2,794	65,741						
12	,861	2,533	68,274						
13	,830	2,442	70,716						
14	,739	2,174	72,890						
15	,716	2,105	74,995						
16	,694	2,042	77,037						
17	,657	1,931	78,969						
18	,628	1,847	80,816						
19	,612	1,799	82,615						
20	,577	1,696	84,310						
21	,526	1,547	85,858						
22	,501	1,473	87,331						
23	,475	1,398	88,729						
24	,443	1,303	90,032						
25	,438	1,290	91,322						
26	,421	1,239	92,561						
27	,396	1,163	93,724						
28	,376	1,106	94,830						
29	,352	1,034	95,864						
30	,327	,962	96,826						
31	,301	,885	97,711						
32	,286	,840	98,551						
33	,266	,782	99,333						
34	,227	,667	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree-Plot für aktive Kritikkompetenz



Anhang C: Aktive Kritikkompetenz: Ladungsmatrix

Rotated Component Matrix^a

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SU1	,736								
RB1	,729								
SÜ3	,725								
SÜ2	,685								
KF4	,661								
SB4	,651	,331							
KF3	,587				,351				
KF1	,544								
PÜ2		,742							
PÜ4		,724							
KO1		,692							
KO2		,662							
KO4		,607							
PÜ1		,522							
PÜ3		,504			,489				
SB3		,489	-,331		,429				
SW1			,761						
SW3			,628						,352
SB1			,398						
H4				,774					
H3				,765					
H1		,328		,733					
KF2					,682				
KO3		,383			,436				
SB2						,778			
SW4			,424			,529			,355
RB2	,348				,335	,410			
S1							,601		
RB3					,498		-,523		
RB4		,359					,419		
S2								-,734	
H2			,355					,510	
SW2	,323	,397						,450	
SÜ4									,761

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 20 iterations.

Anhang D: Aktive Kritikkompetenz: innere Konsistenz

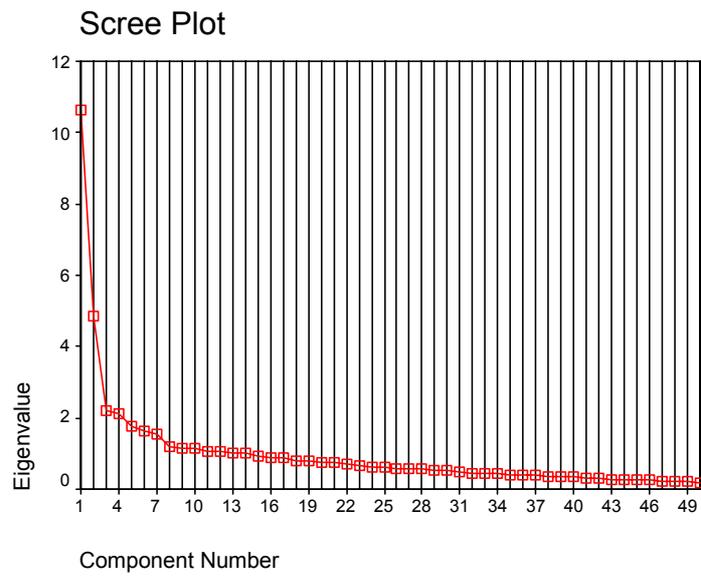
Skala	Anzahl der Items	Reliabilität	Trennschärfe
<i>Fremd-Stichprobe</i>			
Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	8 Items	0,84	,43 - ,64
Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme	8 Items	0,83	,49 - ,59
Selbstwert	4 Items	0,55	,30 - ,57
Humor	3 Items	0,68	,43 - ,53
<i>Gesamt-Stichprobe</i>			
Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	8 Items	0,82	,35 - ,62
Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme	8 Items	0,80	,46 - ,55
Selbstwert	4 Items	0,44	,20 - ,28
Humor	3 Items	0,61	,35 - ,47
<i>Selbst-Stichprobe</i>			
Konfliktbereitschaft/Selbstüberwachung	8 Items	0,65	,17 - ,46
Kooperationsbereitschaft/Perspektivenübernahme	8 Items	0,50	,11 - ,43
Selbstwert	4 Items	-0,17	-,15 - ,00
Humor	3 Items	0,39	,14 - ,38

Anhang E: Passive Kritikkompetenz: Varianzmatrix und Scree Plot

Varianzmatrix für passive Kritikkompetenz

Total Variance Explained										
Componen	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings			
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	10,643	21,286	21,286	10,643	21,286	21,286	5,945	11,890	11,890	
2	4,838	9,676	30,962	4,838	9,676	30,962	5,004	10,007	21,897	
3	2,217	4,433	35,395	2,217	4,433	35,395	3,866	7,731	29,629	
4	2,100	4,200	39,596	2,100	4,200	39,596	2,388	4,776	34,404	
5	1,785	3,569	43,165	1,785	3,569	43,165	2,034	4,067	38,472	
6	1,627	3,254	46,419	1,627	3,254	46,419	1,757	3,513	41,985	
7	1,524	3,049	49,467	1,524	3,049	49,467	1,667	3,335	45,320	
8	1,188	2,376	51,844	1,188	2,376	51,844	1,627	3,254	48,574	
9	1,149	2,299	54,143	1,149	2,299	54,143	1,529	3,057	51,631	
10	1,130	2,261	56,404	1,130	2,261	56,404	1,487	2,974	54,605	
11	1,075	2,149	58,553	1,075	2,149	58,553	1,400	2,800	57,406	
12	1,040	2,080	60,633	1,040	2,080	60,633	1,382	2,764	60,169	
13	1,022	2,043	62,676	1,022	2,043	62,676	1,254	2,507	62,676	
14	,995	1,990	64,667							
15	,932	1,863	66,530							
16	,901	1,803	68,333							
17	,863	1,727	70,059							
18	,794	1,588	71,648							
19	,778	1,556	73,204							
20	,751	1,501	74,705							
21	,736	1,472	76,177							
22	,695	1,389	77,566							
23	,680	1,359	78,926							
24	,633	1,266	80,192							
25	,617	1,234	81,425							
26	,590	1,179	82,605							
27	,568	1,136	83,741							
28	,567	1,135	84,876							
29	,524	1,048	85,923							
30	,511	1,023	86,946							
31	,480	,959	87,905							
32	,456	,912	88,817							
33	,432	,864	89,681							
34	,422	,844	90,525							
35	,408	,817	91,342							
36	,401	,802	92,144							
37	,386	,773	92,917							
38	,364	,728	93,645							
39	,348	,696	94,341							
40	,339	,677	95,018							
41	,319	,638	95,656							
42	,297	,594	96,250							
43	,279	,559	96,808							
44	,260	,519	97,328							
45	,254	,507	97,835							
46	,248	,495	98,330							
47	,225	,450	98,779							
48	,222	,444	99,223							
49	,204	,408	99,632							
50	,184	,368	100,000							

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Anhang F: Passive Kritikkompetenz: Ladungsmatrix

Rotated Component Matrix

	Component												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
PÜ2	,664												
EF2	,656												
KO4	,643		,335										
KO1	,642												
EF1	,637												
PÜ4	,635						,418						
PÜ3	,629												
SB3	,559					-,318							
PÜ1	,552												,342
KO2	,539			,357									
RB4	,472								,394			,418	
SÜ1		,756											
SÜ3		,730											
RB1		,712											
SB4		,682											
SÜ2		,669											
KF4		,645											
KF3		,597	,333										
KF1		,531											
SB1		,332											
VB2			,756										
VB1			,694										
OM1			,606										
OM4	,406		,558										
RB2		,403	,557										
VB4			,475							,402			
VB3			,453				,372			,394			
OM3				,606									
EF3	,382			,551									
R1				,478				-,351					
R4	,332			,461				-,377					
EF4	,438	,353		,451									
OM2	,320		,395	,447							,358		
R3	,373			,393									
H4					,802								
H3					,791								
H1	,386				,660								
SW3						,717							
SW1						,597					,340		
H2							,723						
R2								,683					
S1								,629				,309	
S2									-,692				
KO3	,327									,649			
KF2			,325							,336			
SÜ4											-,834		
SW4		,321				,371						,610	
SB2			,372									,531	
SW2													-,577
RB3		,383	,326										,549

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

^aRotation converged in 21 iterations.

Anhang G: Passive Kritikkompetenz: innere Konsistenz

Skala	Anzahl der Items	Reliabilität	Trennschärfe
<i>Fremd-Stichprobe</i>			
Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	11 Items	,87	,45 - ,64
Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	9 Items	,84	,43 - ,61
Veränderungsbereitschaft/ Open-Mindedness	7 Items	,83	,52 - ,65
Akzeptanz	7 Items	,77	,36 - ,55
Humor	3 Items	,68	,43 - ,53
<i>Gesamt-Stichprobe</i>			
Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	11 Items	,85	,47 - ,62
Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	9 Items	,82	,35 - ,60
Veränderungsbereitschaft/ Open-Mindedness	7 Items	,81	,50 - ,64
Akzeptanz	7 Items	,74	,34 - ,52
Humor	3 Items	,61	,35 - ,47
<i>Selbst-Stichprobe</i>			
Kooperationsbereitschaft/ Perspektivenübernahme	11 Items	,61	,11 - ,43
Konfliktbereitschaft/ Selbstüberwachung	9 Items	,65	,17 - ,41
Veränderungsbereitschaft/ Open-Mindedness	7 Items	,59	,12 - ,41
Akzeptanz	7 Items	,45	,10 - ,42
Humor	3 Items	,39	,14 - ,38

Anhang H: Das Ziel der Kritik

Im Allgemeinen erlebe ich Kritik als:

-Förderung/Ausbildung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	81	18,8	80,2	80,2
	2	10	2,3	9,9	90,1
	3	4	,9	4,0	94,1
	4	2	,5	2,0	96,0
	5	3	,7	3,0	99,0
	6	1	,2	1,0	100,0
	Total	101	23,4	100,0	
Missing	System	331	76,6		
Total		432	100,0		

-Zuwendung/Aufmerksamkeit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	2,1	9,0	9,0
	2	57	13,2	57,0	66,0
	3	21	4,9	21,0	87,0
	4	7	1,6	7,0	94,0
	5	1	,2	1,0	95,0
	6	4	,9	4,0	99,0
	7	1	,2	1,0	100,0
	Total	100	23,1	100,0	
Missing	System	332	76,9		
Total		432	100,0		

-Freundschaft

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,2	1,0	1,0
	2	17	3,9	17,0	18,0
	3	43	10,0	43,0	61,0
	4	16	3,7	16,0	77,0
	5	12	2,8	12,0	89,0
	6	8	1,9	8,0	97,0
	7	3	,7	3,0	100,0
	Total	100	23,1	100,0	
Missing	System	332	76,9		
Total		432	100,0		

-Ablehnung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	,7	3,0	3,0
	2	7	1,6	7,0	10,0
	3	13	3,0	13,0	23,0
	4	40	9,3	40,0	63,0
	5	27	6,3	27,0	90,0
	6	9	2,1	9,0	99,0
	7	1	,2	1,0	100,0
	Total	100	23,1	100,0	
Missing	System	332	76,9		
Total		432	100,0		

-Bestrafung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,5	2,0	2,0
	2	4	,9	4,0	6,1
	3	5	1,2	5,1	11,1
	4	15	3,5	15,2	26,3
	5	24	5,6	24,2	50,5
	6	37	8,6	37,4	87,9
	7	12	2,8	12,1	100,0
	Total	99	22,9	100,0	
Missing	System	333	77,1		
Total		432	100,0		

-Mobbing

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,2	1,0	1,0
	3	4	,9	4,0	5,0
	4	8	1,9	8,0	13,0
	5	25	5,8	25,0	38,0
	6	36	8,3	36,0	74,0
	7	26	6,0	26,0	100,0
	Total	100	23,1	100,0	
Missing	System	332	76,9		
Total		432	100,0		

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

geboren: 14. Januar 1965 in Bielefeld
Familienstand: verheiratet, geb. Bergmann

Ausbildungsdaten:

Schulbildung:

1971 - 1984 Abitur, Ratsgymnasium zu Bielefeld

Berufsausbildung:

1984 - 1987 Ausbildung zur Industriekauffrau, Firma
Verse Blusen, Wiebe GmbH & Co. KG,
Bielefeld

Studium:

1987 - 1991 Studium der **Betriebswirtschaftslehre:**
Friedrich-Alexander-Universität,
Erlangen-Nürnberg, Université Lumière Lyon 2,
Lyon, Frankreich,
Dublin City University, Irland,
Universität zu Köln (Examen)
Studienschwerpunkte: Marketing,
Unternehmensrechnung und Revision,
Wirtschaftspsychologie

Berufserfahrung:

1992 - 1999

**Union Deutsche Lebensmittelwerke,
Tochtergesellschaft der Deutschen
Unilever**
Produktverantwortung für die Marken
Biskin, Rama, Bresso, Norda Lysell
Account Manager ‚Edeka Minden‘
Business Development Manager Norda
Lysell, Cuxhaven
Marketing Manager ‚Du darfst‘

1999 – 2000

**Senior Management Consultant,
McKinsey & Company**

Seit 2001

**Inhaberin und Geschäftsführerin der
Marketing Strategieberatung
Creative Advantage**
Nationale und internationale Kunden wie
z.B. Triumph Adler AG, Tchibo GmbH,
Imperial Tobacco Ltd., Gold Engineering
GmbH, KIT B.V.
Schwerpunkte: internationale Marken-
positionierung und Innovations-
management

Mitgliedschaften:

Marketing Club Hamburg, Account
Planning Group Deutschland (APGD),
Bundesverband Marktforscher (BVM),
StartSocial, MittelstandPlus, Köln Alumni

Hamburg, Mai 2006