

DAS LERNPOTENZIAL-ASSESSMENT-CENTER (LP-AC): GRUNDLEGUNG EINES ZEITGERECHTEREN AC-KONZEPTS¹

Aktualisierte Version vom 18.07.2018

Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Gestaltung von tauglichen Assessment Centern (ACn) für eine valide Feststellung des Management-Potenzials von Kandidaten ist immer die Frage, was einen leistungsstarken von einem leistungsschwachen Manager unterscheidet.

Einerseits hängt dies zwar auch von dem Umfeld ab, in dem ein Manager wirken soll: von der Branche, von dem funktionalen Bereich innerhalb der Organisation, von der Hierarchiestufe, von der Organisationskultur, von der Unternehmensstrategie, von der gegenwärtigen Entwicklungsphase des Unternehmens, von dem weiter gefassten (inter-)kulturellen Kontext und nicht zuletzt von den ganz spezifischen Anforderungsmerkmalen einer konkreten Position. Andererseits lassen sich unabhängig davon aber einige generalisierende Aussagen für alle Managementfunktionen treffen: Von den künftigen bzw. zu befördernden Managern sind vor allem solche Kompetenzen mitzubringen bzw. weiterzuentwickeln, die sie befähigen, den inzwischen rasanten Wandel durch technologische, organisationale und wirtschaftliche Entwicklungen zu bewältigen.

Dieser Wandel wird wesentlich angetrieben von vier mächtigen Veränderungskräften unserer Zeit:

- dem nach wie vor starken Wachstum der Weltbevölkerung,
- der Technologisierung,
- der Globalisierung und
- der Internetökonomie.

Das weiterhin starke Wachstum der Weltbevölkerung erzeugt eine zunehmende Verknappung von Nahrung und Energie, aber auch größer werdende Belastungs- und Entsorgungseingänge. Die Technologisierung bedingt die schnelle Veränderung der Produktionsprozesse und der Produkte. Die Globalisierung ist Folge des steigenden Verbundes von Informations- und Warentransport: die ganze Welt ist zugreifbar und versorgbar geworden; und schon folgt auf die Globalisierung von Märkten, Belegschaften und Lieferketten die weitere Globalisierung der Eigentümerstrukturen (Steingart, 2018). Die Internetökonomie ermöglicht ei-

¹ Erscheint in ausführlicherer Version unter dem Titel „Feedback schon während des Assessment Centers: Das Lernpotenzial-Assessment Center (LP-AC)“ in: Jöns, I. & Bungard, W. (Hrsg.). (2018). *Feedbackinstrumente im Unternehmen – Grundlagen, Gestaltungshinweise, Erfahrungsberichte* (2. Aufl., S. 329–340). Heidelberg: Springer.

nen „digitalen Darwinismus“ (Mahler, 2017), der durch Aufkäufe erfolgreicher kleiner Firmen seitens der Großen zu Monopolen neigt, was offensichtlich mit dem klassischen Kartellrecht allein nicht mehr einzudämmen ist.

Erschwerend kommt hinzu, dass sich gegenwärtig die großen politischen und ökonomischen Zentren der Welt verschieben: weg von Europa und Amerika, hin in den asiatisch-pazifischen Raum. Rasch verändern sich die Märkte und überholen sich die Geschäftsmodelle; die Plattform-Industrie verlangt sogar nach Kooperation mit bisherigen Konkurrenten (Sprenger, 2018).

Wegen der durch all dies exponentiell wachsenden Dynamik und Komplexität der In- und Umsysteme der Unternehmungen verlieren wir zunehmend marktliche, technische, finanzielle, organisatorische und personelle Gewissheiten. Die Welt ändert sich in hohem Tempo, und Unternehmen müssen erhebliche Flexibilität entwickeln, reaktiv wie proaktiv. Aber das setzt voraus, dass deren Manager ein entsprechend erweitertes Anforderungsprofil erfüllen.

Indes: So ganz neu ist das alles nicht. In der ersten Hälfte der Neunziger Jahre wurde nach unserer Einschätzung schon erkennbar (Sarges, 1993), dass es zukünftig vor allem zwei Merkmalsbereiche sein dürften, in denen sich später erfolgreiche Manager von weniger erfolgreichen unterscheiden, und zwar in den *Fähigkeiten* (dem Können) und der *Motivation* (dem Wollen), sich schneller an neue Anforderungssituationen anzupassen und diese ziel führend zu gestalten. Die Kombination dieser beiden Eigenschaften, d.h. von (Um-)Lernen-Können und (Um-)Lernen-Wollen haben wir zu *einem* Konstrukt zusammengefasst, das wir *Lern-Potenzial* genannt und formalisiert haben als multiplikative Verknüpfung von *Lern-Fähigkeit* und *Lern-Motivation*: $LP = LF \times LM$. *Lern-Potenzial* umfasst also sowohl kognitive als auch motivationale Dispositionen (skill and will). Lern-Fähigkeit wird dabei als allgemeine *Intelligenz* aufgefasst, Lern-Motivation als ein auf ein spezifisches Handlungsfeld ausgerichtetes *Interesse* (Sarges, 2013a).

Zu *Intelligenz*: Eine Person gilt als intelligenzmäßig sehr begabt, „wenn sie

- sich schnell und effektiv deklaratives und prozedurales Wissen aneignen kann,
- fähig ist, dieses Wissen in variierenden Situationen zur Lösung individuell neuer Probleme adäquat einzusetzen,
- rasch aus den dabei gemachten Erfahrungen lernt und
- in der Lage ist zu erkennen, auf welche neuen Situationen bzw. Problemstellungen die gewonnenen Erkenntnisse transferierbar sind (Generalisierung) und auf welche nicht (Differenzierung)“ (Rost, 2009, S. 153).

Zu *Interesse*: Eine Person gilt als sehr motiviert, wenn sie interessenmäßig intensive Bevorzugungen von Inhalten oder Gegenständen des Handlungsfelds *Management* zeigt. Solche inhaltlichen Bevorzugungen betrachten wir als Markierungen des Anreizfeldes, innerhalb dessen dann basale, hoch generalisierte (also gegenstandsunabhängige) Motive wie Leistung, Macht oder Bindung (Rheinberg, 2013) in besonderem Maße lernwirksam werden.

Das Konstrukt *Lern-Potenzial* basiert also immer auf einer inhaltlichen Verankerung und ist damit bereichsspezifisch. Es bezieht sich auf den eigenmotivierten und selbstorganisierten Erwerb der für den in Rede stehenden Inhaltsbereich erfolgsrelevanten Verhaltens- und Handlungsweisen. Wir betrachten hier nur das Lern-Potenzial für den Bereich *Management*. Natürlich gibt es auch Lern-Potenzial für beliebige andere Inhaltsbereiche, so etwa für Medi-

zin, Sport oder Musik. Der Einfachheit halber lassen wir aber im folgenden „unseren“ Bereichszusatz *Management* weg.

Lern-Potenzial wird hier verstanden als ein sehr *breites* Adaptations- und Gestaltungspotenzial, nämlich nicht allein in einem weiteren kognitiven, sondern auch im emotional-motivationalen und im sozial-interaktiven Bereich lernen zu können und zu wollen (Sarges, 1993, 1995, 2013a). Es ist auf wechselnde situative Managementbedingungen gerichtet und basiert wie gesagt auf einer Kombination von mentalem Fähigkeitsniveau und Antriebsstärke zum kontinuierlichen (Weiter-)Lernen in diesem Handlungsfeld. *Lern-Potenzial* bedarf also immer des eigenen Engagements (Lombardo & Eichinger, 2000; McCall, 1998), es entwickelt sich nicht einfach aus dem bloßen Zusammenspiel von mitgebrachten Anlagen und äußeren Anregungen.

Wenn wir die Fähigkeit zu lernen, aktiviert durch die Motivation zu lernen, als die in Zukunft immer entscheidendere Grundlage für Erfolg betrachten, reklamieren wir damit lediglich aufs Neue die – nunmehr allerdings verschärfte – Gültigkeit einer alten Erkenntnis, die keiner anschaulicher formuliert hat als Benjamin Franklin: „Lernen ist wie das Rudern gegen den Strom, sobald man aufhört, treibt man zurück“. Ähnliches besagt das ökologische Gesetz des Lernens: Eine Spezies wird nur überleben, wenn sie mindestens so schnell lernt, wie sich ihre Umwelt verändert – was zweifellos auch für Unternehmen gilt.

Interessanterweise ist die Bedeutung des Konstrukts *Lern-Potenzial* etwas später (d.h. in der zweiten Hälfte der Neunziger Jahre) auch von amerikanischen Autoren (Spreitzer, McCall & Mahoney, 1997; Lombardo & Eichinger, 2000) herausgestellt und als *Learning Agility* bezeichnet worden. Dieses Konstrukt ist praktisch deckungsgleich mit unserem *Lern-Potenzial*. Und inzwischen hat *Learning Agility* in den USA eine wachsende Beachtung gefunden, „A construct whose time has come“, wie es De Meuse, Dai und Hallenbeck (2010, S. 119) formulieren. Es wird definiert und bewertet wie das deutsche Pendant: „The willingness and capability to learn from experience and subsequently to apply that learning to perform successfully under new or first-time conditions becomes one of the most critical success factors for managers and executives“ (ebd.).

Wegen der von uns schon früh angenommenen prädiktiven Bedeutung von *Lern-Potenzial* für die Eignungsdiagnostik bei Managern haben wir bereits 1992 das klassische Assessment-Center (AC) in ein *Lern-Potenzial-AC* (LP-AC) umfunktioniert (Sarges, 1993; 1995; 2001, 2014). Und das soll im Folgenden in seinem Design skizziert werden.

STRUKTUR DES LP-ACS

Bei unserem LP-AC wurde an die Idee des Lerntest- (Guthke, 1991) bzw. des Trainability-Konzepts (Downs, 1985) für die Eignungsdiagnostik angeknüpft, um sie auf den AC-Bereich zu übertragen. Üblicherweise haben Lerntests (z.B. im Intelligenzbereich) einen Untersuchungsplan mit den drei Stationen „Testung zum Zeitpunkt 1“, „Trainingsphase“, „Testung zum Zeitpunkt 2“. Indikator für die Lernfähigkeit ist dann die Differenz zwischen 2. und 1. Testung.

Ein solches Untersuchungsarrangement ist aber bei so vielen und komplexen Verhaltensmerkmalen – wie für den Führungs-/Managementbereich nötig – in einer 2-Tages-Veranstaltung eines ACs nur bedingt bzw. teilweise zu leisten. Wir nutzen deshalb die Tatsache

aus, dass die Differenzwerte zwischen End- und Anfangsleistung hoch mit der Endleistung korrelieren und verlegen die Haupt-Lernphase schon vor den Testzeitpunkt 1 (vor Beginn des LP-ACs), aber setzen sie während des LP-ACs durchaus fort (s. Abb. 1).

Hoch lernfähige und zugleich hoch lernmotivierte Kandidaten lernen in der Phase *vor* Beginn des LP-ACs in der Regel mehr, bringen also zu Anfang des LP-ACs einen hohen Leistungsstatus mit, der sich während des LP-ACs bis zum Ende natürlich noch etwas erhöhen kann. Somit erreichen sie im LP-AC insgesamt auch eher ihre maximalen Leistungswerte. Dagegen erzielen hoch lernfähige aber weniger motivierte Kandidaten sowie solche, die weniger lernfähig, aber hochmotiviert sind, im LP-AC geringere Leistungswerte. Solche Leistungswerte fassen wir als Indikator für das *Lern-Potenzial* eines Kandidaten auf.

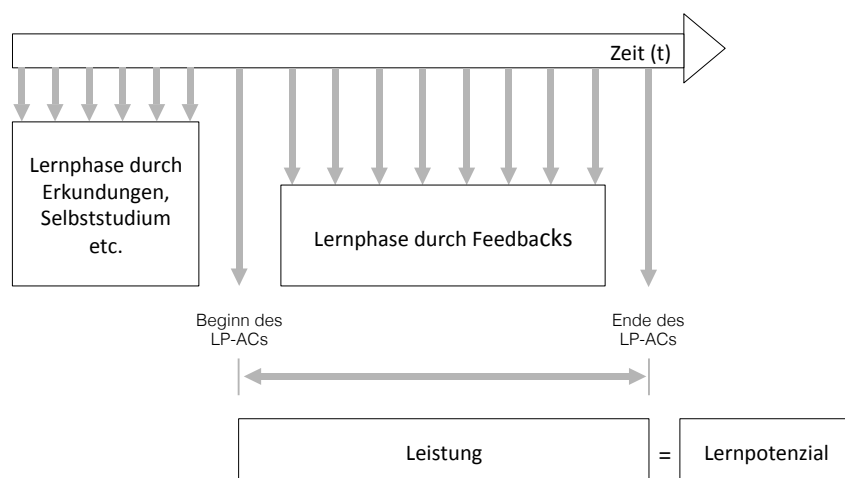


Abbildung 1: Zeitliche Gestaltung eines LP-ACs

Zu Erleichterungen und Verstärkungen bei der Weiterentwicklung von *Lern-Potenzial*:

Vorwissen erleichtert weiteres Lernen (erster „Matthäus-Effekt“): Wer mehr Wissen und elaboriertere epistemische Strukturen (fachgebietsübergreifende Abstraktheitshierarchien i.S.v. Dörner, 1976) besitzt, kann sich besser in der Informationsflut orientieren, hat es leichter in Dialogen mit Experten der verschiedensten Fachgebiete und ist effektiver im Bilden von Analogien (einer besonders hilfreichen Fähigkeit für das Strukturieren und Lösen von Problemen).

Lerntransfer hat einen sich selbst verstärkenden Effekt (zweiter „Matthäus-Effekt“): Menschen mit höherem *Lern-Potenzial* setzen sich häufiger unterschiedlichen Lernsituationen aus, beherrschen schon dadurch mehr und vielfältigere Aufgaben und profitieren darüber hinaus von entsprechenden („nicht-trivialen“) Lerntransfers für noch unbekannte Herausforderungen, was nach deren Bewältigung wiederum zu weiterführenden Transfers führt.

Zur begrifflichen Klarstellung: „Trivial“ sind Lerneffekte bei Aufgaben, deren Bewältigung gelernt oder geübt wurde; man ist dann in der Lage, solche Aufgaben überhaupt zu meistern, oder man schafft sie schneller und/oder besser. Die einfache Anwendung von Gelerntem in neuen Situationen gleicher Art ist zwar allermeist Sinn und Zweck des Lernens, verdient aber nicht die Bezeichnung *Transfer*. „Nicht-trivial“ sind Lern- oder Übungseffekte, die bei Aufgaben auftreten, für die überhaupt nicht gelernt oder geübt wurde, wenn man also in der Lage ist, Aufgaben zu bewältigen, die man noch nie ausgeführt hat (Klauer, 2011).

Als Mitarbeiter solche Transferpotentiale in eine Organisation einbringen zu können, ist von wachsender praktischer Bedeutung, da für immer mehr berufliche Tätigkeiten die Arbeitsbedingungen entstandardisiert und die individuellen Handlungsspielräume größer werden. Kandidaten mit hohem *Lern-Potenzial*, also mit hoher Lern-Fähigkeit und hoher Lern-Motivation, können sich allerdings noch unterscheiden in der Interessens*vielfalt*: nämlich ob sie sich eher breit befähigt und motiviert als generalistischer Manager (-Aspirant) verstehen und zu entwickeln bemüht sind oder thematisch eingrenzter als funktionaler Manager.

Zu **Inhalten, Ablauf, Beurteilungsquellen**, das LP-AC betreffend, können wir aus publikationsrechtlichen Gründen an dieser Stelle keine weiteren Auskünfte geben. Siehe hierzu die Langversion des vorliegenden Beitrags unter dem Titel „Feedback schon während des Assessment Centers: Das Lernpotenzial-Assessment Center (LP-AC)“ in: Jöns, I. & Bungard, W. (Hrsg.). (2018). *Feedbackinstrumente im Unternehmen – Grundlagen, Gestaltungshinweise, Erfahrungsberichte* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.

ZUR EINORDNUNG UND ZU DEN PRAKTISCHEN ERFAHRUNGEN MIT DEM LP-AC

Das LP-AC ist weniger psychometrisch als qualitativ-dynamisch ausgerichtet. Außer mit Bezug auf das Globalkonstrukt, die „Meta-Kompetenz“ *Lern-Potenzial*, wird kaum auf Eigenschaften fokussiert, vielmehr auf Verhalten und dessen zielorientierte Veränderung. Insofern wird Inhaltsvalidität als in besonderer Weise gegeben angenommen, wohingegen Objektivität und Reliabilität dem LP-AC-Konzept entsprechend nicht klassisch prüfbar sind. Die Ermittlung externer Validität dagegen ist anzustreben, auch wenn sie sich komplizierter als sonst üblich gestalten dürfte. Die Gründe liegen meist in Übereinkommen der Personalentwicklungsabteilungen mit den Betriebsräten der Organisationen, dass keinerlei Daten aus dem LP-AC gespeichert werden dürfen. Dennoch gibt es ermutigende Versuche dazu (z.B. Stangel-Meseke, 2001, 2005) und eine sehr umfassende Validierungsstudie mit Schul- und Hochschulnoten, Intelligenz- und Persönlichkeitstests sowie beruflichen Performanz-Burteilungen im Langzeitformat, die schon seit einigen Jahren auf dem Wege ist (Scheffer & Sarges, in Vorb.).

Solange diese systematische und umfassende Evaluation von LP-ACn noch nicht abgeschlossen ist, mögen zumindest die bisherigen Erfahrungen von Veranstaltern und Kandidaten als Hinweise für den praktischen Nutzen von LP-ACn fungieren:

- Das Ego-Involvement der Kandidaten, das durch die *Vorbereitung* auf das LP-AC, durch den *Bezug auf die eigene Unternehmung* und die darauf bezogenen LP-AC-Übungs*inhalte* erzielt werden kann, ist deutlich stärker als sonst in ACn: Die Kandidaten diskutieren nach Ablauf der Zeit für die entsprechenden Übungen oft noch hochengagiert weiter und sind manchmal nur schwer zu einem Ende zu bewegen.
- (Mit Ego-Involvement ist gemeint: Betroffenheit einer Person durch Relevanz der Aufgaben für die eigene Selbstidentität. Ego-Involvement dürfte nämlich eine notwendige Bedingung zur Evokation von solchen diagnostischen Informationen sein, die – bezogen auf die beruflichen Anforderungen – die Struktur und Dynamik der Persönlichkeit von Probanden valider abzuschätzen ermöglichen (Sarges, 2008)).

- Nicht zuletzt dadurch fühlen sich die Beurteiler besser imstande zu differenzierter Wahrnehmung und entwickeln ein Bedürfnis nach Rückmeldung an die Kandidaten, d.h. auch die Beobachter erleben deutlich mehr Engagement und entfalten über die Zeit eine steigende Qualität ihrer Rückmeldungen. Zusätzlich ist die Bereitschaft von weiteren Führungskräften, als Beobachter zu fungieren, über die Jahre z.T. stark angestiegen.
- Durch die intensiven Einzelfeeds im Verlauf des LP-ACs wird eine starke Betroffenheit bei den Kandidaten erreicht (Fortune & Peters, 1995) und in der Folge davon eine hohe Beziehungsqualität zwischen Kandidaten und Beobachtern, wobei insbesondere der wachsende Vertrauenszuwachs konstruktiv wirkt.
- Sehr häufig finden in der dem LP-AC nachfolgenden Zeit weitere Gespräche zwischen den einzelnen Kandidaten und Beobachtern über den weiteren beruflichen Weg des Kandidaten statt, so dass praktisch eine Art Patenschaft entsteht.
- Die Multimethodalität ist unterstützend: Die Einschätzung auf Basis des LP-ACs im Abschlussfeedback wird mit den anderen in der Vorauswahl genutzten Verfahren, dem Potenzialinterview und dem Persönlichkeitstest (meist dem Predictive Index oder auch dem Predictive Learning Indicator) verglichen, mögliche Unterschiede werden herausgearbeitet und in die Entwicklungsempfehlungen miteinbezogen.
- Eine weitere Erhöhung der Verbindlichkeit der Feedbacks für jeden Betroffenen wird erreicht, wenn – leider eher selten – die Zusammenfassung des Abschlussfeedbacks in die Personalakte aufgenommen wird.

Nach Durchführung von mehr als 600 LP-ACn können wir resümieren: Im Bereich der Entwicklung von Managern/ Führungskräften und Professionals derjenigen Firmen, die das LP-AC einsetzen, gibt es kaum eine vergleichbare Veranstaltung mit einer so konzentrierten Aufmerksamkeit für einen Potenzialkandidaten. Die meisten der Teilnehmer empfinden das LP-AC noch nach Jahren als die wichtigste seminaristische Erfahrung in ihrer bisherigen beruflichen Laufbahn. Viele berichten, dass ihre Lernkompetenz durch die Reduzierung des blinden Flecks in der Selbstwahrnehmung deutlich gefördert wurde und dass die inzwischen habitualisierte aktive Suche nach Feedback ein zentraler Faktor für die Erhöhung der eigenen Effektivität geworden sei – ganz im Sinne von Ashford und Tsui (1991).

Bisher haben wir das LP-AC nur als Entwicklungs-AC für im Unternehmen bereits tätige Mitarbeiter konstruiert und implementiert. Es sind aber durchaus auch Möglichkeiten zur Gestaltung von LP-ACn zur Auswahl von externen Kandidaten denkbar (im Ansatz z.B. Letzing, Montel & Wottawa, 2001).

Wie eingangs erwähnt, hat in den letzten Jahren *Learning Agility* in den USA eine wachsende Bedeutung erlangt und ist gerade dabei, zu einer Trendkompetenz aufzusteigen (Cavanaugh & Zelin, 2015; DeRue, Ashford & Myers, 2012; Mitchinson & Morris, 2014), wohl mit verursacht durch die Neue Medien-Welt. Unternehmen wie Google, Amazon, Microsoft, Apple, Facebook strahlen stark aus und legen in der Auswahl ihrer Manager einen besonderen Fokus darauf. Diese Entwicklung ist inzwischen auch bei uns erkennbar. Somit bekommt das LP-AC durch die „Hintertür“ USA zwar späten, gleichwohl willkommenen Rückenwind.

LITERATUR

- Ashford, S.J. & Tsui, A.S. (1991). Self-regulation for managerial effectiveness: The role of active feedback seeking. *Academy of Management Journal*, 34, 251–280.
- Cavanaugh, C. & Zelin, A. (2015). *Want more effective managers? Learning agility may be the key* (White Paper). Bowling Green, OH: Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP).
- De Meuse, K., Dai, G. & Hallenbeck, G.S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62, 119–130.
- DeRue, D.S., Ashford, S.J. & Myers, C.G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5, 258 – 279.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Downs, S. (1985). *Testing trainability*. Windsor: NFER–Nelson.
- Eichinger, R.W. & Lombardo, M.M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12–16.
- Fortune, J. & Peters, G. (1995). *Learning from failure – The systems approach*. New York: Wiley.
- Guthke, J. (1991). Das Lerntestkonzept in der Eignungsdiagnostik. In H. Schuler & U. Funke (Hrsg.), *Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis* (S. 33–35). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Klauer, K.J. (2011). *Transfer des Lernens – Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Letzing, M., Montel, C. & Wottawa, H. (2001). Die Kombination von Test- und Lernphasen bei der Personalauswahl für Call Center. *Personalführung*, 6, 110–117.
- Lombardo, M.M. & Eichinger, R.W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39, 321–329.
- Mahler, A. (2017). Digitaler Darwinismus – Die Internetökonomie braucht neue Regeln, die alten Gesetze greifen nicht mehr. *DER SPIEGEL*, Nr. 45, 6.
- McCall, M. W., Jr. (1998). *High flyers: Developing the next generation of leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
- Mitchinson, A. & Morris, R. (2014). *Learning about learning agility* (White Paper). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership (CCL).
- Rheinberg, F. (2013). Leistungs-, Macht- und Bindungsmotivation. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.; S. 292–301). Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. (2009). Pädagogische Psychologie: Hochbegabung und Hochbegabte – Probleme und Befunde. In G. Krampen (Hrsg.), *Psychologie – Experten als Zeitzeugen* (S. 153– 165). Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (1993). Eine neue Assessment-Center-Konzeption: Das Lernfähigkeits-AC. In A. Gebert & U. Winterfeld (Hrsg.), *Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie vor Ort. Bericht über die 34. Fachtagung der Sektion Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie im BDP in Bad Lauterberg 1992* (S. 29–37). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Sarges, W. (1995). Lernpotential-AC. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.; S. 728–739). Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (2001). Lernpotential-Assessment Center. In W. Sarges (Hrsg.), *Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode* (2., überarb. u. erw. Aufl.; S. 97–108). Göttingen: Hogrefe.

- Sarges, W. (2008).** Ego-Involvement – ein vernachlässigtes Prinzip in der Eignungsdiagnostik. In W. Sarges & D. Scheffer (Hrsg.), *Innovative Ansätze für die Eignungsdiagnostik* (S. 17–30). Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (2013a).** Lernpotenzial als Meta-Kompetenz. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.; S. 481–491. Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (2013b).** Kritik an der Assessment-Center-Praxis: Warum Assessment-Center häufig zu kurz greifen – und zudem meist das Falsche zu messen versuchen. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.; S. 819–824). Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (2014).** Lernpotenzial-Assessment (LP-AC). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. Aufl.; S. 952f.). Bern: Huber.
- Scheffer, D. & Sarges, W. (in Vorb.).** Validierung eines LP-ACs: Eine Längsschnittstudie an der NORD-AKADEMIE, Hochschule der Wirtschaft, Elmshorn und Hamburg.
- Spreitzer, G.M, McCall, M.W. Jr. & Mahoney, D. (1997).** Early identification of international executive potential. *Journal of Applied Psychology*, 82, 6–29.
- Sprenger, R.K. (2018).** Radikal digital: Weil der Mensch den Unterschied macht. München: DVA
- Stangel-Meseke, M. (2001).** Das modifizierte Lernpotential-AC und seine Anwendung in der Praxis. In W. Sarges (Hrsg.), *Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode* (2., überarb. u. erw. Aufl.; S. 109–123). Göttingen: Hogrefe.
- Stangel-Meseke, M., Akli, H. & Schnelle, J. (2005).** Lernförderliches Feedback im modifizierten Lernpotenzial-Assessment Center. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4, 187–194.
- Steingart, G. (2018).** Handelsblatt – *MORNING BRIEFING*, 05.02.2018.