



## **Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung**

Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher  
Weiterbildungen im Lern- und Funktionsfeld aus  
Teilnehmerperspektive

**- Thomas Gnefkow -**

### **Dissertation**

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften  
(Dr. rer. pol.) an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der  
Universität Bielefeld.

---

**1. Gutachter**

Prof. Dr. Fred G. Becker

**2. Gutachter**

Prof. Dr. Reinhold Decker

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier °° ISO 9706

Leipzig, 24. Januar 2008

---

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>VI</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>VII</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>VIII</b>
<b>1. Einführung</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstellung	1
1.2 Erkenntnisziel und Abgrenzung des Forschungsfeldes	3
1.3 Aufbau der Arbeit	11
<b>2. Grundlagen</b>	<b>15</b>
2.1 Betriebliche Weiterbildung	15
2.1.1 Definition und Begriffsexplikation	15
2.1.2 Ausprägungsformen	22
2.1.3 Zielsetzungen und Zielgruppen	25
2.2 Transfer in der betrieblichen Weiterbildung	29
2.2.1 Definition und Begriffsexplikation	29
2.2.2 Ausprägungsformen	33
2.2.3 Präzisierung der Erfolgsgrößen im Lern- und Funktionsfeld	36
2.2.4 Transferdeterminanten im Lern- und Funktionsfeld	38
2.2.5 Transfersicherung	41
2.3 Methodologische Grundlagen	43
2.3.1 Empirische Sozialforschung und explorative Studie	43
2.3.2 Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen	47
<b>3. Forschungsrahmen</b>	<b>51</b>
3.1 Theoretische Herleitung der Transferdeterminanten	51
3.1.1 Literaturanalyse – Ausgangspunkt der Diskussion	51
3.1.2 Konzeptioneller Rahmen der Determinantenanalyse	56
3.1.3 Theoretische Ansätze mit Erklärungsbeitrag	65
3.1.3.1 Lerntheoretische Ansätze	65
3.1.3.2 Motivationstheoretische Ansätze	85

---

3.1.3.3	Kognitionspsychologische Ansätze	90
3.1.3.4	Transfertheoretische Ansätze	96
3.1.3.5	Gruppentheoretische Ansätze	100
3.1.3.6	Ansätze zum Verhalten in Organisationen	106
3.2	Darstellung der potentiellen Transferdeterminanten	117
3.2.1	Teilnehmercharakteristika	117
3.2.2	Trainingsdesign	130
3.2.3	Arbeitsumfeld	140
3.3	Qualitative Voruntersuchung	153
3.3.1	Auswahl der Untersuchungseinheiten	153
3.3.2	Darstellung des Vorgehens	154
3.3.3	Ergebnisse der Voruntersuchung	158
3.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Hauptuntersuchung	163
<b>4.</b>	<b>Methodik der Hauptuntersuchung</b>	<b>166</b>
4.1	Design der Untersuchung	166
4.1.1	Auswahl der Untersuchungseinheiten	166
4.1.2	Untersuchungsaufbau	168
4.2	Erhebungsinstrumentarium	169
4.2.1	Operationalisierung der Variablen	169
4.2.2	Pretest des Teilnehmerfragebogens	171
4.2.3	Teilnehmerfragebogen	172
4.3	Analysemethodik	178
4.3.1	Inhaltsanalyse	178
4.3.2	Deskriptive und multivariate Analysen	180
<b>5.</b>	<b>Erklärungsrahmen</b>	<b>183</b>
5.1	Darstellung der Ergebnisse	183
5.1.1	Einordnung der Aussagefähigkeit	183
5.1.2	Ist-Ausprägung der potentiellen Transferdeterminanten	188
5.1.3	Identifikation und Bewertung der Transferdeterminanten	194
5.1.3.1	Ungestützte Messung	194
5.1.3.2	Gestützte Messung	198

---

5.1.3.3	Indirekte Messung	203
5.2	Interpretation der Ergebnisse zur Formulierung der Forschungshypothesen	218
5.2.1	Teilnehmercharakteristika	218
5.2.2	Trainingsdesign	228
5.2.3	Arbeitsumfeld	234
5.2.4	Fazit	243
5.3	Zusammenfassende Darstellung der Forschungshypothesen	247
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassung, Schlussbetrachtung und Ausblick</b>	<b>250</b>
<b>Anhang 1</b>	<b>Interviewleitfaden Experten</b>	<b>254</b>
<b>Anhang 2</b>	<b>Interviewleitfaden Personalentwickler</b>	<b>257</b>
<b>Anhang 3</b>	<b>Interviewleitfaden Referenten</b>	<b>259</b>
<b>Anhang 4</b>	<b>Beiblatt zum Interviewleitfaden</b>	<b>261</b>
<b>Anhang 5</b>	<b>Anschreiben Teilnehmerbefragung</b>	<b>262</b>
<b>Anhang 6</b>	<b>Fragebogen Teilnehmerbefragung</b>	<b>263</b>
<b>Anhang 7</b>	<b>Übersicht zur Multikorrelation - Standardmodell</b>	<b>266</b>
<b>Anhang 8</b>	<b>Übersicht zur Multikorrelation – Schrittweise Regression</b>	<b>267</b>
<b>Anhang 9</b>	<b>Übersicht Homoskedastizität – Schrittweise Regression</b>	<b>268</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>269</b>

---

## Abkürzungsverzeichnis

BBiG	Berufsbildungsgesetz
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
DGFP	Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V.
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
MLR	Multiple Lineare Regression
OCB	Organizational Citizenship Behavior
RKW	Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft e. V.
VIF	Varianzinflationsfaktor

---

## Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abb. 1: Abgrenzung des Forschungsfelds	8
Abb. 2: Aufbau der Arbeit	14
Abb. 3: Teilbereiche der Personalentwicklung	17
Abb. 4: Übersicht Weiterbildungsformen	20
Abb. 5: Vertikaler und lateraler Transfer	35
Abb. 6: Transferbegriffe	41
Abb. 7: Phasenmodell qualitativer und quantitativer Analysen	47
Abb. 8: Transfermodell nach Dubs	57
Abb. 9: Transfermodell nach Huczynski/Lewis	58
Abb. 10: A Model of the Transfer Process	60
Abb. 11: Integratives Bedingungsmodell des Transfers	61
Abb. 12: Modifiziertes Transferprozessmodell	165
Abb. 13: Ablauf der empirischen Hauptuntersuchung	169
Abb. 14: Ungestützte Messung, Häufigkeiten	195
Abb. 15: Kummulierte Einschätzung der direkten Wichtigkeiten	199
Abb. 16: Auftreten des Transfererfolgs	204
Abb. 17: Durbin-Watson-Test	215
Abb. 18: Forschungshypothesen im Transferprozessmodell	249

---

## Tabellenverzeichnis

	Seite	
Tab. 1:	Klassifizierung von Weiterbildungsteilnehmern	27
Tab. 2:	Bewertung des Analyserahmens	63
Tab. 3:	Übersicht Seminartypen	167
Tab. 4:	Erhebungsziel-Fragen-Tableau	178
Tab. 5:	Rücklaufquote je Seminar	184
Tab. 6:	Rücklauf Geschlechter	184
Tab. 7:	Möglichkeiten zur Anwendung der Lerninhalte	187
Tab. 8:	Überblick Ist-Situation I, Gründe der Seminarteilnahme	189
Tab. 9:	Überblick Ist-Situation II, Teilnehmercharakteristika	190
Tab. 10:	Überblick Ist-Situation III, Trainingsdesign	192
Tab. 11:	Überblick Ist-Situation IV, Arbeitsumfeld	193
Tab. 12:	Gestützt erhobene Transferdeterminanten	201
Tab. 13:	Gütemaße Regressionsfunktion (Standardmodell)	206
Tab. 14:	Indirekte Messung, Beta-Wert Beträge (Standardmodell)	207
Tab. 15:	Gütemaße Regressionsfunktion (Schrittweise-Modell)	208
Tab. 16:	Indirekte Messung, Beta-Wert Beträge (Schrittweise-Modell)	209
Tab. 17:	Normalverteilung allgemeine Regression	211
Tab. 18:	Normalverteilung Schrittweise Regression	211
Tab. 19:	Zusammenfassung der Transferdeterminantenbewertung	247



# 1. EINFÜHRUNG

## 1.1 Problemstellung

Die zunehmende Komplexität und Dynamik der Umwelt erhöht kontinuierlich die Anforderungen an die Unternehmen und damit mittelbar die Anforderungen an das Personal der Unternehmen.<sup>1</sup> Der Mitarbeiter als der entscheidende Faktor des Unternehmenserfolgs<sup>2</sup> muss bei der Bewältigung dieser Anforderungen unterstützt werden. BERTHEL/BECKER postulieren, dass die Überlebensfähigkeit des Unternehmens von seiner Entwicklungsfähigkeit und damit letztendlich von der Entwicklungsfähigkeit der Mitarbeiter bzw. ihrem tatsächlichen Qualifizierungsgrad abhängt.<sup>3</sup> Dies ist nicht zuletzt mit der ständig sinkenden Halbwertszeit von Qualifikationen im betrieblichen Kontext zu begründen.<sup>4</sup> Damit wird die Personalentwicklung schließlich zum bedeutenden Erfolgsfaktor in der Wirtschaftspraxis, der starken Einfluss auf die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen ausübt.<sup>5</sup> Diese in jüngerer Zeit durch die Wissenschaft erkannte Bedeutungszunahme der Personalentwicklung zeigt sich an der gestiegenen Zahl von Monographien und Herausgeberbänden zu diesem Thema in den letzten Jahren.<sup>6</sup> In gleicher Weise wird auch der Weiterbildung als Teilelement der Personalentwicklung (zur Abgrenzung der Begriffe siehe Kapitel 2.1.1) steigende Bedeutung attestiert.<sup>7</sup> Auch an der vielfältigen, aktuellen Literatur zum Thema Weiterbildung ist dieses gestiegene Forschungsinteresse abzulesen.<sup>8</sup> Neben der Wissenschaft zeigt sich die Bedeutungssteigerung von Personalentwicklung und Weiterbildung in der Praxis, insbesondere an verstärkten Investitionen in Maßnah-

---

<sup>1</sup> Vgl. Becker, M. (2002), S. 1.

<sup>2</sup> Vgl. Peters, T. J./Waterman, R. J. (1982), Münch, J. (1995), S. 9, Ulbrich, M. (1999), S. 40, Mohr, B. (1999), S. 116.

<sup>3</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 272.

<sup>4</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 239.

<sup>5</sup> Vgl. Becker, F. G. (1995), S. 1371, Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 268 und 271ff.

<sup>6</sup> Vgl. u. a. Bullinger, H. J. (1993), Neuberger, O. (1994), Münch, J. (1995), Rother, G. (1996), Mentzel, W. (2001), Becker, M. (2002), Berthel, J./Becker, F. G. (2003), Becker, M. (2005), Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A. (2005), Sonntag, K. (2006a).

<sup>7</sup> Vgl. Arnold, R./Gonon, P. (2006), S. 108.

<sup>8</sup> Vgl. u. a. Tippelt, R. (1994), Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), Lung, M. (1996), Kimmeskamp, D. (1996), Faulstich, P. (1998), Bäumer, J. (1999), Becker, M. (1999), Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (2003), Hofmann, L. M./Regnet, E. (2003), Gonon, P./Stolz, S. (2004), Fankhauser, K. (2005).

men der Weiterbildung. Die Erhöhung der Weiterbildungsausgaben in den letzten Jahren ist dafür ein deutlicher Indikator. So stiegen die Ausgaben für die betriebliche Weiterbildung in Deutschland von 2,1 Mrd. DM in den 70er Jahren<sup>9</sup> auf 20 Mrd. Euro im Jahre 2001.<sup>10</sup>

Die steigenden theoretischen und praktischen Anstrengungen in diesem Feld, sollen eine verbesserte Zielerreichung der Personalentwicklung und Weiterbildung bewirken. Dabei zielen Unternehmen vor allem auf Erhaltung und Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und Erhöhung der Flexibilität ab. Mitarbeiterorientierte Ziele sind demgegenüber Aktivierung des Qualifikationspotentials oder Verbesserung der Chancen zur Selbstverwirklichung am Arbeitsplatz.<sup>11</sup> Notwendige Voraussetzung zur Erreichung dieser übergeordneten Ziele ist der Transfer des Erlernten aus dem Lernfeld in das Funktionsfeld (zur Definition von „Transfer“, „Lernfeld“ und „Funktionsfeld“ siehe Kapitel 2.2). Damit stellt der Transfer das operative Hauptziel der Weiterbildung, aber auch aller anderen Personalentwicklungsmaßnahmen dar.<sup>12</sup> Erst durch die Anwendung des Gelernten in der Praxis wird ein Nutzen für das Unternehmen und den Mitarbeiter realisiert.<sup>13</sup> Dieser Nutzen resultiert aus der verbesserten Erreichung der Arbeitsziele durch den Mitarbeiter.

Maßnahmen zur Transfersicherung sind jedoch in der betrieblichen Praxis kaum verbreitet.<sup>14</sup> So werden nach Schätzungen von Experten lediglich 10 % des Erlernten tatsächlich in den Arbeitsalltag übertragen.<sup>15</sup> Damit muss die Existenz eines Transferproblems in der Praxis konstatiert werden, was durch viele Autoren Bestätigung findet.<sup>16</sup> So ergab bspw.

---

<sup>9</sup> Vgl. Weiß, R. (2000), S. 18.

<sup>10</sup> Vgl. Jetter, W./Kirbach, C./Wottawa, H. (2005), S. 43. In den USA wird das Weiterbildungsbudget sogar auf bis zu 100 Mrd. USD beziffert. Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 63.

<sup>11</sup> Vgl. Münch, J. (1995), S. 68, Becker, M. (2002), S. 156.

<sup>12</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 360, Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 357, Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992), S. 126, Schanz, G. (2000), S. 499.

<sup>13</sup> Vgl. Weiß, R. (1997), S. 104ff.

<sup>14</sup> Vgl. Krekel, E./Beicht, U. (1998) zitiert nach Schiersmann, C./Iller, C./Remmele, H. (2001), S. 21.

<sup>15</sup> Vgl. Bryman K. H. (1982), S. 102, Georgenson, D.L. (1982), S. 75, Barnard/Veldhuis/Rooij geben in ihrer Ausarbeitung mit Bezugnahme auf weitere Studien einen Wert von 10-20% an. Vgl. Barnard, Y. F./Veldhuis, G. J./Rooij, J. C. C. M. v. (2001), S. 269.

<sup>16</sup> Vgl. u. a. Ehrenberg, L. M. (1983), S. 81, Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 64, Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992), S. 129, Kimmeskamp, D. (1996), S. 1, Ulbrich, M. (1999), S. 41, Becker, M. (2005), S. 240, Karg, U. (2006), S. 9.

eine Befragung von PAWLOWSKY/BÄUMER, dass mehr als 80 % der weiterbildungsaktiven Unternehmen große Probleme beim Transfer vom Lernfeld ins Funktionsfeld haben.<sup>17</sup> Unzureichender Transfer führt bei den Unternehmen zu Ressourcenverschwendung sowie ungenutzten Potentialen und bei den Mitarbeitern zu potentieller Frustration und Demotivation.<sup>18</sup>

Um die Gestaltung betrieblicher Weiterbildung im Sinne der Transferförderung zu verbessern, müssen die Determinanten des Transfererfolgs<sup>19</sup> identifiziert werden und in der Planungs- und Durchführungsphase betrieblicher Weiterbildung Berücksichtigung finden.<sup>20</sup> Jedoch liegen gerade im Bereich der Transferforschung bzw. der Weiterbildungsforschung derzeit wenig theoretische und empirische Analysen zur Existenz und Wirksamkeit der entscheidenden Determinanten vor. Daraus ergibt sich unter anderem ein Mangel an ganzheitlichen Modellen, die den Transfererfolg unter Berücksichtigung der zentralen Einflussgrößen ableiten. Das hat zur Folge, dass sowohl wissenschaftliches Arbeiten als auch die oben geforderte Optimierung von Weiterbildungen in der Praxis erschwert werden.

Somit lässt sich zusammenfassen: „Der Transfer ist wissenschaftlich bisher nicht bewältigt. Es gibt keine befriedigende Transfertheorie und keine auch nur annähernd erschöpfende Beschreibung von Transfermechanismen, aus denen Maßnahmen zur Transferunterstützung einfach deduziert werden können.“<sup>21</sup>

## **1.2 Erkenntnisziel und Abgrenzung des Forschungsfeldes**

In Kapitel 1.1 wurde bereits aufgezeigt, dass theoretischer und empirischer Forschungsbedarf im Bereich der Lern- und Transferproblematik im betrieblichen Kontext besteht. Insbesondere die grundlegende Analyse möglicher Determinanten des Transfererfolgs im

---

<sup>17</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J.(1996), S. 154.

<sup>18</sup> Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 213.

<sup>19</sup> Definition siehe Kapitel 2.2.4.

<sup>20</sup> Vgl. Klein, U. (1989), S. 7.

<sup>21</sup> Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 382.

Lern- und Transferprozess wurde noch nicht hinreichend geleistet. In einer der entscheidenden Aufarbeitungen von theoretischen und empirischen Erkenntnissen im Bereich der Transferforschung durch BALDWIN/FORD wurde diese Forschungslücke bestätigt: "... it has been stated that we must take into account a variety of factors and linkages that, to date, have not been adequately examined."<sup>22</sup> Auch aktuellere Arbeiten bestätigen noch immer den Forschungsbedarf zur Untersuchung der zentralen Einflussvariablen auf den Transfererfolg.<sup>23</sup> Jedoch bleibt offen, wie die Komplexität bei der Einbeziehung aller Determinanten in den betrieblichen Planungs- und Durchführungsprozess zu bewältigen ist. Aus diesem Grund sollte in einem ersten Schritt eine Erweiterung des Suchfeldes der Determinanten vorgenommen werden, an die sich im zweiten Schritt eine Verdichtung der Erkenntnisse anschließt. Erst diese Verdichtung auf Basis einer Bewertung jeder einzelnen Determinante ermöglicht einen effizienten Umgang mit der Transferproblematik in Wissenschaft und Praxis.<sup>24</sup>

SCHIERSMANN/ILLER/REMMELE attestieren zudem in ihrer Studie zur Aufarbeitung jüngerer Forschung im Bereich der Weiterbildung ein klares Defizit bei der Teilnehmerforschung.<sup>25</sup> Sie stellen darüber hinaus fest, dass die Perspektive der Teilnehmer von Weiterbildungen ebenfalls systematisch vernachlässigt wird.<sup>26</sup> Die Teilnehmerperspektive wird daher in dieser Arbeit im Einklang mit dem betriebswirtschaftlichen Basiswert des methodologischen Individualismus<sup>27</sup> gewählt. Aus diesem Basiswert kann abgeleitet werden, dass die einzig relevante „Realität“ die Realität in den Köpfen der Teilnehmer ist. Die Teilnehmer erlernen, erinnern und wenden die Weiterbildungsinhalte an. Auf sie wirken Einflüsse, die Grund für die Anwendung bzw. Nicht-Anwendung der Seminarinhalte

---

<sup>22</sup> Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 98.

<sup>23</sup> Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 227f.

<sup>24</sup> Durch Konzentration auf die entscheidenden Einflussgrößen können eine überschaubarer Komplexität (des Modells) herbeigeführt, gleichzeitig ein Großteil der Veränderung des Transfererfolgs erklärt und so Gestaltungsaussagen für die Praxis abgeleitet werden.

<sup>25</sup> Vgl. Schiersmann, C./Iller, C./Remmele, H. (2001), S. 23.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 29. Es existieren einige Betriebsfallstudien, welche die Erwartungen und Interessen von Teilnehmern thematisieren. Vgl. Heger, B. (1996), Iller, C. (2000), Ludwig, J. (2000). Weiterhin existieren generelle Untersuchungen zum Thema Weiterbildung aus Teilnehmerperspektive. Vgl. Beicht, U./Krekel, E. M./Walden, G. (2006).

<sup>27</sup> Der methodologische Individualismus stellt das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung. Bei der Analyse sozialer Phänomene wird dabei von den individuellen Handlungsmotiven und Handlungsmöglichkeiten ausgegangen. Vgl. Udehn, L. (2002), S. 497f.

sind. Deshalb kann nur der Teilnehmer selbst wahrheitsgemäß Auskunft über diese Einflüsse geben. Er muss somit im Zentrum der Betrachtung stehen.<sup>28</sup>

Auch die Psychologie weist dem Teilnehmer eine zentrale Rolle zu. Ohne aktive Beteiligung, d. h. Steuerung und Kontrolle durch das Individuum ist Wissenserwerb nicht möglich.<sup>29</sup> Damit ist der Mensch aus psychologischer Perspektive ein entscheidender Faktor für den Erfolg von Weiterbildungen.<sup>30</sup> Die Teilnehmersicht wird weiterhin in der Evaluationsforschung als adäquate Analyseperspektive gefordert. Die Teilnehmer sind hauptsächlich und ursächlich an der Leistungserstellung und damit an der Qualität der Leistung beteiligt.<sup>31</sup> Ansatzpunkt zur Überprüfung des Erfolgs der Weiterbildungsmaßnahme im Rahmen der Evaluation sollte daher der Seminarteilnehmer sein.<sup>32</sup> Auch WITTEWERT stellt in seinen Ausführungen den Teilnehmer in den Mittelpunkt. Er fordert dessen Eigenverantwortung für Evaluation und Transfer der Weiterbildung.<sup>33</sup> Um der Erkenntnislücke und der zentralen Rolle des Teilnehmers im Lern- und Transferprozess gerecht zu werden, wird in dieser Arbeit die Identifikation und Bewertung der Determinanten aus der Teilnehmerperspektive betrieben.

Somit lässt sich folgende Aussage bezüglich des Ziels dieser Arbeit formulieren:

**Das Erkenntnisziel liegt in der kritischen Analyse der Transferproblematik in der betrieblichen Weiterbildung aus Sicht der Teilnehmer. Der Fokus ist dabei auf die theoretische sowie empirische Identifikation und Bewertung möglicher Transferdeterminanten gerichtet.**

Das Erkenntnisziel thematisiert, wie die Transferproblematik in der Theorie diskutiert wird bzw. in der Praxis auftritt. Es ist auf den Entdeckungszusammenhang fokussiert, so

---

<sup>28</sup> Vgl. zu Ansätzen die Teilnehmerperspektive bei der Weiterbildungsgestaltung zu berücksichtigen Voigt, W. (1986), S. 168ff.  
Vgl. zu Teilnehmerforschung allgemein Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999), S. 101ff.

<sup>29</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 459.

<sup>30</sup> Vgl. Noe, R. A./Schmitt, N. (1986), S. 498, Noe, R. A. (1986), Pickl, C. (2004).

<sup>31</sup> Vgl. Arnold, R. (1999), S. 89.

<sup>32</sup> Vgl. Mohr, B. (1999), S. 114.

<sup>33</sup> Vgl. Wittwer, W. (1999), S. 13ff.

dass als Ergebnis der Arbeit die Aufstellung empirisch unbestätigter<sup>34</sup> Forschungshypothesen angestrebt wird. Bei Forschungshypothesen handelt es sich um eine Vorstufe erklärender Aussagen, welche nach Beendigung der empirischen Phase aufgestellt werden. Der begrenzte empirische Gehalt dieser Aussagen reicht nicht, Allaussagen im Sinne einer Gesetzmäßigkeit zu treffen.<sup>35</sup> Sie können im Rahmen weiterer empirischer Studien durch Verifizierung zu erklärenden Aussagen transformiert, bzw. durch Falsifizierung verworfen werden.<sup>36</sup> Mittels der explorierten Forschungshypothesen soll eine Konkretisierung des Bezugsrahmens im Feld der Transferforschung geschaffen werden. Dies soll durch die intensive Untersuchung des wenig strukturierten Transferproblems in der betrieblichen Weiterbildung aus verschiedenen Perspektiven und mit Hilfe verschiedener Methoden erreicht werden. Damit sollen eine Struktur aufgestellt, bzw. neue, derzeit unentdeckte Einflüsse identifiziert und bewertet werden. Die Arbeit steht damit klar in der qualitativen Forschungstradition, obwohl sie auch quantitative Methoden verwendet.

In diesem Kontext werden die Einflussgrößen auf den Transfererfolg analysiert. Die Identifikation der Determinanten muss Ausgangspunkt einer systematischen Analyse der Einflussgrößen auf den Transfererfolg sein. Hierbei werden alle Determinanten, die aus relevanten Theorien der Transferforschung und benachbarten Theoriezweigen deduziert werden, in einen theoretischen Bezugsrahmen eingebunden. Der damit verbundene Ansatz der Bezugsrahmenorientierten Forschung fördert eine systematische Untersuchung bisher wenig strukturierter Sachverhalte (siehe Kapitel 2.3). Gerade die explorative Studie als konkretes Forschungsinstrument der Bezugsrahmenorientierten Forschung bietet sich an, um das genannte Erkenntnisziel zu erreichen. Sie ermöglicht, verschiedene theoretische Ansätze in die Analyse einzubeziehen, um so eine umfassende Identifikation der relevanten Transferdeterminanten zu gewährleisten. Bedingt durch ihre inherente Methodentoleranz eignet sie sich ausgezeichnet, Forschungsgebiete in denen lediglich eine limitierte

---

<sup>34</sup> Ein Hypothesentest im Sinne der quantitativen Statistik wird nicht durchgeführt. Im Rahmen der Arbeit wird jedoch ein Partialtest der Forschungshypothesen angestrebt, um eine empirische Plausibilisierung der aufzustellenden Forschungshypothesen zu generieren.

<sup>35</sup> Vgl. zu Allaussage und Gesetzmäßigkeit Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 56ff.

<sup>36</sup> Vgl. Becker, F. G. (2006a), S. 297f, Becker, F. G. (1993), S. 117.

Problemkenntnis vorliegt (Transferforschung) mittels verschiedener Methoden zu beleuchten (siehe Kapitel 2.3).

Diese Methodentoleranz ist insbesondere für die empirische Identifikation und Bewertung möglicher Transferdeterminanten wichtig. Einerseits können mittels qualitativer Methoden theoretisch nicht thematisierte, aber in der Praxis auftretende Determinanten der Darstellung hinzugefügt werden. Andererseits helfen quantitative Verfahren dabei, die identifizierten Determinanten zu plausibilisieren und einer ersten Bewertung zu unterziehen. Diese Bewertung zeigt die empirisch ermittelte Bedeutung der identifizierten Determinanten an und ermöglicht interpretative Rückschlüsse auf deren Relevanz zur Erklärung des Transfererfolgs.

Das oben dargestellte Erkenntnisziel wird für einen eingeschränkten Bedeutungsbereich untersucht. Die Abgrenzung ist nötig, um den Forschungsgegenstand in einem Detaillierungsgrad erfassen zu können, der dessen inhaltliche Durchdringung ermöglicht. Dieser Gültigkeitsbereich der zu formulierenden Forschungshypothesen muss explizit dargelegt werden.<sup>37</sup> Um die relevanten Kriterien dieser Abgrenzung zu identifizieren, fand eine Untersuchung der in der Fachliteratur einschlägigen Detaillierungskategorien betrieblicher Weiterbildung statt. Auf Grund dieser Untersuchung wurden der Personalentwicklungsprozess (Prozess), die Komponenten des Begriffes „betriebliche Weiterbildung“ (Einsatzfeld, Art, Qualifizierungsgrund) sowie die Ausprägungsformen der betrieblichen Weiterbildung (Verantwortung, Teilnehmermix, Aspekt, Anzahl der Teilnehmer) und der Adressatenkreis betrieblicher Weiterbildung (Beschäftigungsgruppe) als entscheidende Kriterien herangezogen. Im folgenden Abschnitt findet eine kurze Begründung der gewählten Abgrenzung entlang der identifizierten Kriterien statt. Die detaillierte Darstellung erfolgt im Kapitel 2.1.1 (Begriffsexplikation „betriebliche Weiterbildung“), Kapitel 2.1.2 (Ausprägungsformen) und Kapitel 2.1.3 (Zielsetzungen und Zielgruppen). Die gewählte Abgrenzung ist in der unten stehenden Abbildung visualisiert.

---

<sup>37</sup> Vgl. Kromrey, H. (2002), S. 28.

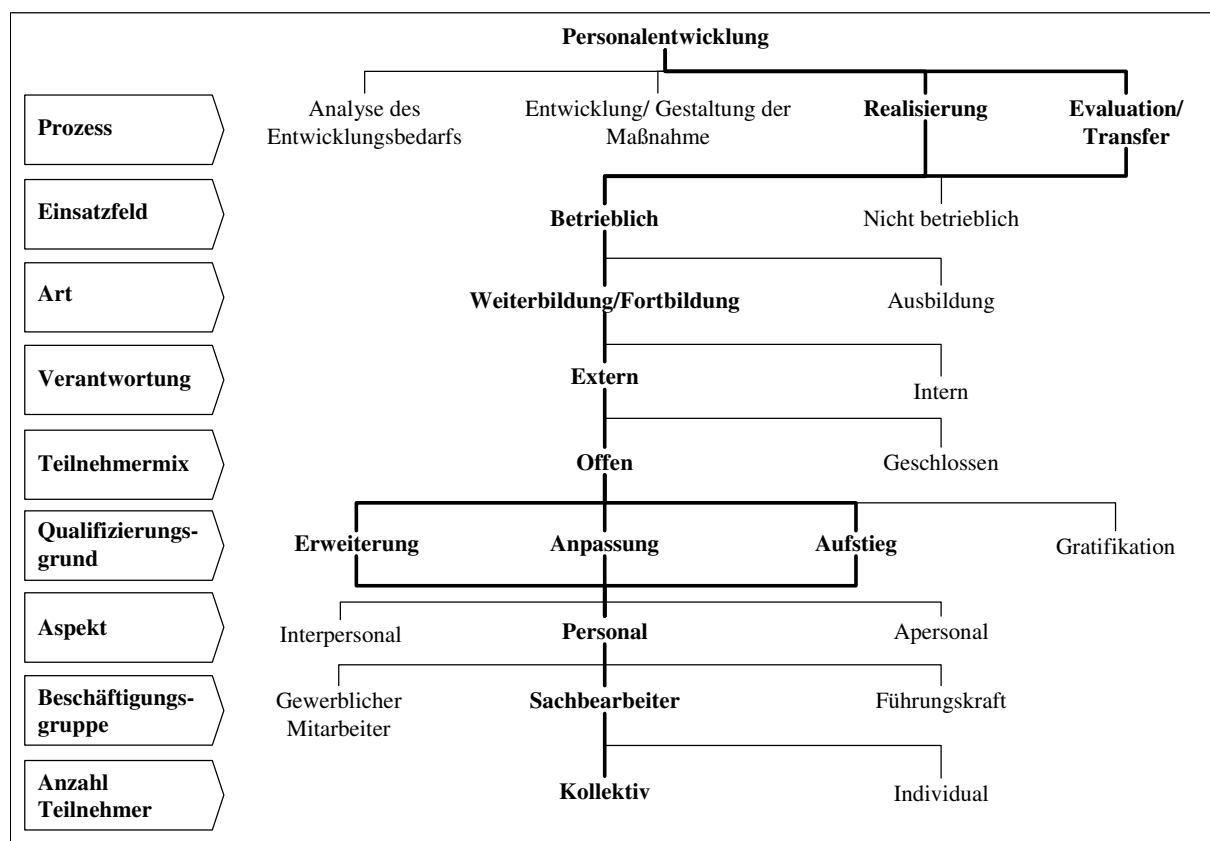


Abb. 1: Abgrenzung des Forschungsfelds<sup>38</sup>

Die Determinanten des Transfererfolgs sollen in den Phasen „Realisierung“ und „Evaluation/Transfer“ des Personalentwicklungsprozesses, nicht aber in den Phasen „Analyse des Entwicklungsbedarfs“ und „Entwicklung/Gestaltung der Maßnahmen“ untersucht werden.<sup>39</sup> Die Durchführung der Weiterbildungsmaßnahme im Lernfeld und der Transfer in das Funktionsfeld müssen in einem teilnehmerfokussierten Kontext die zentralen Phasen der Untersuchung darstellen, da sie für den Teilnehmer die höchste Relevanz und Transparenz aufweisen. Der Teilnehmer ist zudem bezüglich der Analyse- und Gestaltungsphase der Weiterbildung wenig auskunftsfähig, sodass diese Einschränkung auch im Lichte der empirischen Untersuchung nötig erscheint.

<sup>38</sup> Quelle: Eigene Darstellung.

<sup>39</sup> Vgl. zum Personalentwicklungsprozess Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 280ff.



Ferner steht in Abgrenzung zum interpersonalen und apersonalen Aspekt der Weiterbildung der personale Aspekt im Vordergrund dieser Untersuchung.<sup>40</sup> Bei Weiterbildungen mit personalem Fokus können die Determinanten des Transfererfolgs deutlich besser aus Sicht der Teilnehmer bewertet werden als bei den anderen beiden Formen. Daneben besteht bei Weiterbildungen mit interpersonalem Lerninhalt häufig entweder ein nahezu unlösbares Transferproblem (z. B. bei gruppenspezifischen Trainingsformen) oder die Lösung des Transferproblems ist bereits integriert (z. B. Projektarbeit),<sup>41</sup> was die Analyse desselben stark erschwert. Weiterbildungen mit Fokus auf apersonale Problemstellungen werden vor allem im Bereich der Organisationsentwicklung behandelt und haben für diese teilnehmerfokussierte Analyse nur geringen Erklärungswert.

Des Weiteren werden hier Probleme der betrieblichen Weiterbildung<sup>42</sup> untersucht. In der Transferforschung konzentrieren sich viele Untersuchungen auf die schulische bzw. pädagogische, jedoch relativ wenige auf die betriebliche Perspektive.<sup>43</sup> Gerade im betrieblichen Umfeld existieren Einflüsse auf den Transfererfolg von Weiterbildungen, die einer Untersuchung bedürfen (Hierarchien, sozialer Druck, Abhängigkeiten etc.). Die Weiterbildung steht im Gegensatz zur Ausbildung im Fokus dieser Arbeit, da ihr eine hohe Bedeutung in der Praxis zukommt (siehe Kapitel 1.1), sie stärkere Gestaltungsspielräume durch geringere gesetzliche Reglementierung bietet<sup>44</sup> und aufgrund persönlicher Erfahrungen ein spezifisches Forschungsinteresse besteht. Außerdem findet die Personalentwicklung bei der Ausbildung vor allem im Vollzug der Arbeit statt, d. h. die Transferproblematik hat hier eine geringere Bedeutung.<sup>45</sup>

---

<sup>40</sup> Vgl. zur Übersicht der Aspekte Neuberger, O. (1994), S. 24ff.

<sup>41</sup> Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 216.

<sup>42</sup> Definition siehe Kapitel 2.1.1.

<sup>43</sup> Eine Ursache dafür sieht Nuissl in dem Fakt, dass die Weiterbildungsforschung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin konsolidiert wurde, was den Blickwinkel einengt. Damit sind „... weder ökonomische noch soziale Sachverhalte angemessen erfasst...“ Nuissl, E. (2000), S. 141.

<sup>44</sup> Vgl. Münch, J. (1995), S. 63.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S. 137.

Bedingt durch die Kooperation mit dem Praxispartner DGFP<sup>46</sup> soll sich diese Arbeit auf externe und offene Weiterbildungen<sup>47</sup> konzentrieren. Zudem ist das Transferproblem im Vergleich zu innerbetrieblichen Personalentwicklungsmaßnahmen größer und damit insbesondere für diese Arbeit relevant.<sup>48</sup>

Erweiterungs-, Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung<sup>49</sup> sind dabei gleichermaßen von Belang. Eine gemeinsame Betrachtung erscheint sinnvoll, da eine große Schnittmenge der Einflüsse auf den Transfererfolg vermutet wird. Nicht untersucht werden jedoch Weiterbildungen, die den Teilnehmern zum Zweck der Gratifikation ermöglicht werden. Die grundsätzlichen Möglichkeiten zum Transfer des Erlernten und der Wille des Unternehmens, die Lerninhalte durch den Mitarbeiter ins Funktionsfeld zu transferieren, sind notwendige Bedingung für die Betrachtung.

Die Beschäftigtengruppe der Angestellten ohne Führungsverantwortung (Sachbearbeiter) soll in Abgrenzung zu Führungskräften, An- bzw. Ungelernten und Facharbeitern im Zentrum der Untersuchung stehen. Weiterbildungen für Führungskräfte und noch stärker für Mitarbeiter im gewerblichen Bereich unterscheiden sich signifikant bezüglich der Anforderungen an die Teilnehmer, der gewählten Methodik, der Inhalte und des Ablaufes. Daher muss eine differenzierte Untersuchung erfolgen. Im Gegensatz zu Führungskräften sind für den Beschäftigtenkreis der Sachbearbeiter kaum wissenschaftliche Untersuchungen vorhanden. Die Wenigen beziehen sich meist auf Spezialgebiete (z. B. Computerkurse), thematisieren aber kaum explizit die Lern- und Transferproblematik. So konstatieren BERTHEL/BECKER ein trainingsmethodisches Defizit in diesem Bereich.<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> Bei der DGFP (Deutsche Gesellschaft für Personalführung) handelt es sich um einen arbeitgebergetragenen Verein dessen Aufgabe die Förderung des Personalwesens in Praxis, Forschung und Lehre ist. Daneben existiert die Weiterbildungsakademie der DGFP als Anbieter offener, externer Weiterbildungen (siehe [www.dgfp.de](http://www.dgfp.de), Abfrage: 10.01.2006).

<sup>47</sup> Definition siehe Kapitel 2.1.2.

<sup>48</sup> Vgl. Becker, F. G. (1995), S. 1376.

<sup>49</sup> Definition siehe Kapitel 2.1.2.

<sup>50</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 280.

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich in Abgrenzung zu Individualmaßnahmen auf Kollektivmaßnahmen, da Gruppenzusammensetzung und -interaktion wesentliche Problembereiche im Kontext der Transferforschung sind.

Häufig werden Weiterbildungen auch nach der Lernzielkategorie<sup>51</sup> unterschieden, z. B. Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Verhalten.<sup>52</sup> In der realen Umsetzung spielt diese Unterscheidung eine geringe Rolle, da sich die Lernziele in den meisten Weiterbildungen aus einer Kombination dieser Kategorien zusammensetzen.<sup>53</sup> Somit wird keine Eingrenzung nach Lernzielen vorgenommen.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Nachdem die Problemstellung und das sich daraus ableitende Erkenntnisziel sowie das relevante Forschungsfeld in Kapitel 1 thematisiert wurden, schließen sich in Kapitel 2 die Grundlagen der Arbeit an. Dabei ist die Herstellung von Konsistenz bezüglich der Interpretation und hierarchischen Einordnung der zentralen Begriffe eine notwendige Voraussetzung für die wissenschaftliche Arbeit (Kapitel 2.1 und 2.2). Darüber hinaus werden die methodologischen Grundlagen gelegt, um einen instrumentellen Rahmen für die Untersuchung zu bestimmen (Kapitel 2.3).

Ferner wird die vorhandene Literatur hinsichtlich Theorien und Modellen mit Erklärungsbeitrag für das Erkenntnisziel analysiert (Kapitel 3.1.1). Da sich diese Arbeit als Teil der Bezugsrahmenorientierten Forschung versteht, werden die ausgewählten Ansätze in einen initialen Forschungsrahmen<sup>54</sup> integriert (Kapitel 3.1.2). Im Zuge der theoretischen Diskussion werden die Ansätze auf den Forschungsgegenstand angewandt und potentielle Determinanten des Transfererfolgs extrahiert. Zusätzlich wird die Literatur bezüglich em-

---

<sup>51</sup> Synonym wird in dieser Arbeit der Begriff „Bildungsdimension“ verwendet.

<sup>52</sup> Vgl. Schade, M./Gurlit, W. (1993), S. 32f., Staehle, W. H. (1999), S. 886, Sonntag, K./Schaper, N. (2006a), S. 282.

<sup>53</sup> Vgl. Steiner, G. (2001), S. 139, Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 40. Häufig werden Lernzielkategorien auch mit angestrebten Kompetenzen operationalisiert. Bei Becker findet sich bspw. als Zielkriterium von Personalentwicklung die Handlungskompetenz, die sich aus Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz zusammensetzt. Vgl. Becker, F. G. (1995), S. 1374. Berthel/Becker stellen neben Kompetenz auch eine Einteilung nach sensomotorischen, kognitiven und affektiv-motivationalen Qualifikationselementen vor. Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 266.

<sup>54</sup> Der Forschungsrahmen beinhaltet allgemeine Vermutungen über Inhalte und Zusammenhänge realer Phänomene, Grundbegriffe und Arbeitshypothesen und dient als Orientierungshilfe im Forschungsprozess. Vgl. Becker, F. G. (2006a) S. 291ff.

pirischer Studien untersucht, die ebenfalls Hinweise auf die Existenz von Determinanten für den Lern- und Transferprozess geben können. Eine Darstellung der so abgeleiteten und geordneten potentiellen Transferdeterminanten findet im Kapitel 3.2 des Forschungsrahmens statt. Abschließend wird dieser Forschungsrahmen durch Erkenntnisse einer Voruntersuchung erweitert. Dabei werden Experten des Lern- und Transfermanagements, Personalentwickler und Trainer zu potentiellen Transferdeterminanten mit Hilfe eines Leitfadens befragt (Kapitel 3.3). In diesen teilstrukturierten Interviews werden die theoretisch abgeleiteten Arbeitshypothesen mit den Experten diskutiert und neue Ideen zur Existenz von Transferdeterminanten aufgenommen. Als Auswertungsmethodik kommt die Inhaltsanalyse nach MAYRING zum Einsatz.<sup>55</sup>

Auf Basis dieser Ergebnisse finden die Anpassung des Forschungsrahmens und die Gestaltung des Fragebogens für die Teilnehmerbefragung in der Hauptuntersuchung statt (Kapitel 3.4). Mit Hilfe der empirischen Hauptuntersuchung soll der Forschungsrahmen in den Erklärungsrahmen überführt werden. Dazu werden in Kapitel 4 die empirisch-methodischen Grundlagen gelegt. Bei der Hauptuntersuchung wird eine schriftliche Teilnehmerbefragung durchgeführt, die sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet wird. Der qualitativen Auswertung liegt erneut die Inhaltsanalyse zu Grunde. Die erhobenen Daten werden quantitativ sowohl mittels deskriptiver als auch multivariater Statistik analysiert. Hier stehen einerseits Häufigkeiten, Mittelwerte und Varianzen im Vordergrund (deskriptive Statistik). Andererseits wird die multiple lineare Regression als Analysemethodik herangezogen (multivariate Statistik).

Ziel der Hauptuntersuchung ist die empirische Identifikation und Bewertung der Determinanten des Transfererfolgs. Die Darstellung dieser Ergebnisse erfolgt in Kapitel 5.1. Nachdem die Aussagefähigkeit geprüft und die Ist-Ausprägung der Transferdeterminanten als Referenzpunkt dargestellt wurde, werden die Ergebnisse bezüglich Existenz und Bedeutung der Transferdeterminanten aufgeführt (Kapitel 5.1.3). Hier wird die Arbeit entlang der durchgeführten Messungen strukturiert. Dies ergibt sich aus der Notwendig-

---

<sup>55</sup> Vgl. Mayring, P. (2003).

keit, die Transferdeterminanten für jede Messung vergleichend darzustellen, um auf ihre Bedeutung zu schließen. Die Substruktur dieser Kapitel ergibt sich direkt aus dem Forschungsrahmen. Anschließend findet in Kapitel 5.2 die Interpretation der gewonnenen Ergebnisse statt. Dabei werden die Ist-Ausprägung und die verschiedenen Messungen zur Bedeutung der Transferdeterminanten in Beziehung gesetzt. Auf Basis induktiver Schlüsse werden daraufhin Forschungshypothesen bezüglich Existenz und Bedeutung der Transferdeterminanten systematisch entlang des konzeptionellen Rahmens erarbeitet. Zusammenfassend werden die aufgestellten Forschungshypothesen in Kapitel 5.3 aufgeführt.

In einem die Arbeit abschließenden Teil werden unter Rückbezug auf die Erkenntnisziele die Ergebnisse zusammengefasst und in einem Ausblick weiterführende Fragestellungen angesprochen (Kapitel 6). In der folgenden Grafik wird der Aufbau der Arbeit dargestellt.

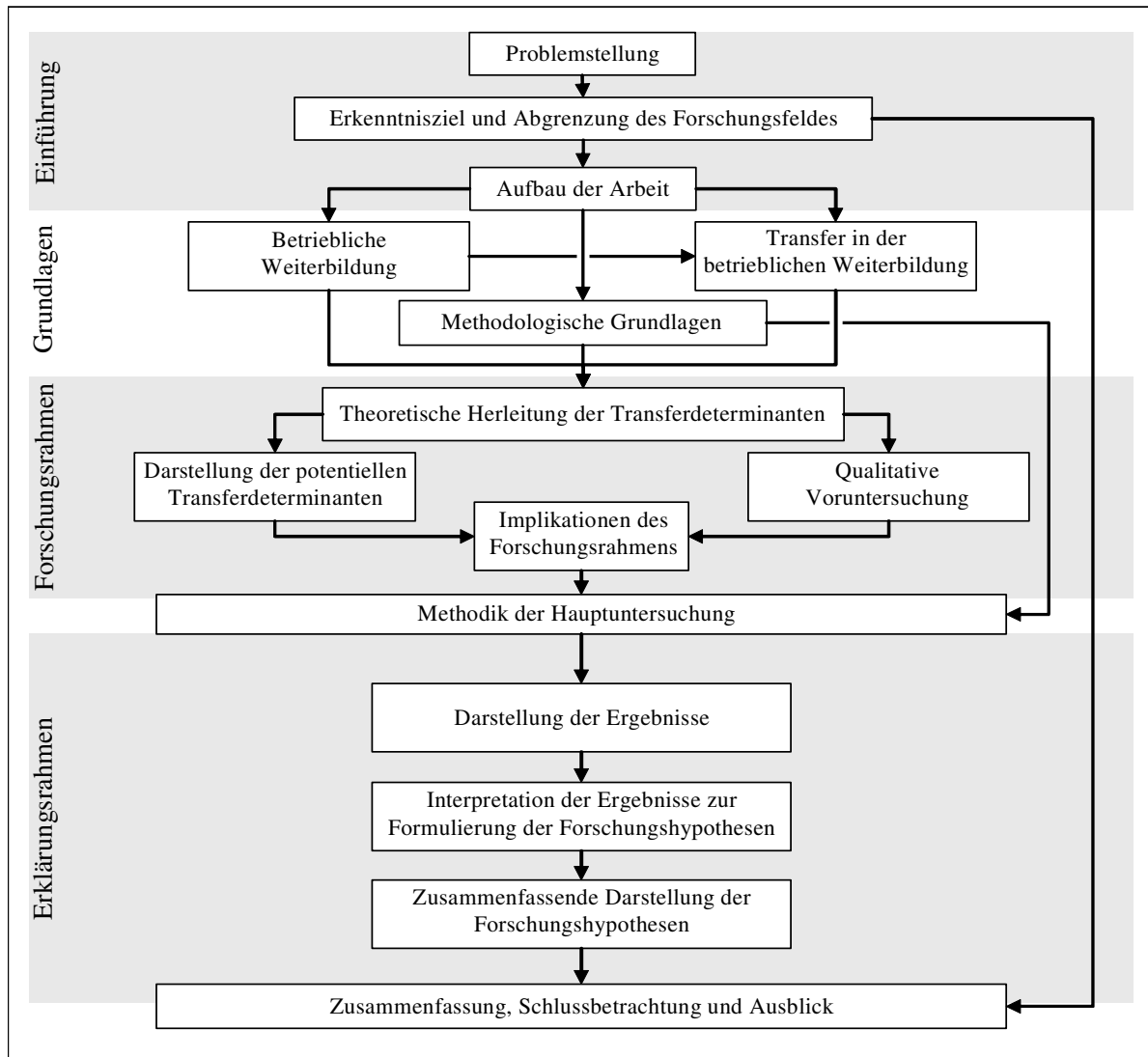


Abb. 2: Aufbau der Arbeit<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Quelle: Eigene Darstellung.

## 2. GRUNDLAGEN

### 2.1 Betriebliche Weiterbildung

#### 2.1.1 Definition und Begriffsexplikation

Grundsätzlich ist festzustellen, dass in der Weiterbildungsforschung noch vielfach theoretischer und begrifflicher Klärungsbedarf besteht.<sup>57</sup> Es existieren keineswegs einheitliche, allgemein akzeptierte Termini. Da jedoch eine notwendige Voraussetzung zur wissenschaftlichen Beschreibung und Erklärung sozialer Zustände bzw. Ereignisse die begriffliche Präzisierung derselben ist,<sup>58</sup> wird im Folgenden die definitorische Bestimmung, Konkretisierung und Abgrenzung des Begriffs „betriebliche Weiterbildung“ vorgenommen (Begriffsexplikation<sup>59</sup>).

In einem ersten Schritt soll die Einordnung und Abgrenzung des Begriffs im Forschungsfeld der Personalwirtschaft erfolgen, da die Personalentwicklung<sup>60</sup> ein Handlungsfeld der Personalwirtschaft darstellt. Sie kann in vier grundlegende Phasen eingeteilt werden, wobei von der Analyse des Personalentwicklungsbedarfs auszugehen ist.<sup>61</sup> An dieser Stelle kann das Lückenkonzept vom Potentialkonzept abgegrenzt werden.<sup>62</sup> Die zweite Phase umfasst die Entwicklung und Gestaltung der Personalentwicklungsmaßnahme. Dabei steht die Abstimmung von Lehr-/ Lernzielen mit der methodischen Konzeption im Vordergrund. Daran schließt sich die Realisierungsphase an. Sie beschreibt die Durchfüh-

---

<sup>57</sup> Vgl. Schiersmann, C./Iller, C./Remmele, H. (2001), S. 28.

<sup>58</sup> Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999) S. 48.

<sup>59</sup> Unter Begriffsexplikation versteht man die Präzisierung zu verwendender Begriffe. Der Ausdruck, der expliziert werden soll, ist das Explikandum und der Ausdruck, der das Ergebnis der Explikation ist, wird als Explikat bezeichnet. Eine Begriffsexplikation ist dann adäquat, wenn das Explikat den Zwecken, die mit der Explikation erfüllt werden sollen, genügt. Vgl. Opp, K. D. (2005), S. 139. Durch die Begriffsexplikation wird ein Begriff zu einem gedanklich klar umrissenen Terminus (Explikat) konkretisiert.

<sup>60</sup> Unter Personalentwicklung ist eine Summe von Tätigkeiten zu verstehen, die für das Personal nach einem einheitlichen Konzept zur Veränderung der Qualifikation und/oder Leistung unter Berücksichtigung des Arbeitskontextes vollzogen wird. Sie dient der Erreichung betrieblicher und persönlicher Ziele. Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 261.

<sup>61</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 280ff.

<sup>62</sup> In der neueren personalwirtschaftlichen Diskussion hat sich ein Paradigmawechsel von ausschließlicher Fokussierung auf das Schließen der Qualifikationslücke (Lückenkonzept) hin zur Schaffung von Handlungskompetenzen ohne direkten Anforderungsbezug (Potentialkonzept) vollzogen. Durch diese Kompetenzen kann der Mitarbeiter flexibel auf wechselnde Anforderungen reagieren. Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 304ff; Becker, F. G. (1995), S. 1375.

rung<sup>63</sup> der Personalentwicklungsmaßnahme. Im Anschluss erfolgen in der vierten Phase die Evaluation der Maßnahme sowie der Transfer des Erlernten in das Funktionsfeld auf die im Kapitel 2.2 detaillierte eingegangen wird. Wie in Kapitel 1.2 bereits dargelegt und begründet, liegt der Fokus dieser Arbeit auf den Phasen „Realisierung“ und „Evaluation/Transfer“.

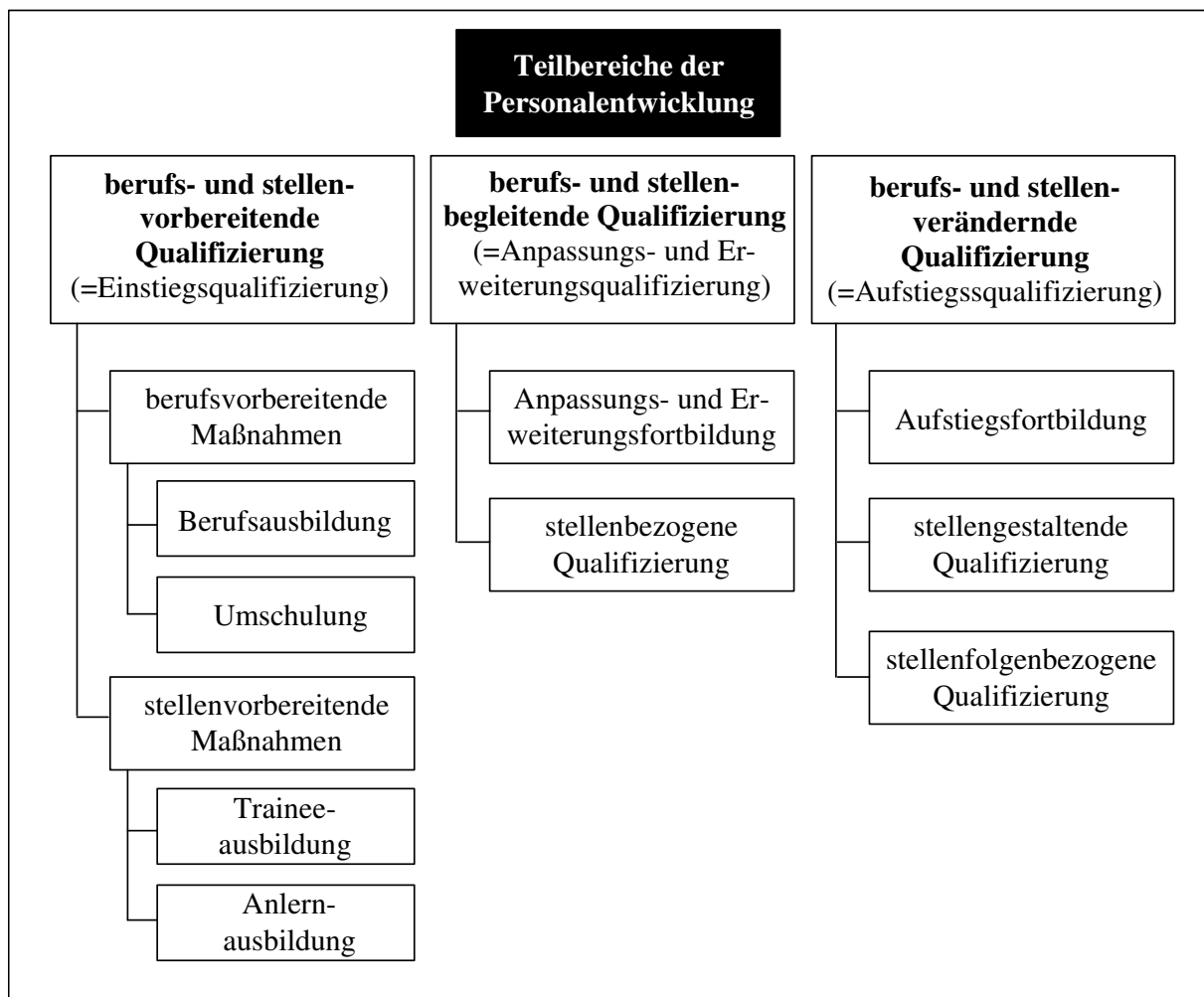
Aus dem hier angewendeten Verständnis von Personalentwicklung geht hervor, dass der zentrale Gegenstand derselben die Veränderung der Qualifikation<sup>64</sup> (Qualifizierung) und/oder der Leistung des Mitarbeiters ist. Durch die Qualifizierung wird das Arbeitsvermögen des Mitarbeiters verbessert, was dazu führen soll, die gestellten Anforderungen am Arbeitsplatz besser erfüllen zu können. Da sich diese Arbeit mit Maßnahmen aus dem Feld der Qualifizierung beschäftigt, soll die Personalentwicklung diesbezüglich in ihre Teilbereiche differenziert werden. Dazu findet sich in Abbildung 3 eine Übersicht.

---

<sup>63</sup> Begriffe wie Weiterbildungsmaßnahme, Veranstaltung, Seminar, Lehrgang, Training und Kurs werden in unterschiedlichen Kontexten verwendet und verschieden interpretiert, beziehen sich aber alle auf die Durchführungsphase der Personalentwicklung. Vgl. Nuisll, E. (2000), S. 38, ähnlich auch Schade, M./Gurlit, W. (1993), S. 34.

<sup>64</sup> „Unter Qualifikation ist ein individuelles Arbeitsvermögen zu verstehen, welches einem Mitarbeiter zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung steht.“ Becker, F. G. (1995), S. 1373.





**Abb. 3: Teilbereiche der Personalentwicklung<sup>65</sup>**

Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass sich die Personalentwicklung in Einstiegsqualifizierung, Anpassungs- und Erweiterungsqualifizierung sowie Aufstiegsqualifizierung unterscheiden lässt. Die Einstiegsqualifizierung umfasst alle Maßnahmen zur erstmaligen Vermittlung von Qualifikationen, um den Mitarbeiter die Ausübung einer Aufgabe zu ermöglichen. Demgegenüber setzen die Anpassungs- und Erweiterungsqualifizierung auf bestehenden Qualifikationen auf, um die Mitarbeiter auf aktuelle und zukünftige Anforderungen ihres aktuellen Arbeitsplatzes vorzubereiten.<sup>66</sup> Die Erweiterungsqualifizierung umfasst dabei die horizontale Qualifikations- und Mobilitätserweiterung, um die Band-

<sup>65</sup> Quelle: Becker, F.G. (1997), S.316.

<sup>66</sup> Vgl. Becker, F.G. (1997), S. 317.

breite beruflicher Handlungskompetenzen zu erweitern. Die Anpassungsqualifizierung betrifft stattdessen die Anpassung der Qualifikation an Veränderungen der Arbeitsaufgabe zum Erhalt der bestehenden horizontalen Mobilität. Die Aufstiegsqualifizierung ist auf vertikale Qualifikations- und Mobilitätserweiterung bezogen, um den beruflichen Aufstieg zu ermöglichen.<sup>67</sup>

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Fortbildung, welche die Anpassungs-, Erweiterungs- und die Aufstiegsfortbildung umfasst. Auch in der Legaldefinition werden diese Qualifizierungsgründe für die Fortbildung angegeben.<sup>68</sup> Somit sind sowohl Teilbereiche der Anpassungs- und Erweiterungsqualifizierung als auch der Aufstiegsqualifizierung in die Betrachtungen einzubeziehen. Das zentrale Unterscheidungsmerkmal der Fortbildungsmaßnahmen von den stellenbezogenen, stellungsgestaltenden und stellenfolgebezogenen Qualifizierungen liegt in der expliziten Vermittlung von Inhalten durch Personalentwicklungsmaßnahmen versus einer impliziten Vermittlung mittels Anpassung der Arbeitsaufgabe.<sup>69</sup>

Der Terminus „Fortbildung“ findet jedoch in Wissenschaft und Praxis keine einheitliche Anwendung. In der Praxis wird meist von „Weiterbildung“ gesprochen, während in der Legaldefinition des Gesetzgebers „Fortbildung“ verwendet wird.<sup>70</sup> Die Termini werden auch in der personalwirtschaftlichen Literatur verschieden verwendet. Einige Autoren nehmen eine Unterscheidung nach dem Qualifizierungsgrund vor. Weiterbildung wird als Maßnahme zur Anpassung der Qualifikation an die Anforderungen bestehender Arbeitsaufgaben gesehen (Erweiterungs- und Anpassungsqualifizierung), und Fortbildung wird als Befähigung zur Ausübung höherwertiger Tätigkeiten (Aufstiegsqualifizierung) definiert.<sup>71</sup> Von anderen Autoren werden die Begriffe jedoch diametral entgegengesetzt

---

<sup>67</sup> Vgl. Becker, F. G. (1995), S. 1372, Becker, F. G. (2002), S. 208. Anders Schanz, der eine Einteilung in Anpassungs- und Aufstiegsweiterbildung wählt, weil er eine Redundanz der Begriffe durch Vermischung der Organisations- und Mitarbeiterperspektive diagnostiziert. Vgl. Schanz, G. (2000), S. 485.

<sup>68</sup> Vgl. BBiG § 1 Abs. 3 zitiert nach Münch, J. (1995), S. 64.

<sup>69</sup> Vgl. Conradi, W. (1983), S. 7f.

<sup>70</sup> Vgl. Münch, J. (1995), S. 64.

<sup>71</sup> Vgl. u. a. Klusen, N. (1975), S. 165ff.

bestimmt.<sup>72</sup> Um dieses Spannungsfeld aufzulösen, soll wie bei vielen Autoren der neueren personalwirtschaftlichen Literatur<sup>73</sup>, den Termini Fortbildung und Weiterbildung die gleiche Begriffsbestimmung zu Grunde liegen. Im weiteren Verlauf der Arbeit findet einheitlich der Begriff Weiterbildung Anwendung, der die Qualifizierungsgründe Erweiterung, Anpassung und Aufstieg umfasst.

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Begriffsexplikation von betrieblicher Weiterbildung stellt die Frage nach der individuellen Bildungsphase des Teilnehmers dar. Dabei fällt in Übereinstimmung mit obigen Ausführungen und nach vorherrschender Meinung die Einstiegsqualifizierung nicht unter den Begriff betriebliche Weiterbildung.<sup>74</sup> So formuliert das BMBW in Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase.<sup>75</sup> Da die betrieblichen Personalentwicklungsmaßnahmen Berufsausbildung, Traineeausbildung und Anlernausbildung der Definition des BMBW nicht genügen, finden sie in der Definition von betrieblicher Weiterbildung keine Berücksichtigung.

Die Definition des BMBW impliziert aber auch, dass die Umschulung Bestandteil der Weiterbildung ist. Generell ist festzustellen, dass in der wissenschaftlichen Literatur unter Weiterbildung berufliche Weiterbildung, allgemeine Weiterbildung und politische Weiterbildung subsumiert werden können.<sup>76</sup> Teilweise findet der Terminus Erwachsenenbildung Verwendung, welcher politische und allgemeine Weiterbildung umfasst und sich so von beruflicher Weiterbildung abgrenzt.<sup>77</sup> Die berufliche Weiterbildung unterteilt sich in betriebliche und überbetriebliche Weiterbildung. Typischerweise ist die oben angeführte Umschulung Teil der überbetrieblichen Weiterbildung und damit nicht Teil der hier ge-

---

<sup>72</sup> Vgl. u. a. Perridon, L. (1972), S. 291, Sabel, H. (1978), S. 9.

<sup>73</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J., (1996), S. 8, Becker, F. G. (2002), S. 208 bzw. 586, Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 302, Becker, M. (2002), S. 153, Schanz, G. (2000), S. 485, Staehle, W. H. (1999), S. 880.

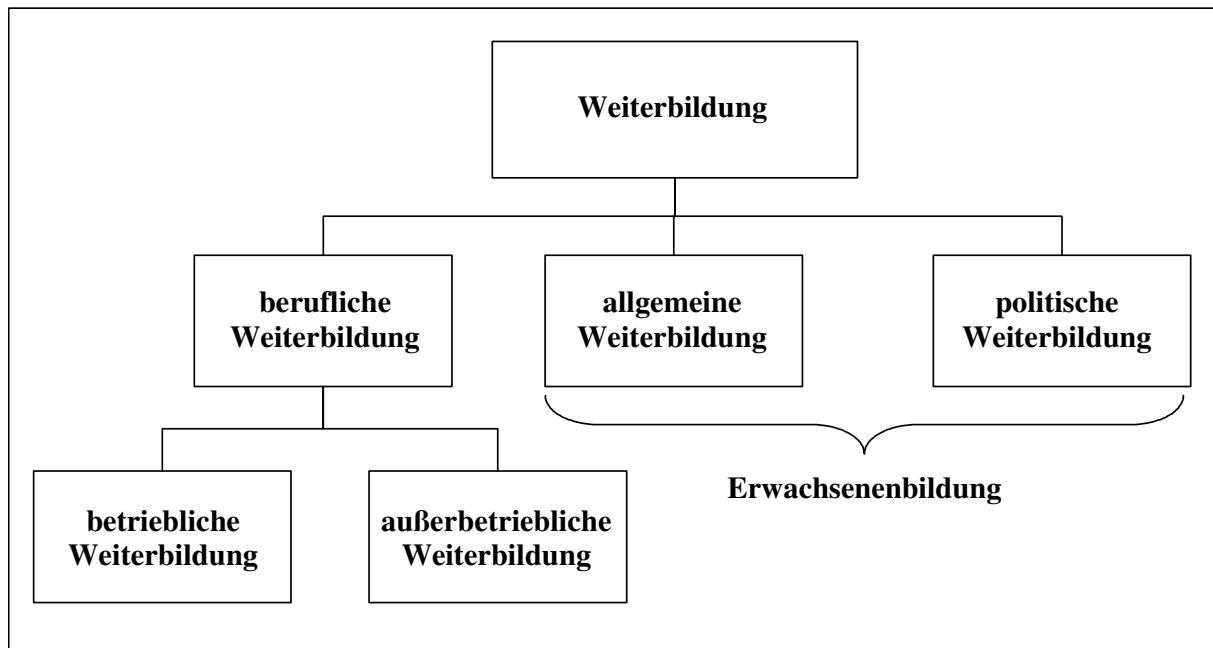
<sup>74</sup> Vgl. u. a. Becker, F. G. (2002), S. 208, Becker, M. (1999), S. 10, Frey, U. (2002), S. 41, Nuissl, E. (2000), S. 126.

<sup>75</sup> Vgl. BMBW (1990), S. 11.

<sup>76</sup> Vgl. Münch, J. (1995), S. 63, Becker, M. (2002), S. 154, Pawlowsky, P./Bäumer, J., (1996), S. 10.

<sup>77</sup> Vgl. Nuissl, E. (2000), S. 126.

wählten Arbeitsdefinition.<sup>78</sup> In Abgrenzung zur überbetrieblichen Weiterbildung umfasst die betriebliche Weiterbildung den Teil der beruflichen Weiterbildung, der vom Unternehmen veranlasst und finanziert wird.<sup>79</sup> Zur Veranschaulichung sind diese Zusammenhänge in Abbildung 4 dargestellt.



**Abb. 4: Übersicht Weiterbildungsformen<sup>80</sup>**

Ein weiteres Merkmal zur Begriffsexplikation stellen die Durchführungsorte der Entwicklungsmaßnahmen dar. Die betriebliche Weiterbildung findet räumlich getrennt vom Arbeitsplatz, z. B. in einem Unterrichtsraum oder Bildungszentrum, statt.<sup>81</sup> Damit sind Weiterbildungen per definitionem off-the-job.<sup>82</sup>

<sup>78</sup> Vgl. Hentze, J./Kammel, A. (2001), S. 368, Arnold, R./Gonon, P. (2006), S. 108. Hier wird von der nicht betrieblichen Umschulung ausgegangen. Im Rahmen berufsvorbereitender Maßnahmen kann es auch betriebliche Umschulung geben. Vgl. Becker, F. G. (1999), S. 285.

<sup>79</sup> Vgl. Baethge et al. (1990), S. 198 ähnlich auch Becker, M. (2002), S. 154.

<sup>80</sup> Quelle: In Anlehnung an Pawlowsky, P./Bäumer, J., (1996), S. 10.

<sup>81</sup> Vgl. Fankhauser, K. (2005), S. 14.

<sup>82</sup> Vgl. Mentzel, W. (1994), S. 186, Schanz, G. (2000), S. 486, Neuberger, O. (1994), S. 61; anders bspw. Münch, J. (1995), S. 48 bzw. S. 63.

Der Terminus betriebliche Weiterbildung ist darüber hinaus bezüglich des relevanten Lehrstoffes zu konkretisieren. Die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zur Qualifizierung von Mitarbeitern wird in der Literatur einhellig als zentrale Aufgabe der Weiterbildung und damit der Weiterbildungsdefinition inhärent angesehen.<sup>83</sup> Für die Arbeitsaufgabe relevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die sich der Mitarbeiter durch eine Weiterbildung aneignet, erhöhen seine spezifische Qualifikation (Handlungskompetenz<sup>84</sup>) zur Erfüllung seiner Arbeitsaufgaben. Sie stellen damit für die hier zu erarbeitende Definition die zentralen Inhalte von Qualifizierungsmaßnahmen dar. Da der Qualifikation als Voraussetzung von persönlicher Weiterentwicklung, Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit und Anpassung an neue Tätigkeitsanforderung aus Teilnehmerperspektive eine zentrale Bedeutung zukommt,<sup>85</sup> soll auch die Verbesserung der Qualifikation expliziter Bestandteil der Weiterbildungsdefinition dieser Arbeit sein.

Ebenfalls weitgehende Übereinstimmung in der wissenschaftlichen Literatur gibt es bezüglich der Verwendung der Attribute planmäßig, bewusst und zielgerichtet.<sup>86</sup> Ihre Verwendung schließt zufälliges, ungewolltes, spontanes Lernen wie Anlern- bzw. Mitlernprozesse aus. Damit zählt nicht organisiertes berufliches Weiterlernen nicht zur Weiterbildung.<sup>87</sup>

Den oben vorgestellten Kriterien genügt die folgende Definition in hohem Maße. Aus diesem Grund soll sie die Basis des Definiens der in dieser Arbeit verwendeten Weiterbildungsdefinition bilden: „Unter Fortbildung wird die Vermittlung von Kenntnissen und

---

<sup>83</sup> Vgl. u. a. Conradi, W. (1983), S. 3, Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992) S. 126, Mentzel, W. (1994), S. 15, Frey, U. (2002), S. 41, Becker, F. G. (2002), S. 208. Daneben können bspw. Mitarbeitermotivation und –identifikation, betriebliche Flexibilität und Imageverbesserung als weitere Funktionen mit geringerer Bedeutung genannt werden. Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 32ff.

<sup>84</sup> Die Handlungskompetenz setzt sich zusammen aus Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Vgl. Becker, F. G. (1995), S. 1373f.

<sup>85</sup> Bei einer empirischen Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurden persönliche Weiterentwicklung, Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit und Anpassung an neue Tätigkeitsanforderungen als die drei wichtigsten Ziele der beruflichen Weiterbildung aus Teilnehmersicht formuliert. Vgl. Beicht, U./Krekel, E. M./Walden, G. (2006), S. 136ff.

<sup>86</sup> Diese Attribute finden sich bspw. in Definitionen von Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992) S. 126, Becker, M. (1999), S. 10, Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 302, Becker, F. G. (2002) S. 208, Nuissl, E. (2000), S. 11.

<sup>87</sup> Vgl. Becker, M. (2002), S. 152.

Fähigkeiten einschließlich Verhaltensweisen verstanden, mit der die Qualifikation eines Mitarbeiters erhalten oder durch Erweiterung und/oder Vertiefung verbessert werden kann. Fortbildung soll hier auf bewusste, planmäßige und gezielte Maßnahmen eingegrenzt werden.“<sup>88</sup> Nach Hinzufügen der Aspekte, die den Grad der Explizität, den Ort, die Trägerschaft und die Bildungsphase betreffen, ergibt sich unter Verwendung des Begriffs „Weiterbildung“ in Substitution zu „Fortbildung“ folgende Arbeitsdefinition<sup>89</sup> von betrieblicher Weiterbildung:

**Unter betrieblicher Weiterbildung wird die explizite Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten einschließlich Verhaltensweisen in einer zweiten Bildungsphase verstanden, mit der die Qualifikation eines Mitarbeiters erhalten oder durch Erweiterung und/oder Vertiefung verbessert werden kann. Betriebliche Weiterbildung umfasst bewusste, planmäßige und gezielte Maßnahmen. Sie findet räumlich getrennt vom Arbeitsplatz statt und wird vom Unternehmen veranlasst und finanziert.**

### 2.1.2 Ausprägungsformen

Nachdem in Kapitel 2.1.1 bereits die Begriffsexplikation von betrieblicher Weiterbildung vorgenommen wurde, werden nun in Kapitel 2.1.2 in Rückbezug auf Kapitel 1.2 die Ausprägungsformen betrieblicher Weiterbildung detailliert dargestellt. Dabei werden entsprechend Abbildung 1 die Ausprägungsformen nach (a) Verantwortung, (b) Teilnehtermix, (c) Aspekt und (d) Anzahl der Teilnehmer unterschieden.<sup>90</sup>

ad (a): Verantwortung

Legt man die Verantwortung zur Durchführung der Weiterbildungsveranstaltung als Differenzierungsmerkmal zu Grunde, so können interne und externe Veranstaltungen unter-

---

<sup>88</sup> Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 302, ähnlich auch Becker, F. G. (2002), S. 208.

<sup>89</sup> Bei Definitionen unterscheidet man Definiendum und Definiens. Ersteres ist der Begriff, der festgelegt werden soll und mit Zweiterem sind die Begriffe umschrieben, die den Inhalt des Definiendums darstellen. Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 47.

<sup>90</sup> Die Selektion dieser Kriterien ergibt sich daraus, dass der Personalentwicklungsprozess, das Einsatzfeld (betrieblich versus nicht betrieblich), die Art (Weiterbildung versus Ausbildung) und der Qualifizierungsgrund bereits in Kapitel 2.1.1 detailliert dargestellt wurden und die Beschäftigungsgruppe in Kapitel 2.1.3 intensiver untersucht wird.

schieden werden. Bei einer internen betrieblichen Weiterbildung findet die Veranstaltung unter der Verantwortung des Unternehmens statt, welches Mitarbeiter weiterbilden möchte. Damit muss das Unternehmen die Veranstaltung strukturieren und sicherstellen, dass Lehrpersonal, Räumlichkeiten und Lehrmittel zur Verfügung stehen, d. h. es konzipiert die Veranstaltung und führt sie durch.<sup>91</sup> Bei externen Veranstaltungen übernimmt ein externer Dienstleister diese Serviceaufgabe. Dieser Dienstleister wird als Weiterbildungsinstitut oder -träger bezeichnet.<sup>92</sup> Die Eignung interner und externer Weiterbildung zur Erfüllung der Erfolgsgrößen<sup>93</sup> ist situationsspezifisch und soll hier aus Platzgründen nicht thematisiert werden.<sup>94</sup>

ad (b): Teilnehmermix

Die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises wird durch die Frage bestimmt, ob es sich um eine offene oder eine geschlossene Weiterbildung handelt. Bei offenen Veranstaltungen ist der Zugang nicht reglementiert. Somit ist a priori nicht klar und nicht steuerbar, wer daran teilnimmt. Daraus folgt meist eine hohe Gruppenheterogenität bezüglich individueller Lernziele, Motivation, Vorbildung etc.<sup>95</sup> Damit ist die Informationsbasis zur Gestaltung der Weiterbildung deutlich kleiner als bei geschlossenen Veranstaltungen. Um diese Informationsbasis zu erweitern und den Grad der Gruppenhomogenität zu steigern, kann die Teilnahme vom Veranstalter durch Bedingungen teilweise eingeschränkt werden (z. B. Position, Branchenzugehörigkeit). Bei geschlossenen Weiterbildungen ist eine solche Einschränkung, d. h. das Vorhandensein bestimmter Merkmale des Teilnehmers als notwendige Bedingung zur Teilnahme, konstituierendes Element.<sup>96</sup> Häufig handelt es sich dabei um die Zugehörigkeit zu Mitarbeitergruppen, Abteilungen oder ganzen Funktions-

---

<sup>91</sup> Vgl. Fankhauser, K. (2005), S. 14f, anders Becker, M. (2002), S. 154, hier wird nur die Bereitsstellung des Lehrpersonals als Unterscheidungskriterium herangezogen.

<sup>92</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 9.

<sup>93</sup> Zur Präzisierung der Erfolgsgrößen siehe Kapitel 2.2.3.

<sup>94</sup> Vgl. für Argumente für oder gegen interne Weiterbildungen z. B. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 131, Kimmeskamp, D. (1996), S. 32ff, Helbich, B. (1999), S. 107ff.

<sup>95</sup> Vgl. Nuissl, E. (2000), S. 34.

<sup>96</sup> Vgl. ebd., S. 34.

zweigen bestimmter Unternehmen, die bezüglich spezifischer Inhalte geschult werden sollen (z. B. Produkteinführung).

Der Teilnehmermix einer Weiterbildung steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der oben ausgeführten Verantwortlichkeit zur Durchführung der Veranstaltung. Die Kombination interner Veranstaltungen, die geschlossen sind und externer Veranstaltungen, die offen sind, treten in der Praxis häufig auf.<sup>97</sup> Selbst in der Literatur werden diese Begriffe teilweise als stark überlappend dargestellt.<sup>98</sup> So definieren SCHADE/GURLIT Seminare als extern, „... wenn deren Konzeption und Planung von einem betriebsfremden Bildungsträger vorgenommen wird und die Teilnahme grundsätzlich Mitarbeitern mehrerer Firmen offen steht“.<sup>99</sup>

ad (c): Aspekt

Nach NEUBERGER ist Personalentwicklung und damit auch Weiterbildung Änderung bestehender Gleichgewichte und „...dieser Eingriff kann auf verschiedene Weise erfolgen, je nachdem, ob er an Individuen, Beziehungen oder Strukturen adressiert ist.“<sup>100</sup> Daraus ergibt sich für das Wirkungsfeld der Weiterbildung die Einteilung in drei grundlegende Aspekte. Es können personale, interpersonale und apersonale Aspekte voneinander abgegrenzt werden.<sup>101</sup> Bei personalen Aspekten stehen das Individuum und seine Entwicklung im Zentrum der Weiterbildung. Zentraler Gegenstand dieser Weiterbildungen können u. a. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Kenntnisse, aber auch Werte oder persönliche Fitness sein.<sup>102</sup> Inhalte interpersonal ausgerichteter Weiterbildungen sind vor allem soziale Prozesse und deren Entwicklung. Direkte Interaktion, Kontinuität von Beziehungen oder Traditionen gehören bspw. zum interpersonalen Aspekt der Weiterbildung.<sup>103</sup> Apersonale Größen bilden den Rahmen für die Weiterbildung von Individuen in Organisationen, kön-

---

<sup>97</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 9.

<sup>98</sup> Vgl. z. B. Lipsmeier, A. (1987), S. 198.

<sup>99</sup> Schade, M./Gurlit, W. (1993), S. 31.

<sup>100</sup> Neuberger, O. (1994), S. 13.

<sup>101</sup> Vgl. Neuberger, O. (1995), S. 13.

<sup>102</sup> Vgl. zur gesamten Liste, die Neuberger vorlegt ebd., S. 24ff.

<sup>103</sup> Vgl. zur gesamten Liste, die Neuberger vorlegt ebd., S. 26ff.



nen aber im engeren Sinne nicht als Wirkungsfeld der Weiterbildung betrachtet werden. Die Anpassung apersonaler Aspekte kann der Organisationsentwicklung zugerechnet werden. Charakteristika der apersonalen Perspektive sind u. a. Formalisierung, Kodifizierung oder Entscheidungscentralisation.<sup>104</sup>

ad (d): Anzahl der Teilnehmer

Auch die Anzahl der Teilnehmer bestimmt in welcher Form betriebliche Weiterbildung stattfinden kann. Grundsätzlich können Kollektiv- von Individualveranstaltungen abgegrenzt werden, wobei Kollektivveranstaltungen im Gegensatz zu Individualveranstaltungen mehr als einen Teilnehmer haben.<sup>105</sup> Die wohl populärste Individualveranstaltung ist das Einzelcoaching, welches insbesondere für die Zielgruppe der Führungskräfte eingesetzt wird.<sup>106</sup> Die überwiegende Zahl der Weiterbildungsveranstaltungen sind jedoch Kollektivveranstaltungen mit mehr als einem Teilnehmer. Hier kann eine Unterscheidung nach Großgruppen, Kleingruppen und Partnerarbeit vorgenommen werden.<sup>107</sup>

### **2.1.3 Zielsetzungen und Zielgruppen**

Es besteht weitreichende Einigkeit in der Wissenschaft, dass das unmittelbare Primärziel von Weiterbildungen der Transfer, d. h. die Anwendung des Erlernten im Funktionsfeld ist.<sup>108</sup> WITTWER spricht sogar von der Doppelfunktion der beruflichen Qualifizierung und damit auch der Weiterbildung. Einerseits soll sie zur Aktualisierung und zum Neuerwerb von fachlichen Qualifikationen führen und andererseits soll sie die Mitarbeiter zum Transfer dieser Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen befähigen und damit die Leistungsentfaltung der Mitarbeiter ermöglichen.<sup>109</sup> Empirisch konnte gezeigt werden, dass der Transfer das zentrale Ziel sowohl der Unternehmen als auch der Mitarbeiter

---

<sup>104</sup> Vgl. zur gesamten Liste, die Neuberger vorlegt ebd., S. 33ff.

<sup>105</sup> Vgl. zu Vorteilen und Nachteilen von Kollektiv- vs. Individualveranstaltungen Voigt, W. (1986), S. 129ff.

<sup>106</sup> Vgl. Ryschka, J./Tietze, K.O. (2005), S.86.

<sup>107</sup> Vgl. Voigt, W. (1986), S. 129.

<sup>108</sup> Vgl. u. a. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 360, Bergmann, B./Sonntag, K. (1999), S. 288, Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992), S. 126, Schanz, G. (2000), S. 499, Solga, M. (2005), S. 269, Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 275.

<sup>109</sup> Vgl. Wittwer, W. (1999), S. 11f.

ist.<sup>110</sup> Dieses operative Hauptziel dient der Erreichung weiterführender Unternehmens- und Mitarbeiterziele, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels thematisiert werden. Davon abweichend existieren Nebenziele von Weiterbildungen für Unternehmen (z.B. Anreizgewährung) und Mitarbeiter (z. B. Abwechslung vom Arbeitsalltag), die Transfer nicht voraussetzen.<sup>111</sup> Da in dieser Arbeit die Transferproblematik im Mittelpunkt steht, soll nun auf die primären Unternehmens- und Mitarbeiterziele eingegangen werden.

Für die Unternehmen ist die Modifikation oder Stabilisation bestimmter Verhaltensweisen der Mitarbeiter das zentrale Ziel der Weiterbildung.<sup>112</sup> Die konkrete Ausgestaltung der Weiterbildungsziele aus Unternehmenssicht ist vielschichtig. Zu ihnen gehören u. a. Einführung neuer Produkte oder Verbesserung des Leistungsverhaltens.<sup>113</sup> Der Mitarbeiter verfolgt eigene Ziele, die kongruent, konfliktär oder neutral zu den Unternehmenszielen sein können. Dazu zählen z. B. Erhöhung der individuellen Arbeitsmarktmobilität oder Verbesserung der Einkommenschancen.<sup>114</sup> In der betrieblichen Praxis ist die problemlose Synthese von Unternehmens- und Mitarbeiterzielen selten zu finden.<sup>115</sup> Die Schaffung von Zielkongruenz zwischen Unternehmen und deren Mitarbeitern ist jedoch von hoher Bedeutung um den Weiterbildungserfolg sicherzustellen.<sup>116</sup>

Die Interessenlage der Mitarbeiter kann jedoch nicht als uniform bezeichnet werden. Sie divergiert bezüglich persönlicher und beruflicher Bedingungen der Mitarbeiter (z. B. persönliche Erfahrungen, individuelle Arbeitssituation).<sup>117</sup> Aus diesem Grund wird eine Einteilung der Mitarbeiter und damit der Teilnehmer von Weiterbildungen in Zielgruppen vorgenommen. Im Folgenden werden mögliche Einteilungen vorgestellt:

---

<sup>110</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1993), S. 72, Heger, B. (1996), S. 158ff. Heger entwickelte in seiner empirischen Studie Motivationstypengruppen der Teilnehmer, die durch unterschiedliche Erwartungen und unterschiedliches Teilnahmeverhalten bestimmt waren. Alle Typen formulierten ein hohes Interesse an der Anwendung des Erlernten.

<sup>111</sup> Vgl. zu Nebenzielen von Personalentwicklung und damit auch Weiterbildung: Neuberger, O. (1994), S. 163. Betriebswirtschaftlich können Nebenziele für Unternehmen dennoch rational sein, wenn bspw. durch bessere Motivation oder gesunkene Fluktuation die Arbeitsleistung steigt.

<sup>112</sup> Vgl. Rosenstiel, L.v. (2003a), S. 216.

<sup>113</sup> Vgl. für einen Überblick zu Weiterbildungszielen aus Unternehmenssicht: Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 311.

<sup>114</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 12f., ähnlich auch Mentzel, W. (1994), S. 27.

<sup>115</sup> Vgl. Becker, F. G. (1999), S. 275.

<sup>116</sup> Vgl. Becker, F. G. (1995), S. 1373, Rosenstiel, L.v. (2000), S. 121f.

<sup>117</sup> Vgl. Heger, B. (1996), Iller, C. (2000), Beicht, U./Krekel, E. M./Walden, G. (2006), S. 136ff.

- Hierarchieebene: Führungskräfte sind von Nicht-Führungskräften zu unterscheiden. Führungskräfte bekleiden Leitungsaufgaben, wie z. B. Mitarbeiterführung und –kontrolle. Nicht-Führungskräfte haben vor allem Exekutiv- bzw. Sachaufgaben.
- Arbeitsinhalt: Technische Angestellte (z. B. Vorarbeiter, Ingenieur) lassen sich von kaufmännischen Angestellten (z. B. Bürohilfe, Bankkaufmann) und leitenden Angestellten abgrenzen.
- Bildungsniveau: Hier sind un- oder angelernte Arbeitnehmer von Facharbeitern bzw. Angestellten mit abgeschlossener Ausbildung, Meistern und Angestellten mit akademischer Ausbildung abzugrenzen.

Neben diesen Unterscheidungen sind weitere Möglichkeiten zur Einteilung bzw. eine Kombination einzelner Kriterien vorstellbar.<sup>118</sup> Eine Klassifizierung auf Basis der Kombination von Hierarchieebene, Arbeitsinhalt und Bildungsniveau findet sich in Tabelle 1.

**Tab. 1: Klassifizierung von Weiterbildungsteilnehmern<sup>119</sup>**

Mitarbeitergruppen	Anteil an gesamten Weiterbildungskosten	Anteil an Teilnehmern betrieblicher Weiterbildung	Anteil an Beschäftigten in der Wirtschaft
Führungskräfte	16,0%	14,8%	4,4%
kaufmännische Angestellte	28,9%	30,3%	15,0%
technische Angestellte	43,9%	37,8%	18,2%
Facharbeiter	9,0%	13,0%	31,6%
An- und Ungelernte	2,2%	4,1%	30,8%

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Gruppe der Sachbearbeiter (Begründung siehe Kapitel 1.2). Diese setzt sich aus kaufmännischen und technischen Angestellten zusammen. Die sachbezogene Verrichtung einer Tätigkeit zur Aufgabenerfüllung ist für die

---

<sup>118</sup> Vgl. Beicht, U./Krekel, E. M./Walden, G. (2006), S. 29ff und S.40ff.

<sup>119</sup> Quelle: Bardeleben, R.v./Böll, G./Kühn, H. (1986), S. 56 und S. 105. Entnommen aus Staehle (1999), S. 879.

Gruppe der Angestellten ohne Führungsverantwortung ein vereinendes Element. Aus diesem Grund werden sie im Folgenden unter dem Begriff Sachbearbeiter subsumiert.<sup>120</sup> Sachbearbeiter lassen sich charakterisieren als Angestellte in Unternehmen und der öffentlichen Verwaltung, die Büroarbeit bzw. allgemeine Verwaltungstätigkeiten ausführen.<sup>121</sup> Diese Arbeiten können sowohl dispositiven als auch operativen Charakter aufweisen. Unter dispositive Aufgaben fallen u. a. Vorgangssachbearbeitung, Entscheidungsvorbereitung sowie Kunden- und Klientenbetreuung. Operative Aufgaben weisen einen hohen Routinegrad auf und umfassen meist einfache, mechanische Tätigkeiten.<sup>122</sup>

In Tabelle 1 ist ersichtlich, dass Sachbearbeiter sowohl bei den Kosten (68,1 %) als auch bei dem Anteil der Teilnehmer (72,8 %) die stärkste Teilnehmergruppe betrieblicher Weiterbildung stellen. Jeder Sachbearbeiter nimmt im Durchschnitt an mehr Weiterbildungen teil als Facharbeiter bzw. An- und Ungelernte, jedoch weniger als Führungskräfte.<sup>123</sup> Damit kann eine gewisse Erfahrung mit Weiterbildungen in dieser Gruppe unterstellt werden. Die Anforderungen an Sachbearbeiter sind derzeit stark im Wandel. Wurden in der Vergangenheit sowohl die Aufgabe als auch die Schritte zur Lösung durch Vorgesetzte vorgegeben, steht immer stärker selbstständiges, eigenverantwortliches Lösen von (zum Teil selbst identifizierten) Problemen bzw. Überwachen von Prozessen im Vordergrund. Dabei ist der Erwerb umfassender Handlungskompetenz, bestehend aus Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, notwendig.<sup>124</sup> Es kann angenommen werden, dass dieser Wandel zu erhöhtem Interesse der Sachbearbeiter an Weiterbildungen führt.

---

<sup>120</sup> Vgl. Windel, A. (1996), S. 16f.

<sup>121</sup> Vgl. Baethge, M./Overbeck, H. (1985), S. 19f, Windel, A. (1996), S. 16.

<sup>122</sup> Vgl. Baethge, M./Overbeck, H. (1985), S. 417.

<sup>123</sup> Berechnung mittels Quotient aus „Anteil an Teilnehmern betrieblicher Weiterbildung“ und „Anteil an Beschäftigten in der Wirtschaft“; Führungskräfte: 3,4; Sachbearbeiter: 2,1; Facharbeiter: 0,4; An- und Ungelernte: 0,1.

<sup>124</sup> Vgl. Schanz, G. (2000), S. 491.

## **2.2 Transfer in der betrieblichen Weiterbildung**

### **2.2.1 Definition und Begriffsexplikation**

Folgend aus zeitlicher, inhaltlicher und räumlicher Trennung von Lernsituation und Anwendungssituation entsteht bei Weiterbildungen (im Gegensatz zu On-the-Job Maßnahmen) eine Transferdistanz beim Teilnehmer. Die Transferdistanz ermöglicht eine größere Unabhängigkeit und Konzentration der Teilnehmer.<sup>125</sup> Durch Abstand von der täglichen Arbeit können bestimmte Inhalte besser gelernt werden.<sup>126</sup> Damit kann der Transferdistanz ein positiver Effekt auf den Lernerfolg<sup>127</sup> unterstellt werden. Sie hat aber auch Implikationen auf den Transfererfolg<sup>128</sup>, was von STAEHLE wie folgt charakterisiert wird: „Je weiter sich allerdings die Weiterbildung physisch, zeitlich und inhaltlich vom Ort der Berufsausübung entfernt, desto schwieriger ist das Problem des Lerntransfers zu bewältigen.“<sup>129</sup> Damit ist die Transferdistanz Ausgangspunkt des Transferproblems<sup>130</sup>, welches mit zunehmender Distanz zwischen Lernfeld und Funktionsfeld an Bedeutung gewinnt.<sup>131</sup> Als Voraussetzung der weiteren Diskussion des Transferproblems in dieser Arbeit bedarf es der begrifflichen Konkretisierung von „Transfer“<sup>132</sup>.

Transfer wird in verschiedenen Kontexten und Bedeutungen verwendet. Zum einen wird im Bereich des Wissensmanagements der Transfer zwischen zwei oder mehreren Akteuren (Individuen, Organisationseinheiten etc.) thematisiert.<sup>133</sup> Zum anderen findet man den Transferbegriff im Bereich wissenschaftstheoretischer Abhandlungen, die den Theorie-

---

<sup>125</sup> Vgl. Mentzel, W. (1994), S. 186.

<sup>126</sup> Vgl. für eine Übersicht zu Vor- und Nachteilen von on-the-job und off-the-job Personalentwicklung: Stiefel, R. T. (1979), S. 101ff und S. 136f.

<sup>127</sup> Definition in Kapitel 2.2.3.

<sup>128</sup> Definition in Kapitel 2.2.3.

<sup>129</sup> Staehle, W. H. (1999), S. 887.

<sup>130</sup> Das Transferproblem kann als umgekehrt proportionaler Zusammenhang zwischen Transfererfolg und Transferdistanz operationalisiert werden. Vgl. Frieling, E./Sonntag, K. (1999), S. 184, Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 369.

<sup>131</sup> Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 184.

<sup>132</sup> Synonym werden in dieser Arbeit „Lerntransfer“ und „Praxistransfer“ verwendet.

<sup>133</sup> Spelsiek definiert bspw. Wissenstransfer als Austausch zwischen zwei Personen und thematisiert damit zentral die Sender und Empfänger Problematik. Vgl. Spelsiek, J. (2005), S. 27, teilweise wird dies auch als „Transfer 2. Ordnung“ thematisiert. Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 155ff, bzw. als „Transfer im System“, Ulbrich, M. (1999), S. 44.

Praxis-Transfer bezeichnen.<sup>134</sup> Auf Probleme der Anwendung erlernten Wissens wird dabei nicht eingegangen. In dieser Arbeit wird auf das aus der Psychologie stammende Begriffsverständnis Bezug genommen, welches den intraindividuellen Transfer von Erlernem aus einer Lernsituation in eine Anwendungssituation thematisiert.<sup>135</sup>

Grundsätzlich können in der Psychologie zwei zentrale Forschungsrichtungen als Quelle der Transferforschung identifiziert werden. Auf der einen Seite steht die traditionelle Kognitionspsychologie, deren zentrale Annahme es ist, dass eine bestimmte Menge von Wissen erlernt und als Objekt im Teilnehmer gespeichert wird. Dieses Wissen soll dann in einer neuen Situation zur Lösung von Problemen angewendet werden. Der Transfer wird als Prozess verstanden, durch den vorhandenes Wissen in eine Aktion überführt wird. Zentral ist hierbei die zeitliche und kontextuelle Trennung von Lernen und Anwenden, wobei Wissen zuerst gelernt und dann in einem zweiten Schritt zur Anwendung kommen soll.<sup>136</sup> Im Gegensatz dazu gehen die Vertreter des Konstruktivismus davon aus, dass Wissen durch eine interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten entsteht.<sup>137</sup> Damit wird das Wissen sowohl in der Lern- als auch in der Anwendungssituation neu konstruiert und nicht als Objekt in der Lernsituation aufgebaut und in eine Anwendungssituation übertragen. Wissen ist demnach personen- und kontextgebunden. Zentrale Voraussetzung für die Anwendbarkeit ist damit der proaktive Wissenserwerb im Handlungskontext.<sup>138</sup> Für die Analyse der Transferproblematik werden auf Grund des offenen explorativen Ansatzes beide Forschungsrichtungen sowie weitere Ansätze mit potentielltem Erklärungsbeitrag herangezogen (siehe Kapitel 3.1). Eine klare Zuordnung publizierter Ansätze zu den Theoriezweigen ist jedoch nicht in jedem Fall möglich, da die Transferforschung einerseits sehr heterogen und komplex und andererseits wenig strukturiert ist.<sup>139</sup>

---

<sup>134</sup> Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 3.

<sup>135</sup> Dieses Begriffsverständnis wurde erstmals von den Psychologen Thorndike/Woodworth eingenommen. Vgl. Thorndike, E. L./Woodworth, R. S. (1901).

<sup>136</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1996), S.123ff, Renkl, A. (1996), S.79ff.

<sup>137</sup> Vgl. Duffy, T.M./Jonassen, D.H. (1992), S. 3.

<sup>138</sup> Vgl. Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1996), S.7ff.

<sup>139</sup> Die Vielfalt unterschiedlicher Definitionen und die Komplexität der Transferthematik führen zu großen Schwierigkeiten alle Konzeptionen eindeutig der einen oder der anderen theoretischen Ausrichtung zuzuordnen. Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 9.

Wie oben angedeutet, sind für nahezu alle theoretischen Konzepte im Transferbereich zwei Situationen ausschlaggebend. Schon in der früheren Phase der Transferforschung wurde die Lernsituation als Ausgangspunkt des Transfers identifiziert.<sup>140</sup> Diese Situation kann als Lernfeld bezeichnet werden, in welchem der Lernprozess systematisch und geplant stattfindet.<sup>141</sup> Anfangs noch wenig thematisiert, ist mittlerweile in nahezu allen neueren Transferdefinitionen auch die zweite Situation konkretisiert.<sup>142</sup> Diese wird als Funktionsfeld<sup>143</sup> spezifiziert und ist durch eine vom Lernfeld abweichende Problemstellung konstituiert, für die eine Anwendung des Gelernten relevant ist.<sup>144</sup> Insbesondere durch die stärkere Berücksichtigung des betrieblichen Kontextes in der Transferforschung hat die Analyse des Funktionsfeldes an Bedeutung gewonnen. So beziehen sich viele Transferdefinitionen ausschließlich auf das betriebliche Umfeld.<sup>145</sup> Da in einer personalwirtschaftlichen Arbeit bei Behandlung betrieblicher Weiterbildung der betriebliche Kontext elementarer Bestandteil des Begriffsverständnisses sein muss, wird neben dem Lernfeld auch das Funktionsfeld in der hier gewählten Transferdefinition explizit berücksichtigt.

Des Weiteren ist die Zeitdimension bei der Begriffsexplikation von Transfer zu betrachten, da diese gerade im betrieblichen Kontext eine entscheidende Rolle spielt. BALDWIN/FORD integrieren diesen Aspekt in ihre Transferdefinition wie folgt: „...For transfer to have occurred, learned behaviour must be generalized to the job context and maintained over a period of time on the job.”<sup>146</sup> Nur die kontinuierliche Anwendung des Erlernten ermöglicht es also, vom Transfer als Kriterium erfolgreicher betrieblicher Weiterbildung ausgehen zu können. Eine lediglich einmalige Anwendung kann in den meisten Fällen keine nachhaltige Verbesserung der betrieblichen Abläufe sicherstellen. Daher findet das Attribut „kontinuierlich“ Eingang in das Explikat der Transferdefinition.

---

<sup>140</sup> Vgl. Flammer, A. (1970), S. 12, Klauer, K. J. (1975), S. 51.

<sup>141</sup> Vgl. Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992), S. 127.

<sup>142</sup> Vgl. z. B. Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 275.

<sup>143</sup> Synonym wird in dieser Arbeit „Arbeitsfeld“ verwendet.

<sup>144</sup> Vgl. Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992), S. 127.

<sup>145</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 63, Broad, M. L./Newstrom, J. W. (1992), S. 6, Tracey, J. B./Tannenbaum, S./Kavanagh, M. J. (1995), S. 239, Barnard, Y. F./Veldhuis, G. J./Rooij, J. C. C. M. v. (2001), S. 269.

<sup>146</sup> Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 63.

BALDWIN/FORD und andere Autoren weisen in ihrer Definition auf die Notwendigkeit der Generalisierung des Erlernten hin.<sup>147</sup> Auch die Generalisierung der Inhalte zur Adaption an den Arbeitskontext ist eine notwendige Bedingung zur Sicherstellung des Weiterbildungserfolges insbesondere in einer komplexen und dynamischen Umwelt. Dieser Adaptions- und Anwendungsprozess kann als sekundärer Lernprozess interpretiert werden.<sup>148</sup> PIEZZI charakterisiert das Spektrum dieses sekundären Lernprozesses als leichte Anpassung erworbener Strategien bis hin zu einer Konstruktion von neuem Wissen.<sup>149</sup> Damit ist dieser Aspekt insbesondere unter konstruktivistischer Perspektive relevant und soll in der Transferdefinition dieser Arbeit Berücksichtigung finden.

Einige Transferdefinitionen heben den Teilnehmer von Weiterbildungen in bestimmter Weise hervor. So findet sich bei BESSER ein Transferverständnis, welches den Teilnehmer als passiven Bestandteil eines von außen intendierten und determinierten Transferprozesses versteht.<sup>150</sup> Im Gegensatz dazu wird in einigen Definitionen eine teilnehmerfokussierte Begriffsbestimmung vorgenommen. Dabei wird dem Teilnehmer die Entscheidung für oder gegen den Transfer explizit zugestanden.<sup>151</sup> Der Teilnehmerfokussierung folgend, die dieser Arbeit als Basiswert zu Grunde liegt, wird eine aktive Rolle des Individuums im Lern- und Transferprozess unterstellt und in die Transferdefinition integriert.

In der transferspezifischen Literatur wird teilweise auch eine aktionale Komponente in die Begriffsbestimmung integriert. Dabei ist die Intervention zur Sicherstellung des Transfers Teil desselben.<sup>152</sup> Im hier vorliegenden Verständnis wird der Transfer exklusive der aktionalen Komponente verstanden. Er ist Ergebnis eines Prozesses, wobei das Ergebnis durch die Ausprägung der Transferdeterminanten<sup>153</sup> bestimmt wird. Die Transferdetermi-

---

<sup>147</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 63, Lemke, S. G. (1995), S. 7.

<sup>148</sup> Vgl. Weinert, F. E. (1974), S. 697, Piezzi, D. (2002), S. 9.

<sup>149</sup> Vgl. Prenzel, M./Mandl, H. (1993), S. 702.

<sup>150</sup> Vgl. Besser, R. (2004), S. 13.

<sup>151</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 357.

<sup>152</sup> Vgl. Lemke, S. G. (1995), S. 7, Kimmeskamp, D. (1996), S. 124.

<sup>153</sup> Zur Begriffsbestimmung von Transferdeterminanten siehe Kapitel 2.2.4.



nanten können durch Interventionen beeinflusst werden, die im Rahmen der Transfersicherung zu thematisieren sind (siehe Kapitel 2.2.5).

Desweiteren ist die Qualitätsdimension des Transfers zu berücksichtigen. HARVEY/GREEN stellen verschiedene Qualitätskonzepte für Weiterbildungen vor.<sup>154</sup> Im Rahmen dieser teilnehmerfokussierten Arbeit soll Qualität als Transformation verstanden werden. Die Qualität des Transfers ist hoch, wenn er zu einer Weiterentwicklung des Teilnehmers führt, dieser also bspw. sein Wissen, seine Fähigkeiten oder Fertigkeiten steigern kann. Eine nähere Bestimmung, auf welche der genannten Lernzielkategorie sich der Transfer bezieht, soll jedoch nicht vorgenommen werden, da in der Abgrenzung des Forschungsfeldes aus oben genannten Gründen (Kapitel 1.2) keine Einschränkung erfolgte.

Aus der Integration der diskutierten Aspekte ergibt sich:

**Transfer bezeichnet die kontinuierliche Anwendung der im Lernfeld erworbenen Inhalte im Funktionsfeld. Dabei generalisiert der Teilnehmer die erlernten Inhalte, entscheidet über deren Anwendung und führt die Anwendung im Funktionsfeld aus.**

### **2.2.2 Ausprägungsformen**

In einigen oben genannten Definitionen wurden bereits unterschiedliche Ausprägungen des Transfers angesprochen. Nun soll eine kurze Darstellung möglicher Ausprägungsformen des Transfers vorgenommen werden. Einerseits kann positiver und negativer Transfer unterschieden werden. Dabei bedeutet positiver Transfer, dass eine neue Aufgabe leichter gelöst werden kann, weil andere Aufgaben vorher gelöst wurden. Negativer Transfer demgegenüber beschreibt eine Situation, bei der die Lösung einer neuen Aufgabe durch gemachte Erfahrungen oder zuvor gelöste Aufgaben beeinträchtigt wird. Sie bewirkt damit eine Reduktion des Verhaltensrepertoires, weil Handlungsprogramme verwechselt werden, sachlich nicht mögliche Übertragungen von Handlungsprogrammen

---

<sup>154</sup> Vgl. Harvey, L./ Green, D. (2000). Harvey/ Green unterscheiden (1) Qualität als Ausnahme, d. h. übertreffen von hohen Standards, (2) Qualität als Perfektion, d. h. Fehlerlosigkeit im Prozess, (3) Qualität als Zweckmäßigkeit, d. h. Nützlichkeit, erfüllen eines Zwecks, (4) Qualität als Verhältnis, d. h. adäquates Verhältnis zwischen Aufwand und Leistung, (5) Qualität als Transformation, d. h. Weiterentwicklung der Teilnehmer.

versucht werden und daraus Fehler und Korrekturaufwand entsteht.<sup>155</sup> Nach STIEFEL kann man davon noch eine dritte Transferform unterscheiden – den indifferenten Transfer. Dabei erfolgt keine Einflussnahme von einer Lernsituation A auf eine andere Situation B.<sup>156</sup> In der oben angegebenen Arbeitsdefinition wird der Transferbegriff bezüglich der Güte (positiv vs. negativ vs. indifferent) nicht eingeschränkt. Die explizite Klassifizierung der Güte durch die Autoren lässt auf ein abweichendes Transferverständnis, als das in dieser Arbeit gewählt wurde, schließen. Wenn Transfer die kontinuierliche Anwendung des Erlernten im Funktionsfeld ist, die durch den Teilnehmer gesteuert wird, ist eine Situation negativen und indifferenten Transfers irrational. Daher wird im Folgenden mit Transfer die positive Ausprägung des Begriffs verbunden. Die entscheidende Frage nach dem in dieser Arbeit verwendeten Verständnis ist vielmehr in welchem Ausmaß der Transfer positiv ist, d. h. wie groß der Transfererfolg ist (siehe Kapitel 2.2.3).

Ferner findet man in der Literatur die Unterscheidung in lateralen und vertikalen Transfer. Dabei bezeichnet der laterale Transfer die Übertragung des Erlernten vom Lernfeld ins Funktionsfeld. Im Gegensatz dazu bestimmt der vertikale Transfer die Übertragung von einfachen Fähigkeiten und Erkenntnissen auf komplexe Situationen noch im Lernfeld.<sup>157</sup> DUBS formuliert, sich auf diese Definition beziehend, dass lediglich lateraler Transfer betriebswirtschaftlich relevant sei.<sup>158</sup> Dabei werden aber auch Prozesse des Dazulernens oder Weiterlernens am Arbeitsplatz also im Funktionsfeld unter vertikalem Transfer subsumiert.<sup>159</sup> Damit wird das Funktionsfeld gleichzeitig zum Lernfeld und es muss eine betriebswirtschaftliche Relevanz diagnostiziert werden. Die Prozesse des Lernens am Arbeitsplatz werden jedoch im Bereich der Personalentwicklung on-the-job thematisiert und sind nicht Teil des in dieser Arbeit behandelten Forschungsfeldes. Damit ist bezüglich des hier verwendeten Begriffs „Transfer“ von der lateralen Ausrichtung auszugehen. Zur Veranschaulichung der Begrifflichkeiten ist Abbildung 5 eingefügt.

---

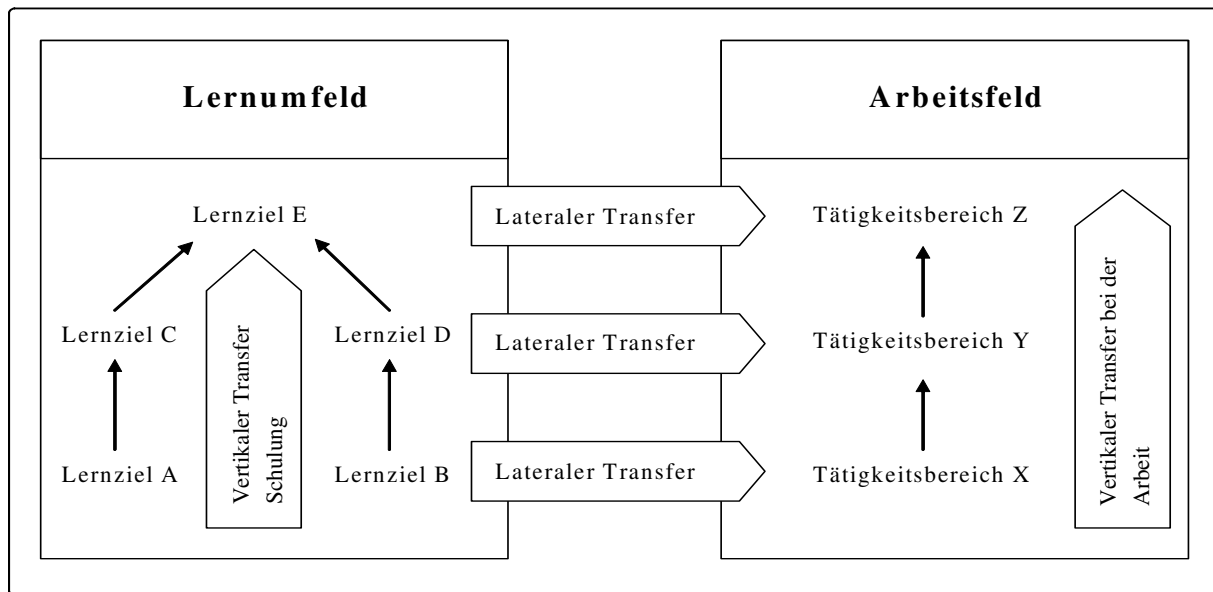
<sup>155</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 358.

<sup>156</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 48.

<sup>157</sup> Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (1983), S. 250, Royer, J. M. (1979), S. 54.

<sup>158</sup> Vgl. Dubs, R. (1990), S. 158.

<sup>159</sup> Vgl. Barnard, Y. F./Veldhuis, G. J./Rooij, J. C. C. M. v. (2001), S. 271, Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 358.



**Abb. 5: Vertikaler und lateraler Transfer<sup>160</sup>**

Überdies wird der Transferbegriff bezüglich des Kriteriums Transferdistanz unterschieden. Dabei lässt sich spezifischer von nicht-spezifischem Transfer bzw. naher von weitem Transfer abgrenzen.<sup>161</sup> Die Dimension „Spezifität“ bezieht sich dabei auf den Grad der notwendigen Generalisierung erlernter Inhalte. Bei hoher Spezifität liegen in der Lern- und in der Anwendungssituation stark identische Elemente vor (siehe Theorie identischer Elemente). Damit ist die Transferdistanz geringer als bei niedriger Spezifität, die zu hohen Generalisierungs- und Abstrahierungsanforderungen führt. Weiter und naher Transfer kann in ähnlicher Weise differenziert werden. Im Gegensatz zu nahem Transfer unterscheiden sich bei weitem Transfer die Lern- und Anwendungsaufgabe deutlich.<sup>162</sup> Dabei ist die Ähnlichkeit des „stimulus complex“ ausschlaggebend.<sup>163</sup> Die Differenzierungen der Autoren basieren auf einem ähnlichen Transferverständnis, wie es dieser Arbeit zu Grunde liegt. Sie helfen die Transfersituation zu konkretisieren. Aus diesem Grund wird

<sup>160</sup> Quelle: Dubs, R. (1990), S. 159.

<sup>161</sup> Vgl. Gass, M./Goldman, K./Priest, S. (1992), S. 38, Barnard, Y. F./Veldhuis, G. J./Rooij, J. C. C. M. v. (2001), S. 271.

<sup>162</sup> Vgl. Barnard, Y. F./Veldhuis, G. J./Rooij, J. C. C. M. v. (2001), S. 271.

<sup>163</sup> Vgl. Royer, J. M. (1979), S. 55f.

keine Einschränkung der Begriffsbestimmung vorgenommen, vielmehr sollen die Möglichkeiten variierender Transferdistanz in der weiteren Diskussion berücksichtigt werden.

### **2.2.3 Präzisierung der Erfolgsgrößen im Lern- und Funktionsfeld**

Transferforschung und praktische Transfersteuerung bedürfen Zielkriterien, an denen sie sich orientieren können. Aus diesem Grund müssen die Erfolgsgrößen betrieblicher Weiterbildung (Lern- und Transfererfolg) präzisiert werden. In Kapitel 4.2.1 erfolgt die Operationalisierung des Transfererfolgs, um die Messungen im Rahmen der empirischen Untersuchung zu ermöglichen.

„Unter Lernerfolg wird der Erfolg im Lernfeld bezeichnet, der sich einstellt, wenn durch die Personalentwicklungsmaßnahme ein Zuwachs an Wissen und/oder Fähigkeiten des Mitarbeiters erreicht wird. Den Ertrag aus der Personalentwicklungsmaßnahme, der im Lernfeld entsteht, bezeichnet man auch als Binnenerfolg der Personalentwicklungsmaßnahme. Dem steht der Transfererfolg gegenüber, unter dem der Arbeitserfolg, d. h. die gelungene Übertragung des Gelernten auf bestehende, veränderte oder neue Aufgaben verstanden wird.“<sup>164</sup> Die Definition von BECKER aufgreifend muss festgestellt werden, dass der Lernerfolg dem Transfererfolg nicht gegenübersteht, sondern vielmehr notwendige Voraussetzung für denselben ist.<sup>165</sup> Ohne Existenz des Lernerfolgs ist kein Transfererfolg möglich. Der Lernerfolg bestimmt die Größe des zu transferierenden, erlernten Inhalts im Lernfeld und damit das Transferpotential. Dieses Transferpotential limitiert den maximalen Transfererfolg. Damit lässt sich Lernerfolgs wie folgt definieren:

**Der Lernerfolg bezeichnet einen Zustand, der durch Zuwachs an Wissen und/oder Fähigkeiten des Teilnehmers im Lernfeld erreicht wird. Er bildet das Transferpotential und ist damit Voraussetzung des Transfererfolgs.**

Der Transfererfolg soll sich bei dieser Betrachtung nicht nur auf das Transferpotential beziehen, sondern auf Basis der Lernziele des Seminars bewertet werden. Werden die Lern-

---

<sup>164</sup> Becker, M. (2005), S. 243.

<sup>165</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 17, Solga, M. (2005), S. 273.

ziele im Funktionsfeld nicht umgesetzt, liegt kein Transfererfolg im hier verstandenen Sinne vor. Ergo werden Transferdeterminanten aus dem Lernfeld explizit in die Betrachtung einbezogen. Der Transfererfolg bedarf einer weiteren Konkretisierung. Nur wenn eine kontinuierliche Anwendung der erlernten Inhalte im Funktionsfeld stattfindet, kann von der Existenz des Transfererfolgs ausgegangen werden. Diese kontinuierliche Komponente wurde bereits in die Transferdefinition integriert (Kapitel 2.2.1).

Eine Spezifizierung, des Eintretens von Transfererfolg, muss bezüglich der Objektebene durchgeführt werden. Dabei gilt es die Frage zu beantworten, welche Zielgröße eine Änderung erfahren muss, damit Transfererfolg vorliegt. Dafür wird das Ebenen-Modell nach KIRKPATRICK herangezogen. Obwohl dieses Konzept in der Kritik steht,<sup>166</sup> stellt es eine adäquate Ausgangsbasis zur Konkretisierung des Begriffsverständnisses dar. Der Erfolg einer Weiterbildung kann nach diesem Konzept auf vier verschiedenen Ebenen bestimmt werden. KIRKPATRICK unterscheidet Reaktionsebene, Lernebene, Verhaltensebene und Ergebnisebene. Die Reaktionsebene umfasst die Zufriedenheit mit dem Lernprozess bzw. -ergebnis, die Lernebene bezieht sich auf den Lernerfolg bezüglich der vorher definierten Lernziele, die Verhaltensebene prüft, ob eine Verhaltensänderung in der Arbeitsaufgabe stattgefunden hat und die Ergebnisebene thematisiert die Implikationen auf den Unternehmenserfolg.<sup>167</sup> Transfererfolg soll sich hier auf die Verhaltensänderung im Funktionsfeld beziehen und die dadurch implizierte Zielerreichung für das Unternehmen nicht berücksichtigen.<sup>168</sup> Gerade da der Teilnehmer im Mittelpunkt der Betrachtung steht, muss er den Transfererfolg nachhaltig beeinflussen können. Dies ist nur möglich, wenn der Transfererfolg auf die Verhaltensebene bezogen wird.<sup>169</sup> Damit lässt sich definieren:

---

<sup>166</sup> Zentraler Kritikpunkt an diesem Modell ist die Unterstellung von Kausalzusammenhängen zwischen den Ebenen. Insbesondere die diesbezügliche Annahme der kausalen Hierarchie zwischen den Ebenen wird bezweifelt. Vgl. zur ausführlichen Diskussion der Kritik an diesem Modell Günther, S. (2001), S. 66f.

<sup>167</sup> Vgl. Kirkpatrick, D. L. (1996), S. 21ff., Becker, F. G. (2005), S. 50f., Becker, F. G. (2006b), S. 170ff.

<sup>168</sup> Ein ähnliches Vorgehen wird auch von Piezzi gewählt. Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 246. Bronner/Schröder sehen ebenfalls den Kern des Weiterbildungserfolgs in der Verhaltensänderung des Teilnehmers. Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (1983), S. 21.

<sup>169</sup> Damit würde Transfererfolg im hier definierten Sinne vorliegen, wenn das vermittelte Verhalten kontinuierlich im Funktionsfeld angewendet wird, auch wenn sich daraus in der Summe negative Implikationen für das Unternehmen ergeben sollten.

**Der Transfererfolg bezeichnet einen Zustand, in dem die Lernziele der Weiterbildung realisiert wurden und in Form einer Verhaltensänderung des Teilnehmers im Funktionsfeld kontinuierliche Anwendung finden.**

#### **2.2.4 Transferdeterminanten im Lern- und Funktionsfeld**

Als Voraussetzung einer detaillierten und widerspruchsfreien Determinantenanalyse im Forschungsrahmen müssen die Begriffe „Transferdeterminante“, „Subdeterminante“, „Lernfelddeterminante“ und „Funktionsfelddeterminante“ abgegrenzt werden.

Als Ausgangspunkt der Abgrenzung wird vorgestellt, was unter einer Transferdeterminante in dieser Arbeit verstanden wird:

**Eine Transferdeterminante steht in kausaler Beziehung zum Transfererfolg. Die Veränderung der Ausprägung einer Transferdeterminante zieht eine Veränderung des Transfererfolgs nach sich. Die verschiedenen Transferdeterminanten sind gegeneinander klar abgrenzbar und in ihrer Summe bestimmen sie den Erfolg des Lern- und Transferprozesses betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.**

Eine Determinante hat per se jedoch keine positive oder negative Wirkung auf den Transfererfolg. Sie umfasst lediglich Einflussgrößen, die in ihrer situativen Ausgestaltung positiv oder negativ sein können. Transfer ist also „... abhängig von vielerlei Variablen und Einflüssen ... Der Transfer im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung ist somit von verschiedenen Prozessvariablen positiv als auch negativ beeinflussbar.“<sup>170</sup> Diese Prozessvariablen (Subdeterminanten) bedingen die Ausprägung der Transferdeterminanten und können durch Akteure innerhalb und außerhalb des Unternehmens gesteuert werden.

Ein wichtiges Kriterium zur Abgrenzung des Begriffs „Transferdeterminante“ von „Subdeterminante“ besteht in der Notwendigkeit der unmittelbaren und direkten Einwirkung auf den Teilnehmer im Lern- und Transferprozess. Bei mittelbarer Einwirkung liegt eine Subdeterminante vor. Diese Unterscheidung folgt daraus, dass in einer teilnehmerfokus-

---

<sup>170</sup> Ulbrich, M. (1999), S. 49.

sierten Arbeit die Einflüsse auf den Transfererfolg durch den Teilnehmer direkt erfahrbar und damit bewertbar sein müssen. Die Unternehmensgröße stellt bei STIEFEL bspw. einen wichtigen Einfluss auf den Lerntransfer dar.<sup>171</sup> Sie entfaltet jedoch lediglich mittelbare Wirkung auf das Verhalten eines Teilnehmers. Eine (unmittelbare) Transferdeterminante im hier verstandenen Sinne wäre z. B. das Unternehmensklima, welches durch die Subdeterminante Unternehmensgröße beeinflusst wird. Die Auswirkungen des Unternehmensklimas auf den Transfererfolg sind durch den Teilnehmer direkt erfahrbar, wohingegen die Größe eines Unternehmens nicht direkt auf den Teilnehmer und damit auf den Transferprozess wirkt.<sup>172</sup> Mittelbare Einflüsse werden daher in dieser Untersuchung nur in ihren Auswirkungen auf die Teilnehmer berücksichtigt und bei der jeweiligen Transferdeterminante diskutiert.

Darüber hinaus werden Einflüsse aus den Phasen „Realisierung“ und „Evaluation/Transfer“ des Personalentwicklungsprozesses nach BERTHEL/BECKER untersucht (Begründung siehe Kapitel 1.2).<sup>173</sup> Transferdeterminanten können also nach dem Ort des Auftretens unterschieden werden. Sie unterteilen sich in Lernfeld- und Funktionsfelddeterminanten. Auch TRACEY/TANNENBAUM/KAVANAGH postulieren eine solche Einteilung: „... transfer of training is a function of factors within the formal training context as well as characteristics in the transfer of work environment.“<sup>174</sup> Lernfelddeterminanten beeinflussen zum einen das insgesamt Erlernte und damit das Transferpotential (z. B. durch gewählte Methoden) und zum anderen wirken sie direkt auf den Transfer (z. B. durch Vermittlung von Transferstrategien). Somit sind Transferdeterminanten, die im Lernfeld auftreten in gleicher Weise zu untersuchen wie Transferdeterminanten, die im Funktionsfeld auftreten (Funktionsfelddeterminanten). Des Weiteren gibt es Transferdeterminanten, die sowohl im Lernfeld als auch im Funktionsfeld auftreten. Insbesondere

---

<sup>171</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979).

<sup>172</sup> Als weiteres Beispiel für einen mittelbaren Einfluss kann die „Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung“ angeführt werden, die bei Piezzi als Transfererfolgswirkungsfaktor diskutiert wird. Vgl. Piezzi, D. (2002).

<sup>173</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 280ff.

<sup>174</sup> Tracey, J. B./Tannenbaum, S./Kavanagh, M. J. (1995), S. 239.

teilnehmergebundene Einflüsse wie bspw. Fähigkeiten wirken in beiden Situationen. Diese Determinanten können als übergreifende Transferdeterminanten bezeichnet werden.

Zur eindeutigen Bestimmung des Determinantenbegriffs soll zusätzlich eine Abgrenzung zum Terminus Erfolgsfaktor stattfinden. Erfolgsfaktoren bezeichnen im Rahmen der Erfolgsfaktorenforschung<sup>175</sup> Einflussgrößen, die den Erfolg des gesamten Unternehmens oder bestimmter Bereiche bzw. Funktionen beeinflussen. Ziel der Erfolgsfaktorenforschung ist in diesem Zusammenhang, Gesetzmäßigkeiten und Handlungsempfehlungen für die Praxis auf Basis von „bewährter Praxis“ aufzustellen. Erfolgsfaktoren werden typischerweise „entdeckt“ und sinnneutral in einen anderen sozialen Kontext transferiert. Sie werden auf Basis von Daten aus der Vergangenheit identifiziert, da sie sich auf Einflüsse konzentrieren, die in der Praxis bereits Anwendung finden.<sup>176</sup> Damit bewegt sich die Erfolgsfaktorenforschung ausschließlich in dem Lösungsraum, der durch den Anwendungsbereich bereits vordefiniert ist.<sup>177</sup> Gerade hier liegt ein zentraler Unterschied zum in dieser Arbeit gewählten explorativen Ansatz und damit zum Verständnis von Determinanten. Diese werden vor allem mit Fokus auf den Entdeckungszusammenhang erarbeitet und müssen aufnahmefähig für neue Ideen und Konzepte sein. Sie basieren des Weiteren auf theoretischen Ansätzen und sichern so die Anschlussfähigkeit zur existierenden Forschung. Neben diesen zentralen Unterschieden bezüglich des wissenschaftlichen Ansatzes und damit eines abweichenden Begriffsverständnisses gibt es eine Vielzahl gut nachvollziehbarer Kritikpunkte an der Erfolgsfaktorenforschung, die in der Erfolglosigkeit münden Erfolgsfaktoren zu identifizieren und zu verifizieren.<sup>178</sup> Dies äußert sich insbesondere darin, dass die Ergebnisse existierender Studien häufig widersprüchlicher Natur sind und eine Vielzahl möglicher Faktoren als erfolgsentscheidend dargestellt werden.<sup>179</sup>

Zusammenfassend wird die diskutierte Begriffsbestimmung graphisch veranschaulicht.

---

<sup>175</sup> Beispiele für Veröffentlichungen aus dem Bereich Erfolgsfaktorenforschung sind u. a. Collins, J.C./Porras, J.I. (2002), Lattmann, M.S./Mazumder, S. (2007).

<sup>176</sup> Vgl. Nicolai, A./Kieser, A. (2002), S. 586f.

<sup>177</sup> Vgl. ebd., S.592.

<sup>178</sup> Für eine Übersicht zu den Kritikpunkten vgl. Haenecke, H. (2002), Nicolai, A./Kieser, A. (2002), Fallgatter, M.J. (2005)

<sup>179</sup> Vgl. Fallgatter, M.J. (2005), S. 62.



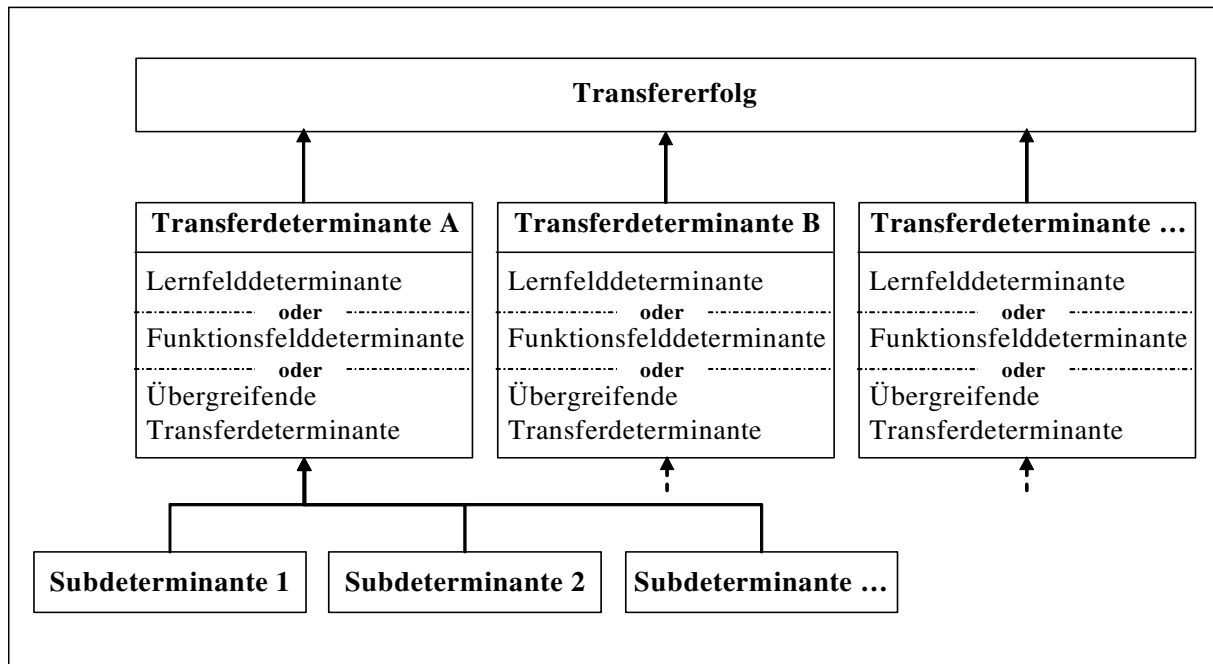


Abb. 6: Transferbegriffe<sup>180</sup>

### 2.2.5 Transfersicherung

Abschließend soll der aktionalen Komponente des Transfers Rechnung getragen und der Begriff Transfersicherung bestimmt werden. Ausgehend von der Darstellung in den Kapiteln 2.2.3 und 2.2.4 kann festgestellt werden, dass die Summe aller Transferdeterminanten den Transfererfolg bestimmt. Weiterhin legt die Summe der auf eine Transferdeterminante wirkenden Subdeterminanten fest, ob diese Determinante transferförderlich oder transferhemmend ausgeprägt ist.<sup>181</sup> Damit stellt die Gesamtheit der Subdeterminanten die grundsätzlichen Interventionsmöglichkeiten zur Transfersicherung dar.

Der Ausgangspunkt einer systematischen Transfersicherung ist jedoch die Evaluation.<sup>182</sup> Sie liefert Informationen zur systematischen Sicherstellung des Transfers.<sup>183</sup> Damit stellt sie die Voraussetzung für das Verständnis möglicher Optimierungsmöglichkeiten im

<sup>180</sup> Quelle: Eigene Darstellung.

<sup>181</sup> Vgl. für eine ähnliche Abgrenzung: Ulbrich, M. (1999), S. 49, Lemke, S. G. (1995), S. 10.

<sup>182</sup> Vgl. Becker, M. (2005), S.48, ähnlich auch Jordan, P. (1995), S.112.

<sup>183</sup> Vgl. Becker, F.G. (2006b), S.169.

Transferprozess dar.<sup>184</sup> Auch LEMKE postuliert einen engen Zusammenhang zwischen Transfersicherung und Evaluation. Er fasst die Transfersicherung mit der Evaluation zu dem Terminus Transfermanagement zusammen.<sup>185</sup>

Konstituierend für die Transfersicherung ist damit die aktive Einwirkung auf Gegebenheiten im Lern- und Transferprozess. Diese Einwirkung kann jedoch nicht als ein zentrales Programm verstanden werden, was durch eine dedizierte Person durchgeführt wird. Vielmehr sind verschiedene Akteure wie Personalentwickler, Führungskräfte und Teilnehmer für die Transfersicherung verantwortlich und somit zu involvieren.<sup>186</sup>

Zur Sicherstellung des Transfers muss sowohl das Lern- als auch das Funktionsfeld berücksichtigt werden. Im Lernprozess wird mit der Schaffung des Transferpotentials<sup>187</sup> erst die Voraussetzung zum erfolgreichen Transfer gelegt und im Funktionsfeld wird dieser dann realisiert. Nach der Begriffsbestimmung von STIEFEL sowie anderen Autoren umfasst Transfersicherung damit:

- alle Maßnahmen vor und während der Durchführung eines Seminars, damit ein Lernerfolg auf eine Art und Weise erworben wird, die es dem Teilnehmer ermöglicht, das Erlernte auf neue Aufgaben am Arbeitsplatz zu übertragen,
- alle Maßnahmen nach der Durchführung eines Seminars, die die Umsetzung des Lernerfolgs in neue Aufgaben am Arbeitsplatz begünstigen.<sup>188</sup>

---

<sup>184</sup> Ein kurzer Abriss zu den Phasen der Evaluation findet sich im Kapitel 2.2.3.

<sup>185</sup> Vgl. Lemke, S.G. (1995), S.135, Lemke verwendet „Transferoptimierung“ an Stelle von „Transfersicherung“. Er legt die gleiche Bedeutung von Transferoptimierung zu Grunde, wie hier für Transfersicherung Verwendung findet. Vgl. Lemke, S.G. (1995), S.135ff.

<sup>186</sup> Vgl. Broad, M. L./Newstrom, J. W. (1992), S.14.

<sup>187</sup> Synonym werden in dieser Arbeit „Binnenerfolg“ und „Lernerfolg“ verwendet.

<sup>188</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 17, Jordan, P. (1995), S.110ff., Becker, M. (2005), S.263.

Unter Berücksichtigung der dargestellten Aspekte ergibt sich als Arbeitsdefinition:

**Transfersicherung ist die systematische Beeinflussung der Transferdeterminanten durch Anpassung von Subdeterminanten im Lern- und Funktionsfeld zur Förderung des Transfererfolgs. Sie basiert auf einer systematischen Evaluation und resultiert in einer aktiven Einwirkung verschiedener Akteure auf den Lern- und Transferprozess.**

## **2.3 Methodologische Grundlagen**

### **2.3.1 Empirische Sozialforschung und explorative Studie**

„Methodologien sind die Lehren von den wissenschaftlichen Methoden bzw. den Theorien der wissenschaftlichen Methoden...“<sup>189</sup> In diesem Sinne werden im Folgenden die Grundlagen vor allem für den empirischen Teil der Arbeit gelegt. Empirisches Arbeiten in der Wissenschaft stellt den Ausgangspunkt für die Integration und gegenseitige Befruchtung von Theorie und Praxis dar. Dabei impliziert empirisches Arbeiten, dass sich Aussagen über Situationen und Prozesse in der Welt auf reale Erfahrungen stützen.<sup>190</sup> Damit ist die Realität Gegenstand dieser Forschung. Die Wahrheitsfindung im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird mittels Konfrontation zwischen theoretischen Aussagen und der empirischen Realität herbeigeführt.<sup>191</sup> Der Abgleich zwischen Realität und Theorie erfolgt durch die empirische Sozialforschung, die definiert ist als: „...eine Sammlung von Techniken und Methoden zur korrekten Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung menschlichen Verhaltens und gesellschaftlicher Phänomene...“.<sup>192</sup> Die Methoden der empirischen Sozialforschung lassen sich grundsätzlich in zwei Hauptströmungen einteilen: die qualitative und quantitative Sozialforschung.<sup>193</sup>

---

<sup>189</sup> Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 49.

<sup>190</sup> Vgl. Wienold, H. (2000), S. 16.

<sup>191</sup> Vgl. Wellhöfer, P. R. (1984), S. 9, ähnlich auch Kromrey, H. (2002), S. 28f.

<sup>192</sup> Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 5.

<sup>193</sup> Vgl. für eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen beiden Hauptströmungen: Lamnek, S. (1995).

Qualitative Sozialforschung geht von der genauen und detaillierten Beschreibung weniger oder einzelner Fälle der Realität aus. Dies geschieht auf Basis von Beobachtungen, Interviews oder Dokumentenanalysen.<sup>194</sup> Ihre Attraktivität und Aktualität zieht sie aus dem offenen Zugang zu Phänomenen, der nicht durch standardisierte und objektivistische Methoden eingeschränkt wird.<sup>195</sup> Dabei geht es darum, durch induktives Vorgehen Strukturen zu rekonstruieren und daraus Aussagen bezüglich realer Sachverhalte abzuleiten.<sup>196</sup> Die zentrale Aufgabe der qualitativen Forschung ist daher mittels Induktion<sup>197</sup> Hypothesen zu generieren. Gerade die Induktion als wissenschaftliches Vorgehen stand in der Vergangenheit jedoch in der Kritik. Popper, als einer der Vordenker im Bereich der Wissenschaftstheorie, hat die logische Ungültigkeit der Induktion bewiesen. Dies tat er lediglich für den Begründungszusammenhang, welcher in der quantitativen Forschung eine zentrale Rolle spielt. Der Entdeckungszusammenhang, d. h. die Identifizierung neuer Hypothesen, ist von diesem Beweis nicht betroffen.<sup>198</sup> Ein wichtiger theoretischer Ansatz der qualitativen Sozialforschung ist die Grounded Theory von GLASER und STRAUSS. Zur Aufstellung einer empirisch basierten Grounded Theory wird der Untersuchungsgegenstand aus einer Vielzahl verschiedener Perspektiven analysiert um durch die detaillierte empirische Beschreibung ein Maximum an empirischen Kontexten zu erfassen.<sup>199</sup>

Im Gegensatz zur qualitativen Forschung, in welcher der Entdeckungszusammenhang im Vordergrund steht, befasst sich die quantitative Forschung hauptsächlich mit der Überprüfung von bestehenden Hypothesen.<sup>200</sup> „Die Begriffe ‚Überprüfung‘ und ‚Entdeckung‘ bezeichnen den Hauptunterschied, aus dem sich alle weiteren Unterschiede zwischen den

---

<sup>194</sup> Vgl. Brüsemeister, T. (2000), S. 27.

<sup>195</sup> Vgl. Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (2004), S. 17.

<sup>196</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>197</sup> Induktion bezeichnet „...das Schließen von einem speziellen Sachverhalt auf allgemein Gültiges (idealerweise Gesetzmäßigkeiten).“ Decker, R/Wagner, R. (2002), S. 51.

<sup>198</sup> Vgl. Boos, M. (1993), S. 37.

<sup>199</sup> Vgl. Strauss, A. (1984).

<sup>200</sup> Hier wird insbesondere auf die Form der konfirmatorischen quantitativen Sozialforschung eingegangen, demgegenüber gibt es die explorative quantitative Sozialforschung, die aus der Analyse und Interpretation von großen Datenmengen versucht Hypothesen zu generieren. Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 156.

Methoden ergeben.“<sup>201</sup> Das Vorgehen in der quantitativen Forschung lässt sich wie folgt umschreiben: Aus einer Theorie werden Hypothesen abgeleitet, die den Sachverhalt bezeichnen. Anschließend werden diese mit Aussagen über reale Situationen verglichen, die durch die Methoden erhoben bzw. beobachtet wurden.<sup>202</sup> Stimmt die Ableitung aus der Theorie mit der Beobachtung der Realität überein, gilt die Theorie als empirisch bestätigt (verifiziert), widerspricht sie der Beobachtung gilt sie als widerlegt (falsifiziert).<sup>203</sup> Dieses Vorgehen kann als Deduktion bezeichnet werden. Bei der Deduktion werden aus allgemeinen Aussagen (z. B. Theorien, Hypothesen) mittels logischer Schlussfolgerung spezielle Aussagen (den Sachverhalt betreffend) abgeleitet.<sup>204</sup>

Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung besteht in der Rolle des Forschers. In der quantitativen Sozialforschung spielt die intersubjektive Überprüfbarkeit als Approximation von Objektivität und Werturteilsfreiheit eine wichtige Rolle.<sup>205</sup> Daher wird gefordert, dass der Forscher unabhängig vom Forschungsgegenstand ist und persönliche Vorlieben oder Werturteile keine Rolle spielen dürfen.<sup>206</sup> Bei der qualitativen Sozialforschung ist der Forscher aktiver Teil der Datenerhebung. Hier wird (methodisch kontrolliert) auf die subjektive Wahrnehmung des Forschers als Bestandteil der Erkenntnis zurückgegriffen.<sup>207</sup>

In jüngerer Zeit sind insbesondere die Bedeutung und das Ansehen der qualitativen Forschung gestiegen. Es wird vermehrt erkannt, dass qualitative und quantitative Methoden

---

<sup>201</sup> Brüsemeister, T. (2000), S. 21.

<sup>202</sup> Das zentrale Kriterium bei diesem Abgleich stellt die Häufigkeit der mit der Hypothese übereinstimmenden Beobachtungen dar, d. h. mit steigender festgestellter Übereinstimmung kann in zunehmendem Maß Gesetzmäßigkeit unterstellt werden. Vgl. Boos, M. (1993), S. 38, Wienold, H. (2000), S. 10.

<sup>203</sup> Vgl. Kromrey, H. (2002), S. 87.

<sup>204</sup> Vgl. Decker, R/Wagner, R. (2002), S. 51.

<sup>205</sup> Absolute Objektivität und Werturteilsfreiheit ist eine Fiktion, da bspw. die Strukturierung der Fragestellung oder die Auswahl der Methoden durch Werturteile geleitet sind. Vgl. Becker, F. G. (1993), S. 114.

<sup>206</sup> Vgl. Kromrey, H. (2002), S. 29.

<sup>207</sup> Vgl. Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (2004), S. 25.

keinen Gegensatz begründen, sondern sich gegenseitig ergänzen können und beide einen wichtigen Beitrag im Forschungsprozess leisten.<sup>208</sup>

Grundsätzlich lassen sich beide Methoden zur Bildung und zur Überprüfung von Hypothesen einsetzen.<sup>209</sup> Im Rahmen der qualitativen Forschung wird jedoch stärker induktiv und bei der quantitativen Forschung stärker deduktiv vorgegangen.<sup>210</sup> Im Forschungsprozess ist aber auch das induktiv-deduktive Wechselspiel zur Entdeckung von Zusammenhängen und der Erklärung von realen Phänomenen fruchtbar.<sup>211</sup> Die explorative Studie ermöglicht diesbezüglich die sequentielle Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden zur präzisen Analyse wenig strukturierter Sachverhalte. Dabei kompensiert der Vorteil der einen Methode den Nachteil der anderen Methode. Die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden kann hier im Sinne einer methodischen Triangulation verstanden werden.<sup>212</sup> “The strength of this method is that the flaws of one method are often the strengths of another; and by combining the methods, observers can achieve the best of them while overcoming their unique differences.”<sup>213</sup> Die Möglichkeit der wechselseitigen Validierung der aus der qualitativen bzw. quantitativen Untersuchung abgeleiteten Ergebnisse wird als ein zentrales Gütekriterium der Forschung angesehen.<sup>214</sup> Auch MAYRING verweist auf eine sequentielle Anordnung von qualitativen und quantitativen Methoden um bestmögliche Forschungsergebnisse zu erzielen.<sup>215</sup> Dieser Prozess wird in Abbildung 7 veranschaulicht.

---

<sup>208</sup> Vgl. Lamnek, S. (1988), S. 241, Kromrey, H. (1994), S. 164, Mayring, P. (2003), S. 19, Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (2004), S. 24.

<sup>209</sup> Vgl. Becker, F. G. (1993), S. 115.

<sup>210</sup> Vgl. Mayring, P. (2003), S. 18.

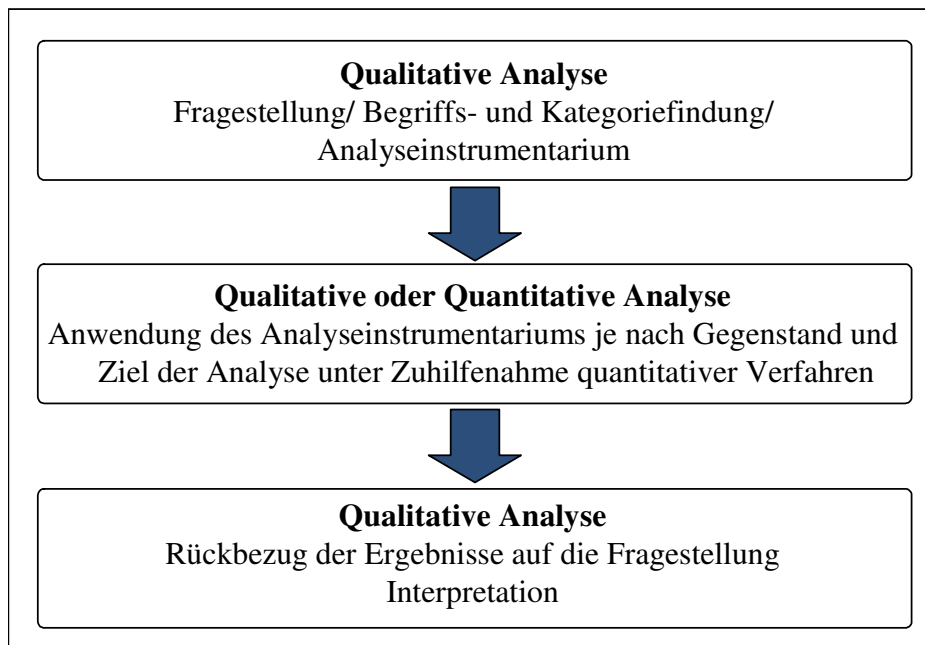
<sup>211</sup> Vgl. Rößl, D. (1990), Wollnik, M. (1977).

<sup>212</sup> Vgl. Flick, U. (1998).

<sup>213</sup> Denzin, N. K. (1989), S. 246.

<sup>214</sup> Vgl. Mayring, P. (2002), S. 147f.

<sup>215</sup> Vgl. Mayring, P. (2003), S. 19.



**Abb. 7: Phasenmodell qualitativer und quantitativer Analysen<sup>216</sup>**

Abschließend ist festzustellen, dass sich diese Arbeit dem Instrument der explorativen Studie bedient, mit dem Ziel Forschungshypothesen bezüglich des in Kapitel 1.2 dargelegten Erkenntnisziels zu formulieren. Die Arbeit ist damit auf den Entdeckungszusammenhang ausgerichtet. Sie versteht sich als Teil der qualitativen Forschung, wobei auch quantitative Methoden in die Untersuchung einbezogen werden.

### **2.3.2 Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen**

Zur Analyse der relevanten Einflussgrößen in einem bislang wenig strukturierten Forschungsgebiet wie der Transferforschung ist eine offene und interpretative Methodologie notwendig. Gerade da keine abschließende Übersicht der relevanten Transferdeterminanten existiert, d. h. gegebenenfalls noch nicht alle relevanten Einflussgrößen identifiziert sind, muss die Forschungsperspektive so breit und offen wie möglich sein. Auch die Problemkenntnis ist in der Transferforschung nicht hinreichend ausgeprägt, was an der Vielzahl unterschiedlicher Begriffsverständnisse zu erkennen ist (Kapitel 2.2.1). Darüber

<sup>216</sup> Quelle: Mayring (2003), S. 20.

hinaus sind das Suchfeld der Transferforschung zu erweitern und Ansätze mit Erklärungsbeitrag aus anderen Fachbereichen zu integrieren.<sup>217</sup>

Die explorative Studie stellt für diese Ausgangslage ein adäquates Verfahren dar. Sie erscheint insbesondere dann zweckmäßig, wenn in einem Forschungsgebiet nur eine allgemeine Problemkenntnis vorhanden ist und die zu erklärenden Probleme weitgehend unspezifisch sind.<sup>218</sup> Die Einbeziehung verschiedener Ansätze zur Strukturierung des Forschungsfeldes ist im Rahmen der explorativen Studie ebenfalls möglich. Wie oben dargestellt, erlaubt sie weiterhin die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in einen Forschungsprozess. Diese Integration fördert einen breiteren und gegebenenfalls auch tieferen Zugang zu Realproblemen.<sup>219</sup> Die explorative Studie bietet damit die Möglichkeit an, mit fehlender Struktur, d. h. Abwesenheit klarer, weitestgehend akzeptierter und empirisch bestätigter Modelle und Theorien umzugehen.

Der theoretische Bezugsrahmen dient in diesen Fällen dazu, das Denken über komplexe, reale Systeme zu ordnen und explorative Beobachtungen zu leiten.<sup>220</sup> Den initialen Bezugsrahmen stellt der Forschungsrahmen dar. Er wird vom Forscher entwickelt und beinhaltet dessen Vorkenntnisse, das Forschungsdesign, Annahmen über reale Phänomene in Form von Arbeitshypothesen und Interpretationsmustern. Er steuert den Prozess der Erkenntnisgewinnung und fördert die begrifflich-theoretische Integration der betrachteten Elemente der Forschungsproblematik. Simultan zur Erstellung und nach der Erstellung wird der Forschungsrahmen auf Präzision und Konsistenz getestet und gegebenenfalls modifiziert. Dies kann durch Pilotstudien oder Experteninterviews geschehen.<sup>221</sup>

Im Rahmen der Anwendungsphase, welche hier die Hauptuntersuchung darstellt, wird der Forschungsrahmen in den Erklärungsrahmen überführt, d. h. nach Realisierung der sich

---

<sup>217</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 98.

<sup>218</sup> Vgl. Becker, F. G. (2006a), S. 286.

<sup>219</sup> Vgl. ebd., S. 288.

<sup>220</sup> Vgl. Kirsch, W. (1971), S. 241ff zitiert nach Kirsch, W. (1984), S. 752.

<sup>221</sup> Vgl. Becker, F. G. (2006a), S. 295f.



ergebenden Anpassungen sollen durch die Hauptuntersuchung die Arbeitshypothesen in empirisch erhobene und begründete Forschungshypothesen transformiert werden.<sup>222</sup>

Mit diesem Vorgehen ermöglicht es die explorative Studie auch in Bereichen bestehender Theorie- und Empiriedefizite wissenschaftlich zu arbeiten.<sup>223</sup> Diese Defizite müssen sowohl für die Transferforschung,<sup>224</sup> als auch die Personalentwicklung attestiert werden.<sup>225</sup>

Grundsätzlich können drei Funktionen der explorativen Studie unterschieden werden. Zum Ersten handelt es sich dabei um die deskriptive Funktion, welche die Beschreibung realer Phänomene zum Inhalt hat. Zum Zweiten existiert die erklärende Funktion, welche die Beziehungen der wichtigsten Elemente in hypothetischer Form empirisch begründet zu erfassen versucht (Bildung von Forschungshypothesen). Zum Dritten besteht eine praktische Funktion, die sich auf die Abfassung vorläufiger handlungsleitender Aussagen bezieht.<sup>226</sup> Vor allem die ersten beiden Funktionen spiegeln das Vorgehen zur Erreichung des Erkenntnisziels in adäquater Weise wider. Einerseits ist für die Identifikation und Bewertung der Transferdeterminanten ein ausreichendes Problemverständnis, also eine starke deskriptive Komponente wichtig. Andererseits soll in hypothetischer Form erklärt werden, wie die Transferdeterminanten den Transfererfolg beeinflussen. Damit sind die Funktionen, aber auch das Hauptziel der explorativen Studie, nämlich die Erfassung, Präzisierung, Strukturierung und Erklärung von wenig bekannten Erkenntnisobjekten („weiße Flecken“),<sup>227</sup> im Einklang mit dem in dieser Arbeit verfolgten Erkenntnisziel.

Dennoch müssen auch Grenzen der explorativen Studie konstatiert werden. So ist ihr Einsatzfeld auf den Entdeckungszusammenhang limitiert.<sup>228</sup> Es handelt sich bei der

---

<sup>222</sup> Vgl. Becker, F. G. (2006a), S. 297f.

<sup>223</sup> Vgl. für eine erfolgreiche Anwendung der explorativen Studie als Forschungsmethodologie bei dieser Ausgangslage u. a.: Becker, F. G./Tölle, M. (2001), Quermann, D. (2004), Pankoke, A. (2005).

<sup>224</sup> Es existiert zwar eine Vielzahl von Modellen, doch diesen fehlt häufig eine empirische Bestätigung oder die theoretische Anbindung. Außerdem geben sie meist keine befriedigende Antwort darauf, was die entscheidenden Treiber des Transferprozesses sind. Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 86, Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 154, Ulbrich, M. (1999), S. 42.

<sup>225</sup> Vgl. Becker, F. G. (1995), S. 1371f.

<sup>226</sup> Vgl. Becker, F. G. (2006a), S. 297.

<sup>227</sup> Vgl. ebd., S. 286.

<sup>228</sup> Vgl. ebd., S. 286.

explorativen Studie um ein Verfahren zur Hypothesenbildung nicht zur Überprüfung von Hypothesen. Obwohl im Rahmen der explorativen Studie eine empirische Plausibilisierung der Forschungshypothesen vorgenommen wird, können dieselben nicht als empirisch verifiziert oder falsifiziert betrachtet werden. Somit wird nur ein Teil des „idealen Forschungsprozesses“ nach BUNGE durchgeführt.<sup>229</sup> Die empirische Überprüfung der aufgestellten Forschungshypothesen kann im Rahmen einer Nachfolgestudie erfolgen und in einem Entscheidungsrahmen münden.<sup>230</sup>

---

<sup>229</sup> Vgl. Bunge, M.A. (1967) zitiert nach Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 52f.

<sup>230</sup> Vgl. Becker, F. G. (2006a), S. 300. Auch Grochla beschreibt den Forschungsprozess unter Verwendung von Bezugsrahmen. Er unterscheidet dabei in ähnlicher Weisen Konzeptions- und Entscheidungsrahmen. Vgl. Grochla, E. (1978), S. 61ff.

### **3. FORSCHUNGSRAHMEN**

#### **3.1 Theoretische Herleitung der Transferdeterminanten**

##### **3.1.1 Literaturanalyse – Ausgangspunkt der Diskussion**

Zentraler Ausgangspunkt der Generierung von Arbeitshypothesen ist die Literaturanalyse im Forschungsfeld. Auf der einen Seite sollen das Forschungsziel betreffende Defizite in der wissenschaftlichen Literatur dargelegt und auf der anderen Seite mögliche Forschungsfelder mit Erklärungsbeitrag aufgezeigt werden. Damit bereitet die Diskussion der relevanten Literatur die theoretische Anbindung der Untersuchung an bestehende wissenschaftliche Arbeiten vor, die in Kapitel 3.1.3 ihre Konkretisierung finden.

Die erste intensive Auseinandersetzung mit der Transferthematik fand Anfang des 20. Jahrhunderts statt. THORNDIKE/WOODWORTH beschäftigten sich mit dem Zusammenhang zwischen den Anforderungen in der Lern- und der Anwendungssituation und legten damit den Grundstein für die Theorie identischer Elemente (siehe Kapitel 3.1.3.4).<sup>231</sup> Der größte Anteil der seitdem publizierten Transferliteratur entfällt auf die Bereiche der Psychologie und Pädagogik. Lern- und Transferprozesse sind aus dieser Perspektive intensiv erforscht, das Management der Rahmenbedingungen und damit weitere Problembereiche (z. B. das Arbeitsumfeld) sind jedoch nur unzureichend untersucht.<sup>232</sup> Durch die ständig steigende Bedeutung betrieblicher Weiterbildung (siehe Kapitel 1.1) fand zwar in den letzten Jahren eine intensivere Auseinandersetzung mit der Transferthematik im betrieblichen Kontext statt.<sup>233</sup> Bei den vorliegenden Arbeiten lassen sich dennoch in Hinblick auf die Beantwortung der grundlegenden Frage: „Was sind die entscheidenden Einflüsse, die auf den Transfererfolg wirken?“ bedeutende Defizite diagnostizieren.

---

<sup>231</sup> Vgl. Thorndike, E. L./Woodworth, R. S. (1901).

<sup>232</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 303f, ähnlich Dubs, R. (1990) S. 155.

<sup>233</sup> Vgl. für eine kurze Auswahl von aktuelleren Arbeiten: Smith-Jentsch, K. A./Brannick, M. T./Salas, E. (2001), Barnard, Y. F./Veldhuis, G. J./Rooij, J. C. C. M. v. (2001), Piezzi, D. (2002), Lim, D. H./Johnson, S. D. (2002), Bergmann, G. (2003), Arthur Jr. et al. (2003), Schaper, N. (2004), Besser, R., (2004), Karg, U. (2006), Becker, F. G. (2006b), Bergmann, B./Sonntag, K. (2006).

Diese Defizite äußern sich u. a. in den verwendeten Termini. Es existiert bisher weder eine einheitliche Definitionen des Transferbegriffs (siehe Kapitel 2.2.1) noch eine befriedigende Transfertheorie.<sup>234</sup> Weiterhin sind die Hierarchieebene und die begriffliche Abgrenzung zwischen Transferdeterminanten und Subdeterminanten nicht immer eindeutig. Zudem führt die Fokussierung auf bestimmte Theoriebereiche dazu, dass mögliche Erkenntnisse aus anderen Fachbereichen, die ebenfalls Relevanz für die Erklärung des Transferproblems haben können, nicht berücksichtigt werden. Die Integration alternativer theoretischer Konzepte ist jedoch nötig, um Problembetrachtungen aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen.<sup>235</sup> Darüber hinaus ist problematisch, dass eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Frage nur selten zu finden ist.<sup>236</sup> Es besteht eine Fokussierung auf einzelne Determinanten, die häufig auf instruktionale Aspekte bezogen sind, d. h. auf die Durchführungsphase der Weiterbildung.<sup>237</sup> Eine empirische Unterstützung der jeweiligen Aussagen zur Existenz von Transferdeterminanten ist lediglich in geringem Maße vorhanden.<sup>238</sup> Statistisch signifikante Aussagen sind in der Literatur diesbezüglich kaum zu finden. Weiterhin ist festzustellen, dass einem gewissen Teil der Literatur der theoretische Anschluss fehlt,<sup>239</sup> d. h. es handelt sich um Praktiker-Literatur<sup>240</sup> oder die „wissenschaftlichen“ Aussagen basieren lediglich auf empirischen Untersuchungen mit begrenzter theoretischer Anbindung.<sup>241</sup> Auch die Hinweise aus der wissenschaftlichen Literatur an die Praxis sind teilweise wenig fundiert. So geben die meisten Autoren lediglich Maßnahmenkataloge zur Transfersicherung an.<sup>242</sup> Eine Priorisierung und konzeptionelle Ordnung dieser Maßnahmen zur Sicherstellung des Transfers wird nicht erbracht. Damit

---

<sup>234</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 382.

<sup>235</sup> Vgl. Albert, H. (1975), S. 52.

<sup>236</sup> Vgl. Karg, U. (2006), S. 10. Beispiele für ganzheitliche Untersuchungen sind: Stiefel, R. T. (1979), Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), Lemke, S. G. (1995).

<sup>237</sup> Vgl. beispielhaft dafür: Briggs, G. E./Naylor, J. C. (1962), Royer, J. M. (1979), Georgenson, D. L. (1982), Clark, R. E./Voogel, A. (1985), Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986), Noe, R. A./Schmitt, N. (1986), Sternberg, R. J./Frensch, P.A. (1993), Ford, J. K./Kraiger, K. (1995), Kern, H./Schmidt, D. (2003), Lim, D. H. (2000).

<sup>238</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 154, Karg, U. (2006), S. 9 und S. 104.

<sup>239</sup> Vgl. Sonntag, K. (2006b), S. 21. Dieses Theoriedefizit wird für den angloamerikanischen Sprachraum konstatiert, ist aber auf den deutschen Sprachraum übertragbar, siehe auch Steiner, G. (2001), S. 197, Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 382.

<sup>240</sup> Vgl. beispielhaft für Praktiker-Literatur: Broad, M. L./Newstrom, J. W. (1992), Kimmeskamp, D. (1996), Besser, R. (2004).

<sup>241</sup> Vgl. beispielhaft: Bryman, K. H. (1982), Jordan, P. (1995), Ulbrich, M. (1999).

<sup>242</sup> Vgl. beispielhaft: Laker, D. R. (1990), Broad, M. L./Newstrom, J. W. (1992), S. 59ff., Wunderer, R./Schlagenhauser, P. (1994), Bäumer, J./Pawlowsky, P. (1996), S. 149ff, Besser, R. (2004), Becker, M. (2005), S. 263ff.

besteht die Gefahr der Überforderung der jeweilig zuständigen Planer und Organisatoren von Weiterbildungen. JORDAN postuliert sogar die Dichotomie zwischen Praxis und Theorie. Transfer würde diskutiert, „... ohne dass sich wissenschaftliche Theorie und betriebliche Praxis aufeinander bezogen oder gar verstanden.“<sup>243</sup> Weiterhin fällt auf, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen als transferförderlich bezeichnet werden, ein empirischer Beleg bis dato jedoch selten geliefert wurde.<sup>244</sup>

Damit ergibt die Analyse der existierenden Transferliteratur signifikante Defizite bezüglich der Strukturierung und des theoretischen Anschlusses des Forschungsfeldes, der Identifikation aller relevanter Transferdeterminanten, der empirischen Basis sowie der Art und Güte praxeologischer Aussagen. Diese Einschätzung wird in der wissenschaftlichen Literatur geteilt.<sup>245</sup>

Um dieses Defizit zumindest teilweise zu adressieren, soll nun die Auswahl der relevanten Forschungsgebiete und theoretischen Ansätze dargestellt werden. Vor dem Hintergrund eines wenig strukturierten Forschungsfeldes, der Notwendigkeit verschiedene Perspektive zu berücksichtigen und des festgestellten Theoriedefizits in der Transferforschung erfolgt in Abgrenzung zu einer fachspezifischen Auswahl eine problemspezifische Auswahl der relevanten Ansätze.<sup>246</sup> In einem zweiten Schritt wird die Verwendung allgemeiner Theorien und Theorien „mittlerer Reichweite“ erwogen. Im Gegensatz zu allgemeinen Theorien wurden Theorien „mittlerer Reichweite“ zur Erklärung spezifischer Probleme formuliert.<sup>247</sup> In dieser Arbeit sollen beide Theorietypen Verwendung finden, um auf der einen Seite existierende Aussagen spezifischer Theorien im Transferfeld zu berücksichtigen und um auf der anderen Seite eine offene Perspektive durch Verwendung allgemeiner Theorien zu ermöglichen.

---

<sup>243</sup> Vgl. Jordan, P. (1995), S. 108.

<sup>244</sup> Vgl. in Ansätzen bspw. bei: Huczynski, A. A./Lewis J. W. (1980).

<sup>245</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 86, Ford, J. K. (1990), S. 225ff., Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992), S. 129, Wunderer, R./Schlagenhafer, P., (1994), S. 50f., Ulbrich, M. (1999), S. 42, Sonntag, K. (2006b), S. 21.

<sup>246</sup> Bei der fachspezifischen Auswahl werden nur Ansätze in die Betrachtung einbezogen, die Angehörige einer bestimmten Fachrichtung entwickelt haben. Bei der problemspezifischen Auswahl hingegen werden die Ansätze berücksichtigt, die für die Lösung des zur Diskussion stehenden Erklärungsproblems von Bedeutung sind. Vgl. Opp, K. D./Wippler, R. (1990), S. 7.

<sup>247</sup> Vgl. Opp, K. D./Wippler, R. (1990), S. 7.

Bei der Auswahl der theoretischen Ansätze, die im weiteren Verlauf des Kapitels thematisiert wird, muss zwangsläufig von einem wissenschaftstheoretischen Standpunkt ausgegangen werden. In dieser Arbeit wird als wissenschaftstheoretische Basis der methodologische Individualismus und damit die Teilnehmerfokussierung definiert (siehe Kapitel 1.2). Daraus folgt, dass die gewählten theoretischen Ansätze die Perspektive des Teilnehmers oder Einflüsse auf ihn als zentralen Untersuchungsgegenstand definieren müssen.

Ausgangspunkt des Transferprozesses ist das Lernfeld. Der persönliche Lernprozess des Teilnehmers steht dabei im Mittelpunkt. Zur Erklärung dieser Prozesse werden vor allem allgemeine Lerntheorien herangezogen. Dabei beleuchten die drei gewählten Theorien (Konditionierung, sozial-kognitive Lerntheorie, Konstruktivismus) den Lernprozess auf grundsätzlich unterschiedliche Art und Weise und generieren daher abweichende Erklärungsansätze für das Transferproblem. Hinzu kommt das Situationsmodell der Lernleistung, welches als Modell „mittlerer Reichweite“ interpretiert werden kann, da es spezifisch für das Transferproblem entwickelt wurde. Es konkretisiert die bisher kaum beachtete Thematik der Lernbereitschaft des Teilnehmers im betrieblichen und privaten Kontext.

In einem nächsten Schritt wird durch den Teilnehmer die Entscheidung zur Anwendung der erlernten Inhalte getroffen. Hier wurden Motivationstheorien zur Betrachtung der konkreten Entscheidungssituation Transfer vs. Nicht-Transfer analysiert. Gerade die Prozesstheorien und dabei namentlich die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie aus dem Bereich der Erwartungs-mal-Wert-Theorien enthalten relevanten Erklärungsbeitrag für die Transferforschung.<sup>248</sup> Daneben existieren Inhaltstheorien (z. B. Bedürfnishierarchie nach MASLOW oder Zwei-Faktoren-Theorie nach HERZBERG), die jedoch als zeitlich überholt bezeichnet werden können.<sup>249</sup>

Auch die Kognitionspsychologie trifft Aussagen zu Entscheidungsstrukturen von Individuen. So thematisiert die Theorie kognitiver Dissonanzen Implikationen von intraindivi-

---

<sup>248</sup> Vgl. Becker, M. (2005), S. 249f.

<sup>249</sup> Vgl. Becker, F. G. (1997), S. 326.

duellen Ungleichgewichten, die spezifische Handlungsmuster auslösen. Sie ist für die Problemstellung der Arbeit relevant, da sie Aussagen zum Verhalten von Individuen (Transfer vs. Nicht-Transfer) unter Berücksichtigung sozialer Interaktionen aufstellt.

Daran schließt sich die Betrachtung des kognitiven Transferprozesses an, der die intraindividuelle Übertragung von Erlerntem thematisiert. Die Untersuchung dieses Prozesses erfolgt mittels spezifisch für den Transferkontext formulierter Theorien (Transfer identischer Elemente, Prinzipientransfer). Diese Theorien besitzen relevanten Erklärungsbeitrag, bieten aber nur eine eingeschränkte Perspektive auf das Transferproblem, da es sich um Theorien mit „mittlerer Reichweite“ handelt, die das Transferproblem in seiner Komplexität nicht beschreiben können.

Abschließend werden die Kontextfaktoren des Teilnehmers beim Transfer untersucht. Hier wird zuerst aus einer soziologischen Perspektive das Umfeld des Teilnehmers thematisiert. Dazu werden gruppentheoretische Überlegungen herangezogen. Sie sind insbesondere zur Erklärung der sozialen Interaktion im Funktionsfeld, aber ebenso im Lernfeld notwendig, um die wesentlichen Problembereiche der Transferforschung zu analysieren. Daneben sollen Überlegungen aus dem organisationstheoretischen Umfeld in die Untersuchung integriert werden. Auch hier sind entscheidende Einflüsse auf den Transferprozess zu vermuten, da die Organisation den Handlungsrahmen des Teilnehmers definiert (siehe Kapitel 3.1.3.6). Bei beiden Forschungsbereichen (Gruppenforschung und Organisationsforschung) handelt es sich um Forschungsaussagen im Sinne allgemeiner Theorien. Theoretische Aussagen mit konkretem Erklärungsbeitrag für das in dieser Arbeit definierte Erkenntnisziel liegen in beiden Forschungsfeldern lediglich implizit vor. Dennoch bieten beide Forschungsfelder interessante Perspektiven und potentiellen Erkenntnisbeitrag für die Transferproblematik und sollen daher in den Forschungsrahmen dieser Arbeit einbezogen werden.

Bei der Auswahl der theoretischen Ansätze innerhalb der Forschungsfelder kann keine deterministische Logik zu Grunde gelegt werden, die als Resultat eine Menge von Ansätzen hervorbringt. Vielmehr wurden auf Basis der subjektiven Einschätzung des Forschers

die Ansätze ausgewählt, die Erfolg zur Erreichung des Erkenntnisziels versprechen. Dieses Vorgehen basiert auf der Methodologie der bezugsrahmenorientierten Forschung.<sup>250</sup>

### **3.1.2 Konzeptioneller Rahmen der Determinantenanalyse**

Für den Bereich der Erwachsenenbildung und damit auch der Weiterbildung ist festzustellen, dass ein adäquater konzeptioneller Rahmen schwer zu finden ist.<sup>251</sup> Insofern muss sich mit dessen Auswahl explizit auseinandergesetzt werden. Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung ist die Aufstellung von Kriterien, deren Erfüllung wissenschaftliches Arbeiten im gewählten Kontext ermöglicht.

In dieser Arbeit soll der Analyserahmen folgenden Anforderungen genügen<sup>252</sup>:

- Verwendung sinnstiftender und relevanter Kategorien,
- Vereinfachung der Realität (Modellcharakter),
- Möglichkeit zur Erfassung aller Determinanten,
- Möglichkeit zur eindeutigen Zuordnung der Determinanten,
- Vereinbarkeit mit teilnehmerfokussiertem Vorgehen,
- empirische Bestätigung des Modells.

Grundsätzlich gibt es eine Vielzahl von Transfermodellen, die sich jedoch vor allem mit einzelnen Aspekten des Lern- und Transferprozesses auseinandersetzen.<sup>253</sup> Modelle genereller Natur und mit einem systematischen Ansatz wurden von verschiedenen Autoren vorgestellt. Dazu zählen u. a. DUBS, HUCZYNSKI/LEWIS, BALDWIN/FORD und

---

<sup>250</sup> Vgl. Becker, F.G. (2006a), S. 293f.

<sup>251</sup> Vgl. Faulstich, P. (2003), S. 91.

<sup>252</sup> Diese Anforderungen wurden im Forschungsprozess durch den Forscher definiert, um ein zielgerichtetes und strukturiertes Arbeiten im Forschungsrahmen zu ermöglichen. Dabei ergaben sich die Kriterien zum einen aus dem Erkenntnisziel selbst und wurden zum anderen aus den in der Literatur vorgestellten Qualitätskriterien von theoretischen Ansätzen abgeleitet. Vgl. Opp, K. D. (2005), S. 216ff.

<sup>253</sup> Einen guten Überblick zu verschiedenen Modellen mit Fokus auf bestimmte Aspekte findet sich bei Lemke, S.G. (1995).



RANK/WAKENHUT. Im Folgenden werden diese Modelle kurz dargestellt, anhand der definierten Kriterien verglichen und ein adäquates Modell ausgewählt. Dabei steht nicht die Darstellung, sondern die Bewertung und Auswahl im Vordergrund.

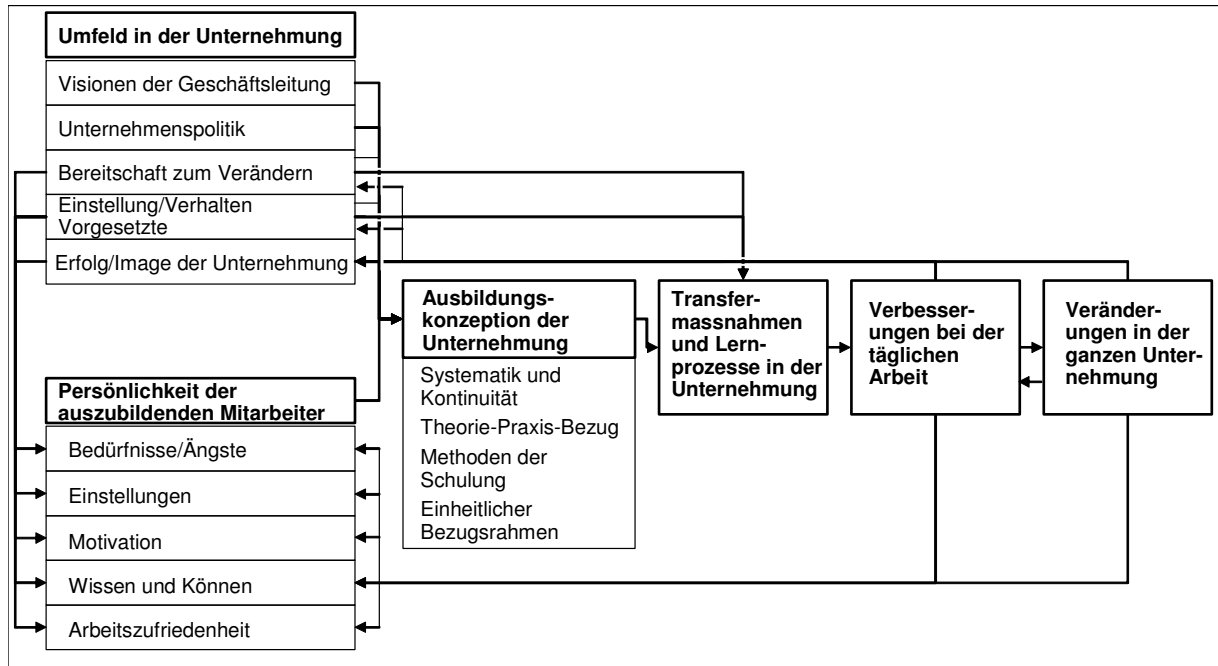


Abb. 8: Transfermodell nach Dubs<sup>254</sup>

DUBS spezifiziert ein ganzheitliches Transfermodell für die betriebliche Ausbildung.<sup>255</sup> Die zentralen Einflussgrößen seines Modells sind das Umfeld in der Unternehmung, die Persönlichkeit der auszubildenden Mitarbeiter sowie die Ausbildungskonzeption der Unternehmung.<sup>256</sup> Hinzu kommen der Einfluss von Transfermaßnahmen und Lernprozesse in der Unternehmung. Diese Einflüsse wirken auf die Verbesserung der täglichen Arbeit und auf die Veränderung in der ganzen Unternehmung.<sup>257</sup> Damit thematisiert der Autor neben der Verhaltensänderung auch die Ergebnisänderung als Bestandteil des Transfers. Dieses Verständnis weicht von dem in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit formulierten Verständnis ab. Grundsätzlich ermöglicht das vorliegende Modell die Aufnahme der zu identi-

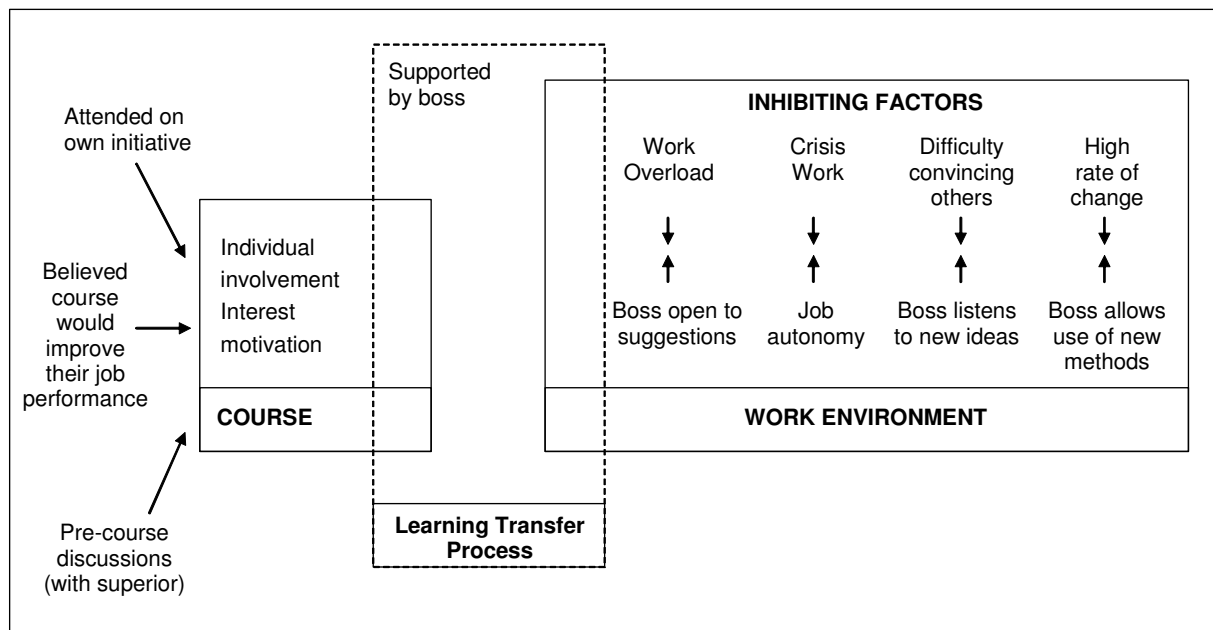
<sup>254</sup> Quelle: Dubs, R. (1990), S. 156.

<sup>255</sup> Vgl. Dubs, R. (1990), ähnlich auch Dubs, R. (1994).

<sup>256</sup> Vgl. Dubs, R. (1990), S. 155ff.

<sup>257</sup> Vgl. ebd., S. 158.

fizierenden Transferdeterminanten in die Bereiche Umfeld in der Unternehmung (Funktionsfeld), Ausbildungskonzeption (Lernfeld) und Persönlichkeit der auszubildenden Mitarbeiter (Teilnehmer). Die Kategorisierungen und Zusammenhänge beziehen sich jedoch auf die Ausbildung und nicht auf die Weiterbildung, was die Zuordnung der Transferdeterminanten erschwert. DUBS stellt weiterhin in seinem Modell eine Vielzahl von Interdependenzen dar. Insbesondere die verschiedentlich angenommenen Zusammenhänge und Rückkopplungen zwischen Subkategorien einzelner Einflüsse erhöhen die Komplexität des Modells. DUBS nimmt die Unternehmensperspektive ein, was die Diskussion der Transferdeterminanten und ihrer Einwirkung auf den Teilnehmer erschwert. Darüber hinaus weist das Modell von DUBS keine explizite empirische Basis auf.



**Abb. 9: Transfermodell nach Huczynski/Lewis<sup>258</sup>**

HUCZYNSKI/LEWIS Modell<sup>259</sup> basiert auf einer empirischen Analyse zweier Management-Trainings.<sup>260</sup> Das Modell unterscheidet in drei grundsätzliche Situationen bzw. Phasen. Es werden das Lernfeld (Course), der Lern- und Transferprozess sowie das Funktionsfeld

<sup>258</sup> Quelle: Huczynski, A.A/Lewis, J. W. (1980), S. 238.

<sup>259</sup> Vgl. Huczynski, A.A/Lewis, J. W. (1980).

<sup>260</sup> Insgesamt wurden 48 Teilnehmer in die Analyse einbezogen.

(Work Environment) unterschieden. Hinzu kommt eine lediglich angedeutete Vorphase, welche die Vorbereitung des Teilnehmers auf das Training thematisiert.<sup>261</sup> Der Fokus des Modells liegt auf dem Funktionsfeld und der dort existierenden Interaktion zwischen den organisationalen Faktoren und der Einstellung bzw. dem Verhalten des Vorgesetzten. Die Autoren identifizieren den Vorgesetzten als wichtigsten Transfereinfluss und weisen ihm im Modell eine hohe Bedeutung über alle Phasen zu.<sup>262</sup> Dabei werden aber weitere mögliche Einflussgrößen wie die Arbeitskollegen oder die Arbeitsaufgabe nicht berücksichtigt.

In Abgrenzung zu DUBS` Ausführungen ist dieses Modell auf den individuellen Transferprozess fokussiert, d. h. die Umsetzung einer teilnehmerfokussierten Analyse in diesem konzeptionellen Rahmen erscheint grundsätzlich möglich. Die Teilnehmercharakteristika werden jedoch ausschließlich im Lernfeld thematisiert. Gerade die übergreifende Betrachtung der intra- und extraindividuellen Einflüsse auf den Teilnehmer spielt aber eine zentrale Rolle bei einer teilnehmerfokussierten Arbeit. Im Lernfeld werden zudem keine instruktionalen Aspekte aufgegriffen, was die Aufnahmefähigkeit für die identifizierten Transferdeterminanten reduziert.

---

<sup>261</sup> Vgl. Huczynski, A.A/Lewis, J. W. (1980), S.239.

<sup>262</sup> Vgl. ebd, S.227.

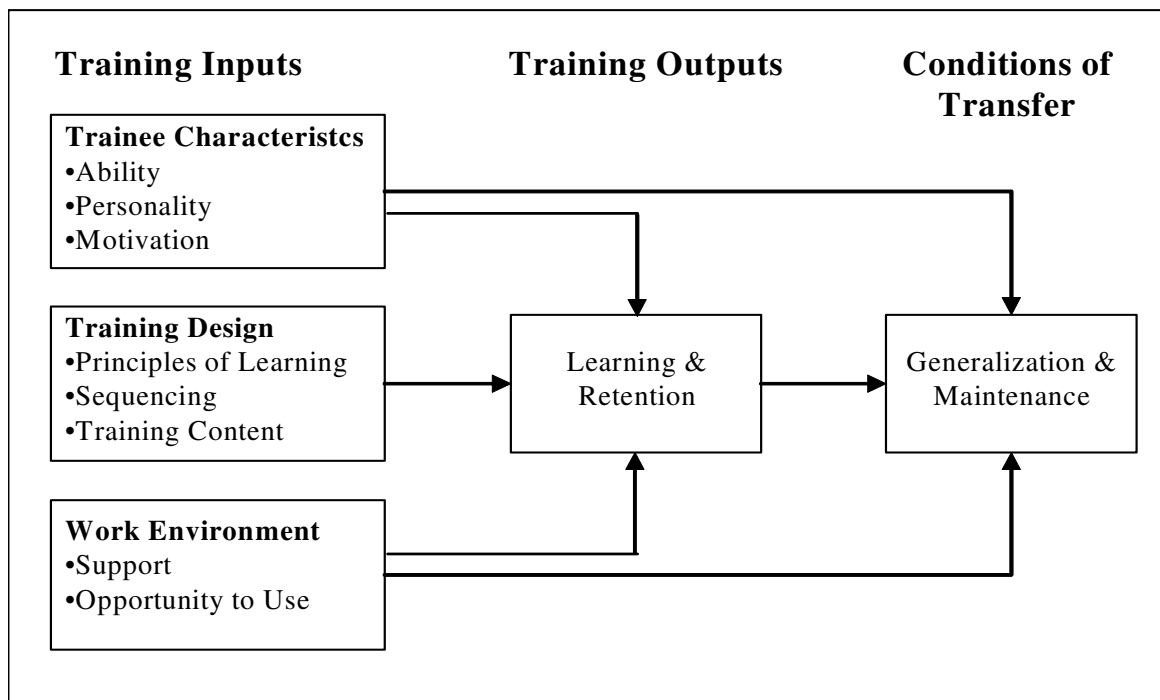


Abb. 10: A Model of the Transfer Process<sup>263</sup>

BALDWIN/FORD teilen den Lern- und Transferprozess in drei Phasen ein: „Training Inputs“, die hauptsächlich vor und während des Trainings angesiedelt sind, „Training Outputs“, die sich auf den Abschluss des Trainings beziehen und die „Conditions of Transfer“, welche sich über das Training hinaus erstrecken.<sup>264</sup> Damit wird in diesem Modell dem prozessoralen Charakter des Transfers Rechnung getragen.

Alle Inputfaktoren wirken direkt auf die Training Outputs<sup>265</sup> und damit auf den Lernerfolg. Über den Lernerfolg haben alle Inputfaktoren einen mittelbaren Einfluss auf Generalisierung & Beibehaltung und somit auf den Transfer.<sup>266</sup> SONNTAG/SCHAPER formulieren in ihren Ausführungen zu BALDWIN/FORDS Modell folgerichtig, dass sich die Transfereff-

<sup>263</sup> Quelle: Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 65.

<sup>264</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988).

<sup>265</sup> Training Output ist die Menge des ursprünglich Erlernenen, welches nach dem Training noch vorhanden ist. Ebd. S. 64.

<sup>266</sup> Vgl. ebd., S. 75.

fekte auf eine Variation der Inputkomponenten zurückführen lassen.<sup>267</sup> Die Einflüsse auf den Transfererfolg (Determinanten) sind demnach unter Training Inputs zu subsumieren.

Durch seine offene, klare und einfache Struktur und die Transparenz der Zusammenhänge fördert dieses Modell die Integration neuer Erkenntnisse und damit auch die eindeutige Zuordnung der zu identifizierenden Determinanten. Weiterhin ist das Modell mit dem teilnehmerfokussierten Vorgehen in dieser Arbeit vereinbar, da es die teilnehmerimmanenten Prozesse im Verlauf einer Weiterbildung abbildet (Lernen, Erinnern etc.). Es stellt in der Forschungsgemeinde ein akzeptiertes Modell dar und wird in verschiedenen aktuellen Arbeiten als Analyserahmen verwendet<sup>268</sup> bzw. als relevantes Modell vorgestellt<sup>269</sup>. Nahezu alle Elemente dieses Modells basieren auf empirischen Untersuchungen verschiedener Autoren,<sup>270</sup> was zu einer empirischen Bestätigung vieler Elemente, nicht jedoch einer Bestätigung des gesamten Modells mit seinen Interaktionen führte.

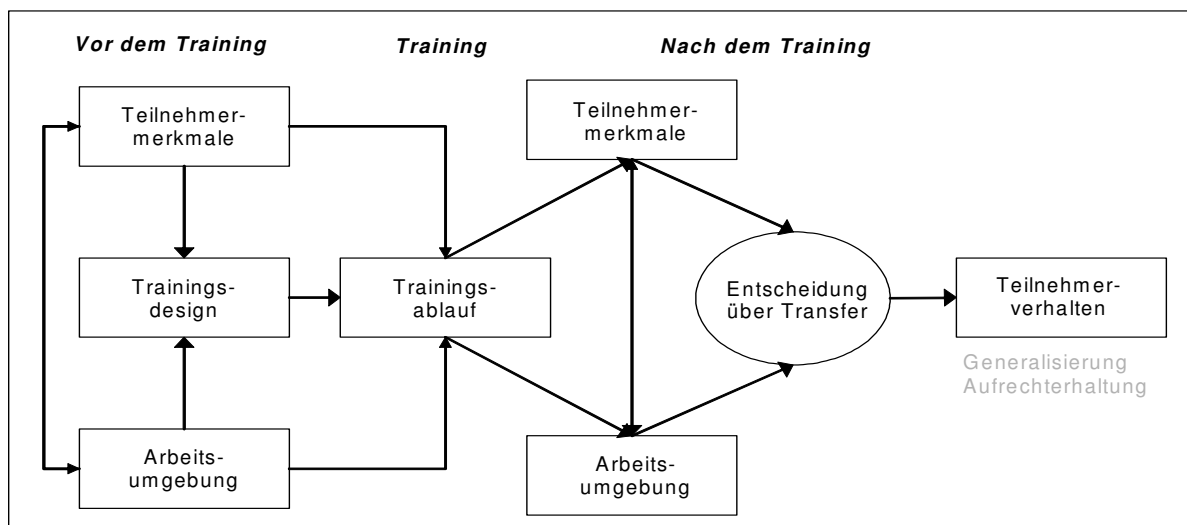


Abb. 11: Integratives Bedingungsmodell des Transfers<sup>271</sup>

<sup>267</sup> Vgl. Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 275.

<sup>268</sup> Vgl. u. a. Sonntag, K. (2002), S. 71ff, Solga, M. (2005), S. 272, Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 358ff, Karg, U. (2006), S. 74ff.

<sup>269</sup> Vgl. Yamnill, S./McLean, G.N. (2001), S. 195, Piezzi, D. (2002), S. 11ff, Becker, M. (2005), S. 259ff, Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 275.

<sup>270</sup> Vgl. für eine Auflistung dieser Untersuchungen Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 71ff.

<sup>271</sup> Quelle: Rank/Wakenhut (1998), S. 16.

Das Bedingungsmodell des Transfers stellt eine Weiterentwicklung des Transferprozessmodells von BALDWIN/FORD dar, bei dem die Zusammenhänge zwischen Training Inputs und dem Transferverhalten detaillierter analysiert werden.<sup>272</sup> Der Fokus dieses Modells liegt auf der Transfersicherung. So werden (vor dem Training) Einflüsse durch die Teilnehmermerkmale und die Arbeitsumgebung auf das Trainingsdesign postuliert. Diese beschreiben weniger den Transferprozess als das sie normative Aussagen bezüglich der Abstimmung zwischen diesen Training Inputs darstellen. Weiterhin wirken Teilnehmermerkmale und Arbeitsumgebung sowohl vor dem Training als auch nach dem Training aufeinander.<sup>273</sup> Durch diese Anreicherung des Modells mit normativen Aussagen wird die Komplexität zur Untersuchung des Lern- und Transferprozesses erhöht.

RANK/WAKENHUT bestimmen das Funktionsfeld als wichtigste Komponente des Transferprozesses. Sie unterscheiden dabei organisationsbezogene Faktoren und die soziale Unterstützung.<sup>274</sup> In Abgrenzung zu den bereits vorgestellten Modellen wird bei RANK/WAKENHUT die Entscheidung des Teilnehmers einen oder mehrere Transferversuche zu unternehmen explizit thematisiert. Hier wird deutlich, dass die Autoren in ihrer Analyse die Perspektive des Teilnehmers einnehmen. Das Modell selbst weist keine empirische Basis auf, einzelne Aspekte basieren jedoch auf empirischen Studien.<sup>275</sup>

Nach Prüfung der aufgelisteten Kriterien kann dem Transferprozessmodell nach BALDWIN/FORD die beste Eignung als Analyserahmen für diese Arbeit bescheinigt werden. Eine zusammenfassende Darstellung der Bewertung ist in Tabelle 2 wiedergegeben.

---

<sup>272</sup> Vgl. Rank/Wakenhut (1998), S. 11ff.

<sup>273</sup> Vgl. ebd., S. 23ff.

<sup>274</sup> Vgl. ebd., S. 23.

<sup>275</sup> Beispielsweise wurde die Studie von Vandenput, M. A. E. (1973) für die Beschreibung der organisationalen Faktoren im Funktionsfeld herangezogen. Vgl. Rank, B./Wakenhut, R. (1998), S.23ff.

Tab. 2: Bewertung des Analyserahmens<sup>276</sup>

<b>Autoren/Modelle</b> <b>Kriterien</b>	<b>Dubs</b>	<b>Huczynski/ Lewis</b>	<b>Baldwin/ Ford</b>	<b>Rank/ Wakenhut</b>
<b>Sinnstiftende und relevante Kategorien</b>	-	+/-	+	+
<b>Vereinfachung der Realität</b>	-	+	+	+/-
<b>Erfassung aller Transferdeterminanten</b>	+	-	+	+
<b>Eindeutige Zuordnung der Determinanten</b>	+	-	+	+
<b>Vereinbarkeit mit Teilnehmerfokussierung</b>	-	-	+	+
<b>Empirische Basis</b>	-	+/-	+	+/-

### Diskussion des gewählten konzeptionellen Rahmens

Im folgenden Abschnitt soll der gewählte konzeptionelle Rahmen eine detailliertere Darstellung erfahren und seine Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Ausgehend von dem Trainings Input werden im Bereich Teilnehmercharakteristika Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften sowie die entsprechende Motivationslage verortet. Die Autoren konkretisieren diese Kategorien nicht, geben jedoch Hinweise auf eine transferförderliche Ausgestaltung auf Basis empirischer Studien. Demnach wirken Erfolge im Training, ein ausgeprägter interner „Locus of Control“, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Identifikation mit der Arbeit transferförderlich.<sup>277</sup> Um das Gelernte im Funktionsfeld anzuwenden, müssen die Teilnehmer in einer Arbeitsumgebung arbeiten, die den Transfer fördert.<sup>278</sup> Hier werden die Aspekte Unterstützung und Anwendungsmöglichkeiten thematisiert. Insbesondere Einflüsse wie Arbeitsklima, Grati-

<sup>276</sup> Quelle: Eigene Darstellung.

<sup>277</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 68f.

<sup>278</sup> Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 13, Solga, M. (2005), S. 280.

fikation und Vorgesetztenverhalten werden auf Basis empirischer Studien von BALDWIN/FORD identifiziert.<sup>279</sup> Im Trainingsdesign werden vor allem instruktionale Aspekte berücksichtigt. Auf Basis von existierenden Studien fand die Ableitung von Lernprinzipien statt, wobei explizit auf die Theorie identischer Elemente, den Prinzipientransfer, die Nutzung verschiedener Beispiele und wiederholte Übung als mögliche Lernprinzipien verwiesen wird.<sup>280</sup> Die Sequenzierung und die Trainingsinhalte werden zwar als relevante Einflüsse im Modell identifiziert, jedoch nicht mit empirischen Studien belegt.

Bezüglich der Kausalzusammenhänge ist festzustellen, dass die Teilnehmercharakteristika und das Arbeitsumfeld im Gegensatz zum Trainingsdesign direkt auf Generalisierung & Beibehaltung wirken. Somit kann die Anwendung bereits erlernter Inhalte bspw. durch fehlende Abstraktionsfähigkeiten des Teilnehmers (Teilnehmercharakteristika) oder unkooperative Kollegen am Arbeitsplatz (Arbeitsumfeld) erschwert oder verhindert werden. Das Modell formuliert, dass der Lernprozess nur einen unter mehreren Einflüssen auf den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen darstellt. Das qualitative Wirkungsmodell von BALDWIN/FORD basiert also auf Beziehungen zwischen „Training Inputs“ und „Conditions of Transfer“. Somit kann man zwischen den verschiedenen Inputfaktoren (Transferdeterminanten) als unabhängigen Variablen und dem Transfererfolg als abhängiger Variable Multikausalität unterstellen.<sup>281</sup> Ist der Trainings Input transferförderlich ausgeprägt, so steigt der Transfererfolg in Form besserer Generalisierung und Beibehaltung der erlernten Inhalte. Der Trainings Output nimmt lediglich eine vermittelnde Rolle zwischen Trainings Inputs und „Conditions of Transfer“ ein. Er ist im Gegensatz zum Transfererfolg nicht die entscheidende Erfolgsgröße einer Weiterbildung.

Obwohl dieses Modell allgemein akzeptiert ist und die Strukturierung des Transferproblems auf diese Weise Transparenz und Klarheit fördert, müssen einige Punkte kritisch angemerkt werden. Zum einen werden Wirkungszusammenhänge innerhalb der Kategorie

---

<sup>279</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 69f.

<sup>280</sup> Vgl. ebd., S. 67.

<sup>281</sup> Vgl. zu Multikausalität Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 62.



Trainings Input nicht thematisiert. Es ist aber vorstellbar, dass z. B. die Unterstützung am Arbeitsplatz auch auf die Motivation des Teilnehmers wirkt. Da die Einbeziehung und empirische Überprüfung dieser Wirkungsbeziehungen die Komplexität dieser Arbeit stark erhöhen würde, wird diesbezüglich keine Anpassung des Modells vorgenommen. Zum anderen sind einige Begriffe unklar und können zu Verwirrungen führen. So lässt die Bezeichnung „Conditions of Transfer“ bzw. Transferbedingungen die Darstellung von Inputfaktoren vermuten, bezieht sich jedoch auf das Ergebnis des Transferprozesses. Zur Erhöhung der Klarheit soll im Folgenden die Ergebnisorientierung in den Vordergrund gerückt und von Transfererfolg gesprochen werden. Zusätzlich werden einige Anpassungen an die Nomenklatur dieser Arbeit vollzogen, d. h. Trainings Input wird in Transferdeterminanten und Trainings Output in Lernerfolg umbenannt.

Des Weiteren bleiben die Autoren unvollständig bei der Beschreibung der Transferdeterminanten im Bereich des Training Inputs, was auf den eingeschränkten Fokus (ausschließlich Transferliteratur) und das Alter dieser Untersuchung zurückgeführt werden kann. Beim Trainingsdesign betrachten sie bspw. lediglich die Methodik und den Lerninhalt, vernachlässigen jedoch die Lernumwelt.<sup>282</sup> Gerade die Menge der Transferdeterminanten zu identifizieren und zu bewerten ist jedoch zentrales Erkenntnisziel dieser Arbeit. Daher soll auf Basis der Erkenntnisse aus den nächsten Kapiteln eine Erweiterung im Inputbereich des Modells vorgenommen werden.

### **3.1.3 Theoretische Ansätze mit Erklärungsbeitrag**

#### **3.1.3.1 Lerntheoretische Ansätze**

Wie oben bereits erwähnt, muss Psychologie und Pädagogik ein starker Einfluss auf die Diskussion und Erforschung der Transferproblematik zugebilligt werden. Insbesondere im Bereich des Lernens liefern Theorien aus diesen Forschungsfeldern einen Erklärungsbeitrag. Da die Anwendung des Erlernten am Arbeitsplatz auch als zweiter Lernprozess

---

<sup>282</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 66ff.

interpretiert werden kann,<sup>283</sup> bei dem Adaption und Generalisierung an den Arbeitskontext vorgenommen werden, haben diese Theorien ebenfalls Relevanz für das Funktionsfeld. Zur Entwicklung eines Basisverständnisses im Bereich des Lernens soll einführend die verhaltenstheoretische Perspektive dargestellt werden.

### **Konditionierung**

Der Ausgangspunkt aller Aussagen im Behaviourismus ist die Verknüpfung von einem Verhalten mit einer Reizsituation, die in bestimmter Weise als Verstärkung wirkt.<sup>284</sup> Den Ursprung nahm der Behaviourismus bei den Forschungen von Pawlow, die zur Theorie der klassischen Konditionierung führten. Kernaussage dieser Theorie ist, dass durch Konditionierung eine neue Reiz-Reaktions-Verbindung im Individuum entsteht.<sup>285</sup> Lernen bedeutet hierbei, dass ein Verhalten, welches im Verhaltensrepertoire des Individuums vorhanden ist, durch Darbietung eines neuen Reizes ausgelöst wird. Es wird kein neues Verhalten gelernt.<sup>286</sup>

Im Gegensatz dazu thematisiert die operanten Konditionierung Verstärkungsphänomene im sozialen Umfeld unter Berücksichtigung sekundärer Reize<sup>287</sup> und erklärt das Lernen neuer Verhaltensweisen. Damit spielt sie für die Transferforschung eine größere Rolle.

Bei der operanten Konditionierung wird spontan gezeigtes Verhalten mit einem Reiz verknüpft. Ein Verhalten, das die bedürfnisbefriedigende Reizreaktion hervorruft, wird im Verhaltensrepertoire etabliert und immer wieder angewendet. Fördert der Reiz die Darbietung des Verhaltens, wird von Verstärkung gesprochen.<sup>288</sup> Positive Verstärkung liegt dann vor, wenn ein Belohnungsreiz dargeboten wird, der zur Bedürfnisbefriedigung des Individuums beiträgt. Negative Verstärkung fördert ebenfalls die Darbietung des Verhal-

---

<sup>283</sup> Vgl. Weinert, F. E. (1974), S. 697.

<sup>284</sup> Vgl. Steiner, G. (2001), S. 142.

<sup>285</sup> Vgl. Mietzel, G. (1998), S. 128.

<sup>286</sup> Vgl. Steiner, G. (2001), S. 139.

<sup>287</sup> Die klassische Konditionierung beschäftigt sich lediglich mit primären Stimuli, d. h. Reize die direkt auf die Befriedigung von physiologischen Bedürfnissen gerichtet sind (z. B. Nahrung), die operante Konditionierung zieht sekundäre Stimuli in die Untersuchung mit ein, d. h. Reize, die indirekt auf die Bedürfnisbefriedigung wirken (z. B. Geld oder Anerkennung).

<sup>288</sup> Vgl. Holland, J. G./Skinner, B. F. (1974), S. 42f.

tens, erfolgt aber durch Entzug aversiver Reize<sup>289</sup> und trägt somit ebenfalls zur besseren Bedürfnisbefriedigung bei.<sup>290</sup> Die Erlernung neuen Verhaltens geschieht durch Verhaltensformung.<sup>291</sup> Dabei wird jeder Fortschritt in Richtung Zielerfüllung verstärkt.<sup>292</sup> Eine weitere Möglichkeit das Lernen von einem Versuch-Irrtums-Prozess in Richtung eines gesteuerten Prozesses zu entwickeln, stellt der Einsatz von diskriminativen Reizen dar. Ein solcher Hinweisreiz zeigt an, dass einer bestimmten Verhaltensweise mit erhöhter Wahrscheinlichkeit eine Verstärkung folgt. Dies kann z. B. eine Frage oder Aufforderung sein, auf die bei richtiger Antwort eine positive Verstärkung folgt.<sup>293</sup>

Demgegenüber kann auftretendes Verhalten auch gehemmt werden. Um die Ausführungshäufigkeit eines Verhaltens zu reduzieren, sind drei Möglichkeiten zu unterscheiden: 1. Entzug der Verstärker, die das Verhalten aufrechterhalten, 2. Aufbau konkurrierenden Verhaltens durch Verstärkung, das das alte ablöst, 3. Bestrafung des Verhaltens.<sup>294</sup>

Neben extern basierter Verstärkung gibt es auch (interne) Selbstverstärkung, bei der das Individuum sich selbst belohnt oder bestraft, d. h. selbst seine Verstärker auswählt und einsetzt. „Wer den Einfluss verdeckter Selbstverstärkung bei der Verhaltensregulierung nicht zur Kenntnis nimmt, leugnet eine einzigartige Fähigkeit des Menschen.“<sup>295</sup> Neben der Selbstverstärkung gibt es die stellvertretende Verstärkung. Diese wurde im Kontext der sozial-kognitiven Lerntheorie spezifiziert und wird innerhalb derselben vorgestellt.

Für alle dargestellten Ausprägungsformen der Konditionierung lässt sich feststellen, dass die Stärke des konditionierten Verhaltens mit der Menge der Verstärkungen zunimmt.<sup>296</sup>

---

<sup>289</sup> Bei aversiven Reizen handelt es sich um Reize mit Abwendungscharakter, d. h. das Individuum reagiert mit Flucht- bzw. Meideverhalten. Vgl. Steiner, G. (2001), S. 142.

<sup>290</sup> Vgl. Holland, J. G./Skinner, B. F. (1974), S. 53f. Bestrafung erfolgt dementsprechend dann, wenn ein aversiver Reiz dargeboten oder ein Belohnungsreiz entzogen wird. Vgl. Rosemann, B./Bielski, S. (2001), S. 29.

<sup>291</sup> Vgl. Spada, H./Rummel, N./Ernst, A. (2006), S. 366.

<sup>292</sup> Vgl. Holland, J. G./Skinner, B. F. (1974), S. 97ff.

<sup>293</sup> Vgl. Holland, J. G./Skinner, B. F. (1974), S. 139ff.

<sup>294</sup> Vgl. Spada, H./Rummel, N./Ernst, A. (2006), S. 367.

<sup>295</sup> Bandura, A. (1976b), S. 215.

<sup>296</sup> Vgl. Spada, H./Rummel, N./Ernst, A. (2006), S. 361.

*Implikationen für das Erkenntnisziel*

Verstärkung stellt eine wichtige Einflussgröße auf den Lerntransfer dar. In KENTs Arbeit wird die Verstärkung sogar als entscheidender Faktor des Lerntransfers diskutiert.<sup>297</sup> Schon im Lernfeld spielt Konditionierung zur Aufnahme der vermittelten Inhalte eine zentrale Rolle. Insbesondere der **Trainer** hat die Möglichkeit mittels Hinweisreizen und Verhaltensaushandlung in Verbindung mit Verstärkern (Lob, Aufmerksamkeit etc.) den Lernprozess des Teilnehmers zu fördern und zu steuern. Darüber hinaus spielt auch der **Teilnehmerkreis** eine wichtige Rolle bei der Verstärkung von Verhalten. Gruppenzugehörigkeit und Anerkennung sind hier häufig verwendete Verstärker.

Neben der aktiven Einflussnahme durch Verstärkung zur Herausbildung von Verhalten, hat auch die Passivität einen Einfluss auf die Darbietung des Verhaltens. Verhalten wird nach dieser Theorie nur aufrechterhalten, wenn es verstärkt wird.<sup>298</sup> Die kontingente Verstärkung, die im Lernfeld durch Teilnehmer und Trainer häufig erfolgte, kann im Funktionsfeld so nicht stattfinden. Ihre Existenz ist jedoch entscheidend für die Ausführung des erlernten Verhaltens und damit für den Transfererfolg. Im Lernfeld dargebotene Verstärker können für einen begrenzten Zeitraum nach dem Seminar ins Funktionsfeld übertragen werden (z. B. Lernpatenschaften, Follow-up-meetings oder Follow-up-Trainerinterventionen). Langfristig kann der Transfer jedoch nur durch Substitution der Verstärker sichergestellt werden. Dabei spielt der **Vorgesetzte** eine zentrale Rolle. Er kontrolliert wichtige Verstärker wie z. B. Lob, Anerkennung oder Beförderung. In der übergroßen Zahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen wird dem Vorgesetzten daher auch eine entscheidende Rolle als Quelle von Verstärkung und damit Verhaltenssteuerung zugebilligt.<sup>299</sup> Darüber hinaus existieren weitere Quellen von Verstärkung im sozialen und organisatorischen Umfeld. Kollegen im **sozialen Umfeld**, die Familie, der **Personalverantwortliche** und **außerorganisatorische Einflüsse** (z. B. Kunden oder Lieferanten)

---

<sup>297</sup> Vgl. Kent, R. H. (1982).

<sup>298</sup> Vgl. Holland, J. G./Skinner, B. F. (1974), S. 139ff, Die Verstärkung kann kontinuierlich oder partiell erfolgen. Partiiell bedeutet dabei im Gegensatz zu kontinuierlich, dass nicht bei jedem Auftreten des Verhaltens eine Verstärkung erfolgt.

<sup>299</sup> Vgl. u. a. Stiefel, R. T. (1979), S. 71, Münch, J. (1995), S. 143, Ulrich, M. (1999), S. 70f., Karg, U. (2006), S. 98; anders: Kent, R. H. (1982).

können ebenfalls Reize darbieten und entziehen. Um erlerntes Verhalten im Funktionsfeld kontinuierlich anzuwenden bedarf es kontingenter Verstärker durch diese Einflussgruppen. Personalentwicklung (ebenso Weiterbildung als Teil der Personalentwicklung) ist jedoch ein interessen geleiteter Prozess,<sup>300</sup> in dem die Individuen durch ihre Präferenzen sowie ihre rollendeterminierten Prädispositionen den Lern- und Transferprozess beeinflussen. Jeder involvierte Akteur hat eigene Ziele, die zwischen den Akteuren häufig nicht durch Konformität geprägt sind.<sup>301</sup> Da jeder Rollenträger im Umfeld des Teilnehmers die Verstärkung auf Basis eigener Überlegungen durchführt, kommt es zu Konflikten. Diese Konflikte werden im Kapitel 3.1.3.5 aufgegriffen und bei den jeweiligen potentiellen Determinanten<sup>302</sup> als transferrelevante Einflüsse diskutiert.

Im Rahmen der operanten Konditionierung wurden Hinweisreize bereits thematisiert. Die oben vorgestellten Einflussgruppen nutzen diese Reize um Verhalten zu intendieren. Sie stellen einen Reiz in Aussicht, der mit einem bestimmten Verhalten gekoppelt auftreten wird. Einen entscheidenden Hinweisreiz stellen **Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen** dar. Sie explizieren die Erwartungen der Organisation an das Lernergebnis bzw. das Arbeitsergebnis des Teilnehmers. Damit wird vor dem Seminar oder permanent im Funktionsfeld deutlich gemacht, welches Verhalten bzw. welches Ergebnis erwartet wird und ein damit verbundener Reiz in Aussicht gestellt.

Die vorgestellten Verstärker mit ihren Einflüssen auf den Lern- und Transferprozess werden unter den Begriffen **extrinsische Anreize** subsumiert. Extrinsische Anreize können materiell (z. B. Bonus) oder immateriell (z. B. Anerkennung), personengebunden (z. B. Lob) oder organisationsgebunden (z. B. Beförderung) sein.<sup>303</sup> Neben diesen extern basierten Verstärkern gibt es die Selbstverstärkung als interne Verstärkungsbasis im Lern- und Funktionsfeld, die im Rahmen der **intrinsischen Anreize** intensiv diskutiert wird. Nach

---

<sup>300</sup> Vgl. Becker, F. G. (1995), S. 1380.

<sup>301</sup> Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 163.

<sup>302</sup> Wenn im Folgenden der Begriff „Determinante“ bzw. „Transferdeterminante“ Verwendung findet, so soll nicht die empirisch bestätigte Einflussgröße, sondern die Vorstufe „potentielle Transferdeterminante“ im Rahmen der Hypothesenbildung verstanden werden.

<sup>303</sup> Vgl. Spada, H./Rummel, N./Ernst, A. (2006), S. 359.

KENT folgt die Verstärkung bspw. aus dem Gefühl psychologischen Erfolgs, verbesserter Leistung oder eines gelösten Problems und stellt damit eine entscheidende Basis für Verstärkung dar.<sup>304</sup>

Aspekte der Bestrafung haben im Kontext der Transferforschung bei Weiterbildungen weniger Relevanz. Zum einen ist die Verfügbarkeit aversiver Reize begrenzt und zum anderen muss mit negativen Nebeneffekten wie Rückzugsverhalten, Angst und Aggression gerechnet werden.<sup>305</sup>

### **Sozial-kognitive Lerntheorie**

Die sozial-kognitive Lerntheorien thematisieren im Gegensatz zum Behaviourismus die intraindividuellen Prozesse, die zwischen Stimulus und Response ablaufen. Im Rahmen dieser Theorien lernt der Mensch nicht nur durch „trial and error“, sondern er kommt durch Wahrnehmen, Erkennen und Nachdenken zur Einsicht.<sup>306</sup> Der Mensch wird dabei als Element eines sozialen Netzwerkes interpretiert. Sein gesellschaftliches Umfeld wird in die Erklärung der Lernprozesse einbezogen und damit Lernen nicht nur auf eigene Erfahrungen, sondern auch auf die Erfahrungen anderer zurückgeführt.<sup>307</sup> Aus diesem Grund wird diesen Theorien eine gute Eignung bei der Vermittlung sozialer Handlungsmuster zugesprochen.<sup>308</sup>

Zentrale Vertreter mit jeweils eigenen Ansätzen sind ROTTER, MISCHEL und BANDURA. ROTTERS grundlegendes Postulat in seiner sozialen Lerntheorie lautet, dass Verhalten durch die individuelle Lerngeschichte sowie durch die psychologische Situation des Einzelnen erklärt werden kann.<sup>309</sup> Sein grundlegendes Modell basiert auf dem Verstärkungswert einer Handlungsfolge, der Verstärkungserwartung und dem Verhaltenspotential<sup>310</sup>.

---

<sup>304</sup> Vgl. Kent, R. H. (1982), S. 17f.

<sup>305</sup> Vgl. Mietzel, G. (1998), S. 145, Steiner, G. (2001), S. 150, Rosemann, B./Bielski, S. (2001), S. 31.

<sup>306</sup> Vgl. Staehle, W. H. (1999), S. 213.

<sup>307</sup> Vgl. Gldenbergr, S. (1998), S. 86, Bandura, A. (1976b), S. 215.

<sup>308</sup> Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 41.

<sup>309</sup> Vgl. Rotter, J.B. (1955), S. 249.

<sup>310</sup> Das Verhaltenspotential wird bestimmt aus der spezifischen Situation, dem Verstärker und dem möglichen Verhalten.

Aus diesen drei Komponenten ergibt sich die psychologische Situation.<sup>311</sup> MISCHEL stellt einen ähnlichen Ansatz vor. Er verwendet jedoch fünf Personvariablen (Kompetenz, Kodierung, Erwartung, Verstärkungswert und Selbstregulation), zwei Situationsklassen (starke und schwache Situationen) und die Interaktion zwischen beiden Gruppen um Verhalten zu erklären.<sup>312</sup> Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass sie der Erwartung eine zentrale Rolle zuweisen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein bestimmtes Verhalten gezeigt wird, ist abhängig davon, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Verstärkung erwartet und wie der Wert einer solchen Verstärkung bemessen wird. Bei beiden Ansätzen zeigen sich Parallelen zu den Erwartungswerttheorien aus dem Bereich Motivation, die in Form der Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie in Kapitel 3.1.3.2 thematisiert werden.

Im Zentrum der Betrachtung soll jedoch das Modelllernen<sup>313</sup> nach BANDURA und damit Lernen auf Basis nicht eigener Erfahrungen stehen. Gerade im betrieblichen Kontext und bei Weiterbildungsveranstaltungen haben Modelle eine hohe Relevanz für Lernprozesse, wie im weiteren Verlauf des Abschnittes dargestellt wird.

Ausgangspunkt des Lernprozesses ist in dieser Theorie die Beobachtung der Modelle. Grundsätzlich können reale und symbolische Modelle unterschieden werden. Bei realen Modellen handelt es sich um Individuen und bei symbolischen Modellen um verbale oder bildliche Präsentationen.<sup>314</sup>

Beim Beobachtungslernen werden Verhaltensmuster durch Kombination und Organisation verfügbarer Teilelemente gebildet. Durch Beobachtung wird die Vorstellung gewonnen, wie die Teilelemente kombiniert und in welche zeitliche Abfolge sie gebracht werden müssen, um das beobachtete Verhalten zu konstruieren.<sup>315</sup> Die Wirkungsweise des Beobachtungslernens kann demnach wie folgt formuliert werden: „Durch die Beobachtung anderer gewinnt man eine Vorstellung davon, wie ein bestimmtes Verhalten ausge-

---

<sup>311</sup> Vgl. Rotter, J.B. (1955), S. 245ff.

<sup>312</sup> Vgl. Mischel, W. (1973), S. 252ff.

<sup>313</sup> Synonym werden in dieser Arbeit „Beobachtungslernen“ und „Stellvertreterlernen“ verwendet.

<sup>314</sup> Vgl. Bandura, A. (1976a), S. 47.

<sup>315</sup> Vgl. ebd., S. 36.

führt wird. Bei späteren Gelegenheiten steuert die kodierte Information dann die eigenen Handlungen.“<sup>316</sup> Diese Steuerung des Lernprozesses basiert auf vier in Wechselwirkung stehenden Subprozessen<sup>317</sup>:

1.     Aufmerksamkeitsprozesse

Bei der Ausführung der Modellhandlung muss die Aufmerksamkeit auf das Modell gerichtet sein, um relevante Ereignisse und Hinweisreize zu identifizieren, d. h. die unterscheidenden Merkmale der Modellreaktion wahrnehmen zu können. Differenzierende Beobachtung ist dabei eine notwendige Bedingung.

2.     Gedächtnisprozesse

Die Erinnerung des modellierten Verhaltens, gegebenenfalls auch ohne direkte Reproduktion, ist ebenfalls eine notwendige Voraussetzung zum Erlernen der gezeigten Verhaltensweisen. Das Verhalten des Modells wird mittels Symbolen (Sprache, Bilder) kodiert und damit auf die konstituierenden Elemente abstrahiert. Beobachter üben somit eine aktive Funktion aus, indem sie die Modellierungsreize in leicht erinnerliche Schemata umwandeln, klassifizieren und organisieren. Die Erinnerung kann durch Wiederholung verbessert werden. Die positive Wirkung der Wiederholung folgt aus der Reorganisation und erneuten Kodierung der aufgenommenen Ereignisse.

3.     Motorische Reproduktionsprozesse

Bei den motorischen Reproduktionsprozessen handelt es sich um die offene Ausführung der modellierten Verhaltensmuster auf Basis symbolischer Repräsentationen oder externer Hinweisreize. Die Teilreaktionen zur Konstruktion des Verhaltens müssen vorliegen, um komplexe Modellreize nachbilden zu können. Liegen Teilreaktionen nicht vor, müssen diese zuerst gelernt werden.

---

<sup>316</sup> Bandura, A. (1976b), S. 215.

<sup>317</sup> Vgl. Bandura, A. (1976a), S. 24ff.



#### 4. Verstärkungs- und Motivationsprozesse

Auf Basis von Verstärkung wird der offenen Ausführung der erlernten Verhaltensweise ein Wert beigemessen. Dieser Wert ergibt sich zum einen aus der Darbietung von Gratifikation oder Sanktion als Folge der Ausführung. Zum anderen wird ein Selbstbewertungsprozess ausgelöst, der den Grad der Zufriedenheit mit dem gezeigten Verhalten und die Erfolgzuschreibung determiniert. Aus der Bewertung des eigenen Verhaltens in Verbindung mit den erzielten Ergebnissen ergibt sich Selbstverstärkung unter Berücksichtigung der Selbstwirksamkeitserwartung<sup>318</sup>. Bei der Selbstverstärkung reagiert das Individuum auf sich selbst, indem es sich selbst belohnt oder bestraft, abhängig von der Erfüllung der eigenen Leistungsansprüche.<sup>319</sup> Die Kombination der Fremd- und Selbstverstärkung beeinflusst die Motivation zur erneuten Durchführung dieses Verhaltens.<sup>320</sup> Beim Überwiegen positiver Effekte findet eine Verstärkung des Verhaltens statt. Neben der Ausführung des erlernten Verhaltens beeinflusst die Verstärkung auch das Beobachtungslernen selbst, indem sie Selektionsprozesse steuert. Damit wirkt sie auf die Modellauswahl und die Auswahl des zu erlernenden Verhaltens und entfaltet auch hier motivationale Wirkung zur Bestimmung von zukünftigem Verhalten von Individuen.<sup>321</sup>

Neben der Verstärkung nach Ausführung des Verhaltens spielt auch die stellvertretende Verstärkung im Lern- und Transferprozess eine wichtige Rolle. Menschen beobachten das Verhalten anderer und die Situationen, in denen es belohnt, nicht beachtet oder bestraft wird. Sie lernen deshalb von beobachteten Konsequenzen genauso wie von ihrer eigenen unmittelbaren Erfahrungen.<sup>322</sup> Damit entscheidet die Antizipation von Sanktion und Gratifikation eines bestimmten Verhaltens über Geschwindigkeit, Intensität und Dauer des

---

<sup>318</sup> Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die Antizipation der eigenen Befähigung eine Handlung ausführen zu können, sie ist personenimmanent und über die Zeit relativ stabil. Je nach Typ werden Erfolge eher den eigenen Fähigkeiten (Internalisierer) oder äußeren Umständen (Externalisierer) zugeschrieben. Vgl. Ridder, H. G. (1999), S. 439f, Karg, U. (2006), S. 49f.

<sup>319</sup> Vgl. Bandura, A. (1976a), S. 52f.

<sup>320</sup> Vgl. ebd., S. 53.

<sup>321</sup> Vgl. Mietzel, G. (1998), S. 162f., Bandura, A. (1976a), S. 51.

<sup>322</sup> Vgl. Bandura, A. (1976b), S. 208.

Nachbildungsverhaltens.<sup>323</sup> Das Verhalten wird somit durch unmittelbare Konsequenzen des Handelns und deren Auswirkungen auf das Individuum (Verstärkung), stellvertretender Verstärkung und durch Selbstverstärkung reguliert.<sup>324</sup>

Im Rahmen des Modelllernens kann jedoch auch das Erlernen von Verhalten erklärt werden, welches vom Modell nicht gezeigt wurde. In einem solchen Fall hat der Beobachter aus verschiedenen Verhaltens-Anreiz-Kombinationen des Modells die charakteristischen Merkmale des Verhaltens abstrahiert. Daraus stellt der Beobachter Regeln zur Generierung von adäquaten Verhaltensweisen auf. Diese Regeln stellen die Basis zur Reaktion auf unbekannte Situationen dar.<sup>325</sup>

#### *Implikationen für das Erkenntnisziel*

Die steigende Komplexität der Arbeitsanforderungen und damit der zu erlernenden Verhaltensweisen wurde bereits in Kapitel 1.1 dargelegt. Den sozial-kognitiven Lerntheorien kommt damit im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungsforschung eine entscheidende Bedeutung zu, da Modelllernen gerade bei der Vermittlung komplexer Inhalte Erklärungsbeitrag liefert.<sup>326</sup> Insbesondere wenn die angestrebten Verhaltensformen der sozialen Anleitung bedürfen, stellt die Modellierung eine entscheidende Art des Lernens dar.<sup>327</sup>

Die initiale Voraussetzung um das Erlernen der vermittelten Inhalte sicher zu stellen ist die Aufmerksamkeit für das Modell. In erster Linie hat der **Trainer** im Lernfeld die Möglichkeit die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf die Vermittlung der Inhalte zu gewährleisten. Ob das gelingt, hängt von seiner Person und der von ihm eingesetzten **Methodik** sowie den angewendeten **Medien** ab. Die Medien haben darüber hinaus eine weitere wichtige Bedeutung im Lernprozess. Sie beeinflussen nicht nur die Aufmerksamkeit des Teilnehmers, sondern stellen selbst ein symbolisches Modell dar, von dem gelernt werden

---

<sup>323</sup> Vgl. Bandura, A. (1976a), S. 56.

<sup>324</sup> Vgl. ebd., S. 52.

<sup>325</sup> Vgl. ebd., S. 40.

<sup>326</sup> Vgl. Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 257.

<sup>327</sup> Vgl. Bandura, A. (1976a), S. 11.

kann. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer wird darüber hinaus durch die Strukturierung der Seminarinhalte (Pausen, Verhältnis Inhalte vs. verfügbare Zeit) beeinflusst, die bei der Determinante **Lerninhalt** verortet werden. Der Teilnehmer benötigt weiterhin die Fähigkeiten, die dargebotenen Inhalte in der Weiterbildung differenziert beobachten und während der Gedächtnisprozesse adäquat kodieren zu können. Die Umwandlung, Klassifikation und Organisation der erlernten Inhalte bedarf gerade bei komplexen Verhaltensweisen kognitiver Fähigkeiten, die im Rahmen der Determinante **Lernfähigkeit** intensiver diskutiert werden. Die mentale Repräsentanz der vermittelten Inhalte wird durch Wiederholungen gefördert. Dabei kann entweder das Modell (z. B. Trainer) oder aber der Teilnehmer selbst das zu erlernende Verhalten wiederholen. In ähnlicher Weise können auch Fehler reduziert werden, durch die typischerweise nur eine ungefähre Annäherung an das gewünschte Verhalten erreicht wird. Mit Hilfe (gegebenenfalls wiederholter) offener Ausführung verbunden mit Feedback kann der Lernprozess bis zur korrekten Ausführung vervollständigt werden. Dieses Feedback kann aus Selbstbeobachtung oder Fremdbeobachtung resultieren. Auch erneutes Modellieren nach der offenen Ausführung verbessert den Lernprozess, da der Beobachter auf die Elemente besonders achtet, die er bei der vorigen Ausführung nicht oder falsch wiedergegeben hat.<sup>328</sup> Damit beeinflusst die gewählte Methodik im Seminar (z. B. Übungen, Wiederholung und Feedbackprozesse) das Erlernen der Seminarinhalte und damit letztlich den Transfer. Übungsphasen und Feedbackprozesse sind auch für das Funktionsfeld transferrelevante Einflussgrößen und werden vornehmlich durch Vorgesetzte ermöglicht.

Um die Reproduktion des modellierten Verhaltens durch die Teilnehmer zu ermöglichen, müssen die notwendigen Teilelemente des zu erlernenden Verhaltens oder Wissens vorliegen. Übertragen auf den Transferkontext ist damit festzustellen, dass in der Teilnehmergruppe bei jedem Teilnehmer ein Mindestmaß an **Vorwissen** bestehen muss, was die notwendigen Teilelemente des zu lernenden Verhaltens enthält.

---

<sup>328</sup> Vgl. Bandura, A. (1976a), S. 46f.

Neben den oben angeführten Modellen im Lernfeld gibt es auch im Funktionsfeld Modelle, die für den Transferprozess zentrale Bedeutung besitzen. So haben Kollegen (**soziales Umfeld**), die bereits den Transferprozess durchlaufen haben, Modellcharakter für den Transferprozess des Teilnehmers. Die in diesem Fall wahrgenommene stellvertretende Verstärkung wird auf das Verhalten des Teilnehmers übertragen und so der Transfer positiv oder negativ verstärkt. Des Weiteren kann der **Vorgesetzte** des Teilnehmers Modellcharakter haben. Als Vorbild für die Umsetzung neuer Inhalte in seinem Arbeitsfeld beeinflusst er die Erwartungsbildung für Sanktion oder Gratifikation bei Transferverhalten.

Entscheidend für den Transferprozess ist jedoch, welche Modelle ausgewählt werden und wie diese agieren. Wenn das Individuum weiß, dass ein gewisses Verhalten zur Belohnung oder zur Abwendung von Bestrafung führt, wird es besondere Aufmerksamkeit auf das Modell richten, welches dieses Verhalten zeigt.<sup>329</sup> Weiterhin werden Modelle ausgewählt und aufmerksam beobachtet, die in der Vergangenheit erfolgreich waren, also in großem Maße verstärkt wurden.<sup>330</sup> Im Funktionsfeld wird demzufolge das Verhalten nachgeahmt, was im Sinne des Teilnehmers am erfolgreichsten war (das meiste Ansehen bei Kollegen, Lob durch Vorgesetzten etc.). Der Status der Modelle (Prestige, Macht, Intelligenz, Fähigkeiten etc.) hat für den Beobachter eine wichtige Informationsfunktion bei der Auswahl, insbesondere wenn das Modell unbekannt ist oder die Konsequenzen seines Handelns nicht beobachtet werden können. Modelle mit hohem Status haben bessere Aussichten erwünschte Ergebnisse zu erzielen und werden deshalb vom Beobachter eher ausgewählt. Falls der Status nicht bekannt ist, kann er über Symbole operationalisiert werden (z. B. Kleidung, Sprache, Auftreten, Alter).

Neben dem bereits ausgeführten Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen der Selbstverstärkung spielt diese teilnehmerspezifische Erwartung schon vor dem (Transfer-)Verhalten eine wichtige Rolle. Sie impliziert eine Neigung zum Einsatz erworbener Fähigkeiten. Insbesondere wenn sich die Aufgabenerledigung als nicht trivial er-

---

<sup>329</sup> Vgl. Bandura, A. (1976a), S. 51.

<sup>330</sup> Vgl. ebd., S. 53.

weist, werden bei hoher Selbstwirksamkeitserwartung erworbene Fähigkeiten eingesetzt.<sup>331</sup> Je höher also die Selbstwirksamkeitserwartung ist, desto eher werden gerade in schwierigen Situationen, die im Transferkontext häufig vorliegen, erworbene Fähigkeiten eingesetzt. Des Weiteren führt hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu Beharrlichkeit bei der Verfolgung eines gesetzten Ziels. „Personen, die mit ihrem vergangenen Leistungsergebnis unzufrieden sind, weil sie ihr Aufgabenziel nicht erreicht haben, erhöhen ihre Motivation um so mehr, je höher ihre Selbstwirksamkeitserwartungen sind und halten ihr Engagement solange aufrecht, bis sie ihre Arbeitsaufgabe erfolgreich abschließen.“<sup>332</sup> Somit beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung neben dem initialen Einsatz des Erlernten (erster Transferversuch) auch die Beharrlichkeit bei möglichen Transferhindernissen (kontinuierliche Transferanstrengungen), wenn Transfer das Ziel des Teilnehmers darstellt. Damit wird dieser Aspekt in die Determinantendiskussion als **Erfolgserwartung** einbezogen.

### **Konstruktivismus**

Der Konstruktivismus bezweifelt die Objektivität von menschlichem Wissen, d. h. Wissen ist keine Kopie der Wirklichkeit, sondern wird als soziale Konstruktion des Menschen verstanden, welche auf seiner Wahrnehmung beruht.<sup>333</sup> Unter Konstruktivismus können verschiedene Strömungen subsumiert werden. Die Extremposition der radikalen Konstruktivisten negiert die Existenz einer realen Welt vollständig (Solipsismus). Die moderatere Auslegung postuliert, dass die reale Welt zwar existiert, aber nicht in einer einzigen, absoluten und objektiven Weise wahrgenommen werden kann (Repräsentationismus).<sup>334</sup>

Gerade die moderate Auslegung gewährt eine neue und nutzbare theoretische Perspektive für die Analyse des Lern- und Transferprozesses. So erfolgte eine Hinwendung zu dieser Theorie auf Grund der unzureichenden Eignung traditioneller Unterrichtsgestaltung zum

---

<sup>331</sup> Vgl. Bandura, A. (1986), S. 394.

<sup>332</sup> Waldschmidt, K. (1999), S. 46.

<sup>333</sup> Vgl. Duffy, T.M./Jonassen, D.H. (1992), S. 3, Krogh, G.v./Roos, J. (1995), S. 63f, Eberl, P. (2001), S. 43, Thiel, M. (2002), S. 11.

<sup>334</sup> Vgl. Knuth, R.A./Cunningham, D.J. (1991), S. 166.

Erwerb von Wissen für komplexe und authentische Aufgabenstellungen.<sup>335</sup> Lernen ist im Konstruktivismus der Aufbau, die Verknüpfung, Reorganisation und Modifikation kognitiver Strukturen.<sup>336</sup> Diese aktive Konstruktion durch das Individuum stellt damit keinen Informationsverarbeitungsprozess wie in den oben angeführten Lerntheorien dar.

Die Konstruktion des Wissens basiert auf dem Vorwissen, der gestellten Aufgabe und dem Lernkontext.<sup>337</sup> Das Vorwissen wird im Lernprozess durch den Lernenden aktiviert, geordnet, korrigiert, erweitert und ausdifferenziert um die gestellt Aufgabe zu lösen.<sup>338</sup> Der Konstruktivismus zeichnet sich dadurch aus, dass der Lernende und die in der Person ablaufenden Prozesse im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.<sup>339</sup> Lernen unter konstruktivistischer Perspektive ist damit in erster Linie selbstorganisiertes Lernen.<sup>340</sup> Wissen ist dabei nicht direkt von einem auf den anderen Menschen übertragbar.<sup>341</sup> Es ist situativ und wird für jede Situation neu konstruiert. Damit erfolgt im engeren Sinne keine Übertragung des Wissens, sondern eine Neukonstruktion im Funktionsfeld. Gerade hier ist die hohe Relevanz dieser Theorie für das Transferproblem begründet. Der „Transfer“ ins Funktionsfeld kann im Rahmen dieser theoretischen Ausrichtung als zweiter Lernprozess interpretiert werden. Der Konstruktivismus liefert also neben Hinweisen für das Lernfeld auch Erkenntnisbeitrag für das Funktionsfeld.<sup>342</sup>

Entscheidenden Einfluss auf die Neukonstruktion hat das Konzept der Dekontextualisierung. Wissen wird im spezifischen Kontext konstruiert. Durch Berücksichtigung verschiedener Kontexte kann der Lernende mögliche Prinzipien abstrahieren und diese in neuen Kontexten anwenden.<sup>343</sup> Dabei spielen metakognitive Prozesse eine bedeutende Rolle, da sie diese Abstraktion erst ermöglichen. Metakognition bezeichnet Denken dar-

---

<sup>335</sup> Vgl. Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 260.

<sup>336</sup> Vgl. Klimsa, P. (1993), S. 134.

<sup>337</sup> Vgl. Becker, M. (2005), S. 251.

<sup>338</sup> Vgl. Allmendinger, K. (2005), S. 141.

<sup>339</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001), S. 616.

<sup>340</sup> Vgl. Allmendinger, K. (2005), S. 137.

<sup>341</sup> Vgl. Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 260.

<sup>342</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 364.

<sup>343</sup> Vgl. Prenzel, M./Mandl, H. (1991), S. 315.

über, was man weiß und wie man den Lernprozess organisiert.<sup>344</sup> Die Ausbildung metakognitiver Strategien wird durch Reflexion gefördert.<sup>345</sup>

Zentrale theoretische Ansätze zur konstruktivistischen Gestaltung von Lern- und Transferprozessen sind Anchored Instruction, Cognitive Flexibility Theory und Cognitive Apprenticeship. Alle drei Ansätze vereint das Ziel, die Anwendbarkeit und damit den Transfer von Wissen zu verbessern. Ein zentrales Mittel dafür ist die Schaffung eines gemeinsamen Problemraumes zwischen Lernenden und Experten (Lehrenden), auf Basis dessen Lösungen erarbeitet, diskutiert und adaptiert werden können.<sup>346</sup> Anchored Instruction fordert einen narrativen Anker als authentische und komplexe Ausgangssituation des Lernprozesses. Dieser Anker soll die Lernenden zu selbstständiger Erarbeitung des Lösungsweges unter Verwendung verschiedener Lösungsansätze und des Vorwissens diverser Fachgebiete motivieren.<sup>347</sup> Zentrale Forderung der Cognitive Flexibility Theory ist, dass Lernende multiple Perspektiven einnehmen. Dazu soll der Lerninhalt zu unterschiedlichen Zeitpunkten, in verschiedenen Kontexten und mit abweichenden Zwecken dargeboten werden.<sup>348</sup> Im Ansatz Cognitive Apprenticeship steht der Bezug zu authentischen Problemen und deren Lösung mit Unterstützung durch Experten im Vordergrund. Dabei vollzieht der Experte im Laufe des Lernprozesses eine Metamorphose vom Modell im Sinne des Modelllernens (siehe oben) zum Begleiter und Coach des Lernprozesses.<sup>349</sup>

Elemente aus diesen Ansätzen mit Relevanz für das Erkenntnisziel dieser Arbeit werden im Folgenden weiter aufgegriffen und diskutiert.

---

<sup>344</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 372.

<sup>345</sup> Vgl. Allmendinger, K. (2005), S. 142.

<sup>346</sup> Vgl. Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1991), S. 34f.

<sup>347</sup> Vgl. Bransford et al. (1990).

<sup>348</sup> Vgl. Spiro, R.J./Jehng, J.C. (1990).

<sup>349</sup> Vgl. Collins A./Brown, J.S./Newmann, S.E. (1989).

*Implikationen für das Erkenntnisziel*

Für die Art von Aufgaben, die im betrieblichen Kontext vorliegen, eignen sich die konstruktivistischen Gedanken in besonderer Weise.<sup>350</sup> Zudem wird dem Teilnehmer im Lern- und Transferprozess die entscheidende Rolle zugewiesen, was mit dem Erkenntnisziel dieser Arbeit im Einklang ist.

Ausgangspunkt des Konstruktionsprozesses ist das existente **Vorwissen** des Teilnehmers, dem damit eine zentrale Bedeutung im Lern- und Transferprozess unterstellt werden kann. Es stellt den Referenzrahmen jeder weiteren Konstruktion dar, auf Basis dessen die dargebotenen Informationen eingeordnet werden.<sup>351</sup> Um dieses Vorwissen im Rahmen der Konstruktion zu modifizieren bedarf es des Interesses und damit **intrinsischer Anreize** für den Teilnehmer.<sup>352</sup> Der Aptitude-Treatment-Interaction Ansatz fordert folgerichtig den Bezug zum Vorwissen und zu den individuellen Fähigkeiten sicher zu stellen.<sup>353</sup> Da intraindividuelle Konstruktionen den Lern- und Transferprozess des Teilnehmers bestimmen, kann, bezüglich seiner Fähigkeit diese Prozesse durchzuführen, ein Einfluss auf den Transfererfolg vermutet werden. Basis dieser **Lernfähigkeit** ist die Fähigkeit zu metakognitivem Denken und damit die Fähigkeit zur Beobachtung und Reflexion eigenen Handelns.<sup>354</sup> Zur Realisierung dieser metakognitiven Denkprozesse im Lern- und Funktionsfeld bedarf es während und nach der Weiterbildung ausreichend **verfügbarer Zeit**.

Der Teilnehmer konstruiert sein Wissen aber auch im sozialen Kontext, d. h. Individuen im Lern- und Funktionsfeld nehmen Einfluss auf diesen Prozess. Eine dieser Einflussgröße im Lernfeld kann der **Trainer** sein. Da Lernen als individuelle Konstruktion stattfindet, ist Vermittlung bzw. Instruktion durch den Trainer nicht möglich.<sup>355</sup> Er kann jedoch die Aktivierung der Lernenden, die Anregung des individuellen Lernprozesses so-

---

<sup>350</sup> Vgl. Becker, M. (2005), S. 257 und S. 276.

<sup>351</sup> Vgl. Allmendinger, K. (2005), S. 141.

<sup>352</sup> Vgl. Dubs, R. (1995), S. 891.

<sup>353</sup> Vgl. Cronbach, L./Snow, R. (1977).

<sup>354</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 321 und 373.

<sup>355</sup> Vgl. Knuth, R.A./Cunningham, D.J. (1991), S. 166.



wie Metakognition und Toleranz für andere Perspektiven fördern. Damit besteht seine Funktion eher in der Bereitstellung einer adäquaten Lernumgebung.<sup>356</sup> Eine ähnliche Rolle kann der **Vorgesetzte** im Funktionsfeld zur Förderung des zweiten Lernprozesses ausfüllen. In beiden Fällen ist es jedoch erforderlich, dass sowohl Trainer als auch Vorgesetzter über das relevante Expertenwissen verfügen, um diese Rolle transferförderlich ausfüllen zu können.

Die zentralen Aussagen der oben dargestellten Ansätze beziehen sich auf die Gestaltung einer adäquaten Lernumgebung und damit unmittelbar auf die verwendete **Methodik & Medien** sowie die Aufbereitung der **Lerninhalte**. Lernprozesse sind nach konstruktivistischem Verständnis individuell und nicht vorhersagbar, was zur Folge hat, dass eine einheitliche Vermittlung der Lerninhalte für alle Teilnehmer nicht zielführend ist. Vielmehr „...muss die Lernumgebung den Lernenden Situationen anbieten, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind und kontextgebunden gelernt werden kann.“<sup>357</sup> Im Rahmen der oben angeführten Ansätze lassen sich übereinstimmend (mit unterschiedlicher Bedeutung im jeweiligen Ansatz) folgende Forderungen an die Gestaltung der Lernumgebung formulieren<sup>358</sup>:

- Authentizität; d. h. die Realität soll in ihrer ganzen Komplexität präsentiert werden und Relevanz für den Teilnehmer aufweisen. Dadurch kann der Teilnehmer simultan das Wissen und die Anwendungsbedingungen desselben erwerben.
- Situiertheit; d. h. die Anwendungsbedingungen des Wissens sollen entweder simuliert werden oder reale Praxisaufgaben Verwendung finden.
- Multiple Kontexte & Multiple Perspektiven; d.h. die Inhalte sollten in verschiedenen Kontexten präsentiert und mittels verschiedener Sichtweisen auf das Problem analysiert werden. Durch Verbalisierung der individuellen Perspektive durch ver-

---

<sup>356</sup> Vgl. Allmendinger, K. (2005), S. 139.

<sup>357</sup> Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001), S. 615.

<sup>358</sup> Vgl. Dubs, R. (1995), S. 893f, Becker, M. (2005), S. 251, Sonntag, K. (1997), S. 347f, Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 260f.

schiedene Teilnehmer können bspw. multiple Perspektiven eingebracht und die eigene Problemlösung reflektiert werden.

- Sozialer Kontext; d.h. soziales Wissen soll einbezogen werden. Dabei spielen die Kooperation zwischen den Teilnehmern und zwischen Experten und Teilnehmer eine wichtige Rolle, was die Forderung nach kollektivem Lernen zur Folge hat.

### **Situationsmodell der Lernleistung**

In Erweiterung der oben vorgestellten Lerntheorien sollen nun der situative Aspekt des Lernens und somit die persönlichen Lebensumstände des Teilnehmers in den Mittelpunkt gestellt werden. Bei dem vorzustellenden Ansatz handelt es sich nicht um eine Theorie, sondern um empirisch basierte Erklärungsansätze, die Modellcharakter aufweisen. Im Rahmen des explorativen Vorgehens, soll auch dieser Ansatz in den Forschungsrahmen aufgenommen werden.<sup>359</sup>

Die zentrale Aussage des Situationsmodells der Lernleistung nach VELSOR/ MUSSELWHITE ist, dass der Zeitpunkt im Leben eines Teilnehmers eine bedeutende Rolle für die Lern- und Transferleistung in einer Weiterbildung spielt. Dabei ist entscheidend, inwiefern der Teilnehmer bereit ist Informationen aufzunehmen und Feedback zu empfangen. Die Lebenssituation des Individuums gibt Hinweise auf diese Bereitschaft und somit, welche Lernleistung entsprechend angenommen werden kann. Im Folgenden werden die Situationen besserer Lernleistung kurz vorgestellt<sup>360</sup>:

- Ein Karrieresprung führt durch Veränderung der Arbeitsanforderung häufig zu einer Fähigkeitslücke, die bei Wahrnehmung durch den Teilnehmer zu erhöhter Lernmotivation und Aufnahmebereitschaft führt.
- Durch „Midlifecrisis“ entstehen Selbstzweifel und daraus folgend eine Überprüfung der eigenen Persönlichkeit und der Lebenssituation. Die in Weiterbildungen

---

<sup>359</sup> Zu möglichen Elementen eines Forschungsrahmens vgl. Becker, F.G. (2006a), S. 293f.

<sup>360</sup> Vgl. Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986), S. 58.

häufig durchgeführte persönliche und berufliche Bewertung wird von Menschen mit Selbstzweifeln als hilfreiche Erfahrung bewertet.

- Eine abnehmende berufliche Befriedigung, bspw. ausgelöst durch Konflikte, Desinteresse an Arbeitsaufgaben oder einer neuen Unternehmenspolitik, kann zu erhöhter Lernleistung führen.
- Organisationaler Stress, entstehend durch finanzielle Probleme, Neuordnung der Organisation und Veränderung des Organisationsklimas kann das Interesse an neuen Inhalten und damit die Lernleistung fördern.

Das Modell von VELSOR/MUSSELWHITE basiert zwar auf einer Untersuchung von Managementtrainings, dennoch kann eine Übertragung auf die Zielgruppe der Sachbearbeiter wichtige Erkenntnisse für diese Arbeit aufzeigen. Im Rahmen der Übertragung, ist der Berufsstart als eine weitere Situation anzufügen. Dieser kann auch als Karrieresprung interpretiert werden, bei dem sich eine Fähigkeitslücke auftut.

Neben diesen Situationen fordern VELSOR/MUSSELWHITE eine weitere Bedingung, die den Zeitpunkt der Weiterbildung betrifft. Im Anschluss an die Weiterbildung soll eine Phase normaler Arbeitsroutine folgen, d. h. bspw. langen Urlaub, Spitzennachfragen im Unternehmen oder lange Arbeitsreisen vermeiden.<sup>361</sup>

Grundsätzlich ist zu sagen, dass die getroffenen Aussagen nicht die Möglichkeit negieren, Transfererfolg in anderen als den aufgeführten Lebenssituationen zu realisieren. Sie postulieren vielmehr, dass unter Berücksichtigung der Lebenssituation der Transfererfolg maximiert werden kann.<sup>362</sup>

---

<sup>361</sup> Vgl. Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986), S. 58f.

<sup>362</sup> Vgl. ebd., S. 59.

*Implikationen für das Erkenntnisziel*

Im Zentrum dieses Modells steht der Gedanke, den richtigen **Zeitpunkt** im Leben eines Teilnehmers zur Durchführung einer Weiterbildung zu wählen. Dabei kann den dargestellten Lebenssituationen ein bedeutender Einfluss auf die Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit und damit auf die Lernleistung des Teilnehmers unterstellt werden. Sie wirken in erster Linie auf den Lernerfolg und damit mittelbar auf den Transfererfolg der Weiterbildung. Der Transfererfolg wird aber auch direkt durch diese Situationen beeinflusst. Wenn bspw. eine Weiterbildung Inhalte vermittelt hat, die durch einen Karrieresprung für den Teilnehmer neu und relevant waren, so besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass der Teilnehmer versucht, diese Inhalte im Funktionsfeld anzuwenden. Darüber hinaus ist die Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit des Teilnehmers auch für den Adaption- und Anwendungsprozess im Funktionsfeld hilfreich (sekundärer Lernprozess). Auf Basis dieser Überlegungen kann die Teilnehmersauswahl als wichtiger Einfluss auf den Transfererfolg interpretiert werden. Die adäquate Auswahl der Teilnehmer kann a priori mögliche transferhemmende ungesteuerte Subdeterminanten (z. B. Ablenkungen durch Familie, Desinteresse des Teilnehmers) ausschließen bzw. reduzieren und somit den Transfererfolg positiv beeinflussen. Sie wird detailliert bei der Determinante **Teilnehmerkreis** diskutiert.

VELSOR/MUSSELWHITE thematisieren weiterhin die Ermöglichung des Transfers nach der Weiterbildung. Sie fordern für diese Zeit „Normal work routine“ für den Teilnehmer. In diesem Zusammenhang postulieren sie, dass ausreichend **verfügbare Zeit** nach der Weiterbildung gegeben sein muss, um Transferversuche zu ermöglichen („trial and experimentation“).<sup>363</sup>

Aus den lerntheoretischen Ansätzen konnte somit eine Vielzahl von potentiellen Transferdeterminanten abgeleitet werden, die sowohl im Lernfeld als auch im Funktionsfeld auftreten: Trainer, Teilnehmerkreis, Vorgesetzter, soziales Umfeld, Personalverantwortlicher, außerorganisatorische Einflüsse, Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen, extrinsische

---

<sup>363</sup> Vgl. Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986), S. 59.

Anreize, intrinsische Anreize, Lerninhalt, Methodik & Medien, Lernfähigkeit, Vorwissen, Erfolgserwartung, Zeitpunkt und verfügbare Zeit.

### **3.1.3.2 Motivationstheoretische Ansätze**

Motivationale Aspekte spielen gerade bei dieser teilnehmerfokussierten Arbeit eine zentrale Rolle zur Analyse der Transferproblematik.<sup>364</sup> Sie determinieren die Verhaltensauswahl und –steuerung des Teilnehmers.<sup>365</sup> Sie helfen zu erklären, ob und mit welcher Intensität Transferverhalten durchgeführt wird. Grundsätzlich können in der Motivationsforschung zwei zentrale Theoriestränge unterschieden werden. Inhaltstheorien wie die Bedürfnispyramide von MASLOW<sup>366</sup>, die Zwei-Faktoren-Theorie von HERZBERG<sup>367</sup> oder die ERG-Theorie nach ALDERFER<sup>368</sup> beschäftigen sich mit Inhalt, Art und Wirkung von Motiven. Im Gegensatz dazu liegt im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses der Prozesstheorien, wie das Verhalten der Individuen durch motivationale Aspekte bedingt ist. Sie untersuchen das Zusammenspiel verschiedener Einflüsse zur Bildung von Motivation und schließlich von (Transfer-)Verhalten. Insbesondere bei den Erwartungs-Wert-Theorien stehen die intra- und extraindividuellen Komponenten der Motivation und ihre Wirkungsweise im Vordergrund. Gerade die Analyse der Motivationskomponenten und -prozesse hilft mögliche Einflüsse und damit mögliche Transferdeterminanten zu identifizieren. Deswegen sollen die Prozesstheorien im Mittelpunkt der motivationstheoretischen Untersuchung stehen. Klassische Ansätze sind hier bspw. der Weg-Ziel-Ansatz<sup>369</sup>, das Risikowahlmodell<sup>370</sup> oder die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie<sup>371</sup>. Diese haben in den letzten Jahrzehnten eine starke Ausdifferenzierung erfahren, die bspw. zur Formulierung des VPA-Modells<sup>372</sup> oder des RSR-Modells<sup>373</sup> geführt haben. In dieser Ar-

---

<sup>364</sup> Vgl. Hesketh, B. (1997), S. 329ff.

<sup>365</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 10.

<sup>366</sup> Vgl. Maslow, A.H. (2005), S. 62ff.

<sup>367</sup> Vgl. Herzberg, F./ Mausner, B./ Snyderman, B. (1959).

<sup>368</sup> Vgl. Alderfer, C. (1972).

<sup>369</sup> Vgl. Georgopoulos, B.S./ Mahoney, G.M./ Jones, N.W. (1957).

<sup>370</sup> Vgl. Atkinson, J.W. (1958).

<sup>371</sup> Vgl. Vroom, V. H. (1964).

<sup>372</sup> Vgl. Kuhl, J. (1983), Kap. 5.

beit wird sich auf die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie fokussiert. Sie stellt eine der wichtigsten Motivationstheorien in der Organisations- und Personalpsychologie dar<sup>374</sup> und gilt als der grundlegende Ansatz zur Erklärung der Arbeitsmotivation.<sup>375</sup> In der durch VAN EERDE/ THIERRY durchgeführten Metaanalyse wurde zudem eine Vielzahl von Studien dargestellt, die die Vroomsche Theorie empirisch bestätigen.<sup>376</sup>

### **Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie**

Grundgedanke der Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie ist, dass Handlungen und ihre Ergebnisse Folgen haben, die für den Handelnden positive oder negative Anreizwerte von unterschiedlicher Stärke besitzen. Diese Folgen und die Wahrscheinlichkeit des Eintretens werden vom Individuum antizipiert und motivieren das Handeln.<sup>377</sup>

In VROOMS Theorie werden drei extern beobachtbare Größen unterschieden: Handlungen, Handlungsergebnisse und Handlungsergebnisfolgen. Das Handlungsergebnis ist das Resultat der durchgeführten Handlung und die Handlungsergebnisfolgen sind die Konsequenzen aus dem Handlungsergebnis. Dem Handlungsergebnis und den Handlungsergebnisfolgen können Valenzwerte zugeordnet werden.<sup>378</sup> Die Valenzwerte, die direkt an das Handlungsergebnis gekoppelt sind, entstehen bei einem intraindividuellen Bewertungsprozess, dessen Ergebnis ebenfalls als Handlungsergebnisfolge interpretiert werden kann.<sup>379</sup> Diese Valenzen bezeichnet man auch als intrinsische Anreize.<sup>380</sup>

Demgegenüber werden Valenzen, die auf extrinsischen Handlungsergebnisfolgen beruhen, d. h. dem Individuum von außen dargeboten werden, als extrinsische Anreize bezeich-

---

<sup>373</sup> Vgl. Pekrun, R. (1988), S. 70ff.

<sup>374</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 182, Weinert, A.B. (2004), S. 207.

<sup>375</sup> Vgl. Rank, B. (1997), S.13.

<sup>376</sup> Vgl. Van Eerde, W./ Thierry, H. (1996).

<sup>377</sup> Vgl. Vroom, V. H. (1964), S. 18.

<sup>378</sup> Vgl. ebd., S. 16.

<sup>379</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>380</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 462f. „Intrinsisch motiviert ist eine Handlung dann, wenn die Person diese um ihrer selbst willen ausführt und nicht, wie bei extrinsischer Motivation, aufgrund der damit verbundenen Konsequenzen.“ Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 461.

net.<sup>381</sup> Unter Valenz versteht man also die affektive Orientierung gegenüber einem Handlungsergebnis auf Basis der Handlungsergebnisfolgen. Sie ist der wahrgenommene subjektive Wert der Handlungsergebnisfolge.<sup>382</sup> Dieser Wert kann sowohl positiv (das Ergebnis wird versucht herbeizuführen) als auch negativ sein (das Auftreten des Ergebnisses wird versucht zu unterbinden).<sup>383</sup>

Die Verknüpfung von Handlungsergebnis und Handlungsergebnisfolge bezeichnet man als Instrumentalität. Sie ist der Grad der Erwartung, dass ein Handlungsergebnis die betreffenden Folgen nach sich zieht (Instrumentalität positiv) oder ausschließt (Instrumentalität negativ).<sup>384</sup> Instrumentalaspekte der Handlungsergebnisse sind gerade im betrieblichen Kontext von großer Bedeutung, da eine Vielfalt möglicher Folgen eines Handlungsergebnisses besteht.<sup>385</sup> Durch Aggregation der Einzelvalenzen verknüpft mit den jeweiligen Instrumentalitäten ergibt sich die Gesamtvalenz.<sup>386</sup> Je höher also die Summe der Produkte von Instrumentalität und Einzelvalenz ist, umso stärker ist die Motivation und damit die Handlungstendenz bezüglich eines Ergebnisses: "...the force on a person to perform an act is equal to the product of the valence of outcomes and the strength of expectancies that the outcomes will follow that act."<sup>387</sup> Diese Überlegungen fasst VROOM im Valenzmodell zusammen.<sup>388</sup> Das Ziel eines Individuums ist die Bedürfnisbefriedigung durch Herstellen eines Ergebnisses, dessen Gesamtvalenz maximal ist. Zur Herbeiführung des Ergebnisses bedarf es der Auswahl von Handlungen aus einer Menge von Handlungsalternativen. VROOM bezeichnet den Zusammenhang zwischen Handlung und Handlungsergebnis als Erwartung. Die Erwartung stellt eine subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit

---

<sup>381</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 455.

<sup>382</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 182.

<sup>383</sup> Vgl. Vroom, V. H. (1967), S. 15.

<sup>384</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 34.

<sup>385</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 182f.

<sup>386</sup> Vgl. Vroom, V. H. (1964), S. 17.

<sup>387</sup> Vroom, V. H. (1967), S. 193.

<sup>388</sup> Neben dem Valenzmodell thematisiert Vroom noch das Kraftmodell und das Ausführungsmodell. Die Modelle werden jedoch in der Literatur häufig integriert betrachtet und verwendet. Das Valenzmodell kann als Teilmodell des Kraftmodells und das wiederum als Teilmodell des Ausführungsmodells gesehen werden. Vgl. Rank, B. (1997) S. 58, Heckhausen, H. (1989), S. 185.

dar.<sup>389</sup> Sie bezeichnet das Ausmaß, in dem eine Person das Auftreten bestimmter Ergebnisse bei der Durchführung einer Handlung für wahrscheinlich hält. Die Verknüpfung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit mit der Gesamtvalenz ist die Voraussetzung dafür, dass motivationale Wirkung entfaltet wird.<sup>390</sup> Diese bezieht sich auf die Auswahlentscheidung zwischen Handlungsalternativen und den Anstrengungsgrad bei der Verfolgung eines Handlungsziels.<sup>391</sup>

### *Implikationen für das Erkenntnisziel*

Nach WEINERT eignet sich die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie besonders gut für die Erklärung von Motivationsprozessen im organisatorischen Kontext.<sup>392</sup> Auch VROOM selbst stellt den Bezug dieser Theorie zum betrieblichen Kontext her. Die Arbeitsleistung wird nach VROOM durch die Valenz der möglichen Ergebnisse und durch die Instrumentalität einer effektiven Arbeitsleistung zur Erreichung dieser Ergebnisse beeinflusst.<sup>393</sup> Im analysierten Kontext wird dabei die Entscheidung für oder gegen den Transfer in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt.<sup>394</sup>

Die Theorie geht von der Existenz **extrinsischer** (z. B. Lob, Bonus) und **intrinsischer** (z.B. Interesse an der Tätigkeit) **Anreize** aus. Die Summe der Anreize bezogen auf das Handlungsergebnis Transfer, hat entscheidenden Einfluss auf die Attraktivität dieses Ergebnisses für den Teilnehmer einer Weiterbildungsveranstaltung. Je größer die Summe der Valenzwerte der mit dem Transfer verbundenen Handlungsergebnisfolgen ist, desto stärker ist die Motivation den Transfer herbeizuführen. Intrinsische und extrinsische Anreize können aber auch im Konflikt zueinander stehen, d. h. extrinsische und intrinsische

---

<sup>389</sup> Vgl. Vroom, V. H. (1967), S. 17.

<sup>390</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 34.

<sup>391</sup> Vgl. Rank, B. (1997), S. 57.

<sup>392</sup> Vgl. Weinert, A.B. (2004), S. 206f.

<sup>393</sup> Vgl. Vroom, V. H. (1964), S. 280.

<sup>394</sup> Die Entscheidung „für oder gegen den Transfer“ ist eine Simplifikation zur klaren Strukturierung der Diskussion der Transferentscheidung. Neben einer eindeutigen „für oder gegen Entscheidung“ sind graduelle Entscheidungen teilweisen Transfers vorstellbar. Dies hat aber keinen Einfluss auf die Diskussion der Existenz von Determinanten für den Transfererfolg. Auch die Entscheidung bezüglich des durch den Teilnehmer gewählten Anstrengungsniveaus, bei der Verfolgung der gewählten Alternative (Transferversuch), beruht auf den selben Valenzen, Instrumentalitäten und Erwartungen wie die „für oder gegen Entscheidung“ und soll deswegen in der Diskussion unter diesem Punkt subsumiert werden.



Valenzen mit Hinwendungscharakter zu einem Ergebnis können beim gemeinsamen Auftreten Abwendungswirkungen entfalten. Die Darbietung extrinsischer Anreize in Fällen bestehender intrinsischer Motivation<sup>395</sup>, kann somit die intrinsische Motivation verringern.<sup>396</sup> Hat also ein Teilnehmer Interesse an einer (Transfer-)Tätigkeit und würde diese um ihrer selbst Willen ausführen, so kann z. B. die in Aussichtstellung einer Beförderung diese Eigenmotivation reduzieren.

Die Instrumentalität (Anreizausschüttungsdistanz) ist ebenfalls bedeutend für den Transferprozess. Sie wirkt auf die Transferentscheidung und –intensität, da sie die Erwartung des Teilnehmers darstellt, zu welchem Grad positive extrinsische oder intrinsische Anreize Folge des Transfers sind. Die Anreizausschüttungsdistanz kann als temporaler und probabilistischer Abstand zwischen Transfer und Ausschüttung der Anreize interpretiert werden.<sup>397</sup> Diese Distanz besteht jedoch lediglich bei extrinsischen Anreizen, da intrinsische Anreize während und als Ergebnis des Transferprozesses vom Teilnehmer selbst gebildet werden.

Die subjektive Wahrscheinlichkeit (Erwartung), dass die gewählte Handlungsalternative (Transferversuch) operational für das gewünschte Ergebnis (Transfererfolg)<sup>398</sup> ist, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle bei der individuellen Entscheidung für oder gegen den Transfer (**Erfolgserwartung**). Nur wenn der Teilnehmer erwartet, dass er durch seine Transferversuche den Transfererfolg herbeiführen kann, wird er diese durchführen. Diese Erwartungen setzen sich aus unterschiedlichen objektiven und subjektiven Komponenten zusammen. Die objektive Wahrscheinlichkeit wird durch eine Vielzahl von Einflussgrößen bestimmt (u. a. Sachmittel, Arbeitsanforderungen), die als eigene Determinanten in dieser Arbeit diskutiert werden. Vor allem die subjektive Komponente der Erfolgserwartung, nämlich die individuelle Wahrnehmung der Transfererfolgswahrscheinlichkeit, soll

---

<sup>395</sup> Intrinsische Motivation soll als Motivation basierend auf existierenden intrinsischen Anreizen verstanden werden, dementsprechend basiert extrinsische Motivation verstärkt auf extrinsischen Anreizen.

<sup>396</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 423.

<sup>397</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1977). Heckhausen expliziert diesen Zusammenhang im Erwartungsgefälle-Modell.

<sup>398</sup> Hier wird unterstellt, dass der Transfererfolg eine positive Gesamtvalenz besitzt.

in der Determinante Erfolgserwartung thematisiert werden. In erster Linie ist hier die Selbstwirksamkeitserwartung zu nennen (siehe Kapitel 3.1.3.1). Darüber hinaus wird der subjektive Teil der Erfolgserwartung von einer weiteren Größe beeinflusst. Der Teilnehmer projiziert persönliche Lern- und Transfererfahrungen früherer Weiterbildungen auf seine aktuelle Lern- und Transfersituation (**Vorwissen**).<sup>399</sup>

Aus dem motivationstheoretischen Ansatz wurden die potentiellen Transferdeterminanten intrinsische Anreize, extrinsische Anreize, Erfolgserwartung und Vorwissen abgeleitet.

### **3.1.3.3 Kognitionspsychologische Ansätze**

Gegenstand der Kognitionspsychologie sind die psychischen Mechanismen des menschlichen Denkens. Im Gegensatz zum Behaviourismus (siehe oben) werden die Prozesse zwischen Reizaufnahme und dem Verhalten thematisiert. Dabei werden die im Individuum ablaufenden Prozesse des Wissenserwerbs, der Wissensrepräsentation und -verarbeitung sowie die Planung, Realisierung und Kontrolle untersucht.<sup>400</sup> Komponenten dieser theoretischen Ausrichtung wurden im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie bereits in Kapitel 3.1.3.1 thematisiert. Die Theorie kognitiver Dissonanzen stellt einen kognitionspsychologischen Ansatz dar,<sup>401</sup> der jedoch nicht den Lernprozess als zentralen Untersuchungsgegenstand thematisiert. Sie befasst sich vielmehr damit, Verhalten auf mentalen (Un-)Gleichgewichtssituationen zurück zuführen. Insbesondere die Analyse kognitiver Prozesse im sozialen Kontext aus der (neuen) Perspektive einer Gleichgewichtstheorie qualifiziert diese Theorie dafür Erklärungsbeitrag für das Transferproblem zu generieren.

#### **Theorie kognitiver Dissonanzen**

Der Grundgedanke der Theorie kognitiver Dissonanzen ist das menschliche Streben nach Harmonie (Konsonanz), d. h. die Übereinstimmung der Kognitionen<sup>402</sup> im Wahrneh-

---

<sup>399</sup> Vgl. Rank, B./Thiemann, T. (1998), S. 41, Besser, R. (2004), S. 22.

<sup>400</sup> Vgl. Krapp, A./Prenzel, M./Weidemann, B. (2001), S. 15.

<sup>401</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 37.

<sup>402</sup> Unter Kognitionen versteht Festinger „Kenntnis, Meinung oder Überzeugung von der Umwelt, von sich selbst oder von dem eigenen Verhalten“. Festinger, L. (1978), S. 17. Damit stellen Kognitionen Wahrnehmungen von Elementen dar. Diese Ele-

mungssystem des Individuums. Nicht-Übereinstimmung führt zu Unbehagen (Dissonanz), welches die Individuen versuchen zu verhindern oder zu verringern. Die Präsenz von Dissonanz erzeugt Druck zur Reduktion derselben. Die Stärke des Drucks zur Dissonanzreduktion ist eine Funktion der Stärke der Dissonanz.<sup>403</sup> Damit ist die kognitive Dissonanz ein eigenständiger, motivierender Faktor, der handlungsleitend auf das Individuum wirkt. Neben konsonant und dissonant kann die Beziehung zwischen den Kognitionen der Elemente auch irrelevant sein. Die Gesamtdissonanz bezüglich eines Elements, welche die Person spürt, bestimmt sich aus der Anzahl der dissonanten Beziehungen zwischen den Kognitionen und der Wichtigkeit der involvierten Elemente.<sup>404</sup>

Die Entstehung von Dissonanz hängt ursächlich mit dem Auftreten neuer Ereignisse und Informationen zusammen, die zum bestehenden System an Kognition widersprüchlich sind. Häufig ist Dissonanz damit eine Folge von Entscheidungen oder forcierter Einwilligung.<sup>405</sup> Diese Situationen sind Quellen kognitiver Dissonanz im Lern- und Transferprozess und subsumieren wichtige Einflüsse, die auf den Teilnehmer während einer Weiterbildung einwirken.

#### *Implikationen für das Erkenntnisziel*

Wie oben erwähnt, hat der Teilnehmer das Bestreben, die kognitive Dissonanz so niedrig wie möglich zu halten oder zu reduzieren, um sein System aus Kognitionen zu stabilisieren. Für die Reduktion bestehender Dissonanzen im System von Kognitionen über Elemente gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Zum einen können die Elemente selbst und zum anderen die Kognitionen der Elemente verändert werden. Der erste Fall bezieht sich auf die Veränderung von Handlungen, psychischen Größen (Meinungen, Einstellun-

---

mente können sich auf die eigene Person (Verhalten, Gefühle, Vorlieben, Meinungen, Selbstwahrnehmung etc.) oder auf die Umwelt beziehen (soziale oder natürliche Umwelt, Kausalitäten etc.). Vgl. Festinger, L. (1978), S. 22f.

<sup>403</sup> Vgl. Festinger, L. (1978), S. 30.

<sup>404</sup> Vgl. ebd., S. 16.

<sup>405</sup> Vgl. ebd., S. 43ff und S. 90ff.

gen etc.) und der Umwelt, welche in ihrer Folge eine Änderung der korrespondierenden Kognitionen nach sich zieht.<sup>406</sup>

Der Teilnehmer kann zur Reduktion der Dissonanz bspw. die ursprüngliche Transferentscheidung ändern. Weiterhin besteht die Möglichkeit Unterstützung für das intendiertes Verhalten aus dem sozialen Umfeld zu ziehen. Durch soziale Unterstützung (z. B. Zustimmung, Anerkennung) für eine Ansicht (z. B. Anwendung des Erlernten ist vorteilhaft) vermehren sich die kognitiven Elemente, die mit dieser Ansicht konsonant sind und reduzieren dadurch die Stärke der Gesamtdissonanz.<sup>407</sup> Somit ist das **soziale Umfeld** ein zentraler Ort zur Reduktion kognitiver Dissonanzen.<sup>408</sup> Aus diesem Grund versucht der Teilnehmer zum Abbau von Dissonanz mit Personen zu kommunizieren, welche vermutlich konsonante Meinungen haben oder konsonantes Verhalten zeigen. Eine soziale Unterstützung für den Teilnehmer ist demnach besonders leicht zu erhalten, wenn er mit Personen kommuniziert, die in der gleichen Situation sind, d. h. die gleiche Dissonanz haben.<sup>409</sup> Diese Erkenntnis wurde in den Peer-Group-Ansatz integriert, der bei der Determinante **Rückfallprävention** thematisiert wird. Neben verschiedenen Individuen im Umfeld des Teilnehmers kann auch die Weiterbildung selbst die kognitiven Elemente des Teilnehmers beeinflussen. Wenn ein Mitarbeiter bspw. in bestimmter Art und Weise seine täglichen Probleme am Arbeitsplatz löst, er aber die Vermutung hat, dass es bessere Möglichkeiten zur Problemlösung gibt, liegt eine kognitive Dissonanz vor. Dabei wird die Entscheidung zur Teilnahme dadurch determiniert, ob der Teilnehmer erwartet, dass die Inhalte der Weiterbildung eher konsonante oder dissonante Elemente enthalten. In der Folge wirken die Teilnahme an der Weiterbildung, die Informationsaufnahme im Seminar und der Praxistransfer selbst dissonanzreduzierend oder -erhöhend. Somit kann Hinwen-

---

<sup>406</sup> Vgl. Festinger, L. (1978), S. 31f. Bedingung für die erfolgreiche Änderung der Elemente ist die hinreichende Kontrolle über dieselben. Im Gegensatz zur Änderung des eigenen Verhaltens sind die Möglichkeiten zur Änderung der Elemente in der realen und sozialen Umwelt schwerer kontrollierbar.

<sup>407</sup> Vgl. ebd., S. 188.

<sup>408</sup> Vgl. ebd., S. 177.

<sup>409</sup> Vgl. Festinger, L. (1978), S. 191.

dungsverhalten (Meideverhalten)<sup>410</sup> aufgrund kognitiver Dissonanz transferförderlich (transferhemmend) wirken.

Nachdem die Anpassung der kognitiven Elemente im Transferkontext diskutiert wurde, wird nun auf eine weitere Möglichkeit zur Reduktion von Dissonanz eingegangen. Durch Adaption der Kognitionen über die Elemente kann die Dissonanz reduziert werden. Ein wichtiger Ansatzpunkt für den Teilnehmer in der Transfersituation ist das Entfernen dissonanter Kognitionen. Psychische Distanzierung und Herabsetzung der Wichtigkeit von Elementen mit dissonanten Beziehungen (z. B. das Transferverhalten) sind dabei Mechanismen zur Reduktion von Dissonanz.<sup>411</sup> Hier muss die Gefahr negativer Transfereffekte durch reduzierte Transfermotivation konstatiert werden. Dissonanzreduktion kann auch durch die psychischen Prozesse Verdrängen und Vergessen erfolgen.<sup>412</sup> Dies kann im Transferkontext zum Aufschieben und Verdrängen von Transferentscheidung bzw. Transferverhalten führen, was den Transfererfolg ebenfalls negativ beeinflusst.

Im weiteren Verlauf soll auf die Quellen kognitiver Dissonanzen und ihren Einfluss auf den Transfererfolg Bezug genommen werden. Ausgangspunkt der Betrachtung ist die Teilnehmerentscheidung „für oder gegen den Transfer“. Die Inhaberschaft verschiedener Rollen im betrieblichen und persönlichen Umfeld führt zu einer Vielzahl von Elementen mit Beziehungen zum Transfer (Meinung von übergeordneten Rollenträgern, Meinung von Gruppenmitgliedern, Gruppennormen, Verhalten des Teilnehmers, Meinung des Teilnehmers etc.). Für diese Elemente werden Kognitionen gebildet. Einige dieser Kognitionen stehen nach der Entscheidung typischerweise in dissonanter Beziehung zueinander, da die abgelehnte Alternative nahezu immer auch konsonante Elemente und die gewählte Alternative auch dissonante Elemente beinhaltet.<sup>413</sup> Im Fall des Transfers folgt dies aus zum Teil konfliktären Motiven einzelner Rollenträger im Weiterbildungsprozess. Bspw. ist eine Situation vorstellbar, in der der **Vorgesetzte** zu einem gewissen Grad verände-

---

<sup>410</sup> Vgl. zu Methoden zur Meidung von Informationen Festinger, L. (1978), S. 137f.

<sup>411</sup> Vgl. ebd., S. 33ff.

<sup>412</sup> Vgl. ebd., S. 262.

<sup>413</sup> Vgl. ebd., S. 45f.

rungsresistent ist, d. h. er möchte bestehende Arbeitsabläufe beibehalten. Hat sich der Teilnehmer für den Transfer der Inhalte aus der Weiterbildung entschieden, so fügt der Vorgesetzte mit seiner abweichenden Meinung bezüglich des Transferverhaltens dissonante Elemente hinzu.<sup>414</sup> Damit bildet sich eine kognitive Dissonanz zwischen den Elementen „Erfüllung der Rollenanforderung als Unterstellter des Vorgesetzten“ und „Anwendung der erlernten Inhalte“. Neben dem Vorgesetzten können auch der **Personalverantwortliche**, Kollegen im **sozialen Umfeld**, der **Trainer** und der **Teilnehmerkreis** der Weiterbildung in ähnlicher Weise Einfluss auf den Teilnehmer im Transferprozess haben und damit Quelle kognitiver Dissonanzen sein. Zusätzlich können weitere Stakeholder außerhalb des Unternehmens (z. B. Kunden, Gewerkschaften) Einfluss auf den Teilnehmer nehmen (**außerorganisatorische Einflüsse**). Durch die Vorgabe von Anforderungen oder Wünschen bezüglich des Arbeitsprozesses, die im Konflikt zu dem erlernten Verhalten stehen, können auch diese Gruppen dissonante oder konsonante Elemente hinzufügen. Normen und Werte der Organisation sind ebenfalls wichtige Einflussgrößen kognitiver Dissonanzen. Teilnehmer von Weiterbildungen, die neue Verhaltensweisen oder Ansichten aus der Weiterbildung mitbringen, laufen Gefahr, beim Transfer des Erlernten gegen die unter dem Begriff **Organisationskultur** subsumierten Werte und Normen zu verstoßen. Was im Training akzeptiert und gefördert wird, kann im Funktionsfeld konfliktär mit der Organisationskultur sein. Handelt eine Person den Normen und Werten in der Kultur zuwider, akzeptiert sie aber grundsätzlich, so führt das zu kognitiver Dissonanz.

Die Transferentscheidung hat für den Teilnehmer weitreichende Konsequenzen (Konformität mit verschiedenen Rollen, persönliche Zielerreichung etc.) und dadurch eine hohe Wichtigkeit. Je wichtiger die Entscheidung ist, desto stärker ist auch die kognitive Dissonanz, die daraus resultiert.<sup>415</sup> Ist der Grad der Neuigkeit der Seminarinhalte sehr hoch, ist

---

<sup>414</sup> Die gleiche Argumentation ist ebenfalls mit gedrehten Vorzeichen möglich: der Vorgesetzte strebt den Transfer an und der Teilnehmer möchte den Transfer nicht realisieren.

<sup>415</sup> Vgl. Festinger, L. (1978), S. 47.

ebenfalls von starker Dissonanz auszugehen, da die Alternative Nicht-Transfer stark von der Transferalternative abweicht (siehe Determinante **Lerninhalt**).<sup>416</sup>

Neben diesen externen Einflüssen können auch die (Transfer-)Erfahrungen des Teilnehmers zu kognitiven Dissonanzen nach (Transfer-)Entscheidungen führen.<sup>417</sup> Insbesondere wenn negative Erfahrungen bei Transferversuchen in der Vergangenheit gemacht wurden, hält der Teilnehmer das Erlernen und den Transfer von neuen Inhalten gegebenenfalls für wenig sinnvoll. Diese Meinung steht im Konflikt mit Anforderungen an seine Rolle als Teilnehmer im Seminar sowie als Mitarbeiter im Funktionsfeld und löst damit kognitive Dissonanz aus. Damit haben individuelle (Transfer-)Erfahrungen ebenfalls Einfluss auf den Transfer ins Funktionsfeld und werden bei der Determinante **Vorwissen** diskutiert.

Verhalten oder Äußerungen, die nicht mit den eigenen Vorstellungen übereinstimmen und von außen forciert werden, sind die Grundlage von Dissonanz nach forcierter Einwilligung. Das System der Kognitionen wurde dabei extern durch Darbietung von Anreizen zu Gunsten des jetzt ausgeführten Verhaltens verändert.<sup>418</sup> Daraus folgt eine Zunahme der Gesamtdissonanz. Arten der Forcierung können Belohnung oder Bestrafung sein<sup>419</sup> und können als **extrinsische Anreize** interpretiert werden. Insbesondere im betrieblichen Kontext spielt die forcierte Einwilligung eine große Rolle. Der Vorgesetzte kann bspw. durch Auslobung von Belohnung oder Strafe eine forcierte Einwilligung des Teilnehmers zur Teilnahme an der Weiterbildung oder der Anwendung des Erlernen in der Praxis erzeugen. Die Stärke der Dissonanz hängt neben der Wichtigkeit des forcierten Verhaltens und der Unterschiedlichkeit der Alternativen von der Höhe des extrinsischen Anreizes ab. Ein hoher extrinsischer Anreiz, der zu einer klaren Entscheidung für eine Verhaltensänderung führt, hat lediglich geringe Dissonanz zur Folge.<sup>420</sup> Sollte die Einflussnahme schei-

---

<sup>416</sup> Je höher die Abweichung der Alternativen desto höher die kognitive Dissonanz nach Entscheidungen. Vgl. Festinger, L. (1978), S. 50f.

<sup>417</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>418</sup> Die ehemals konsonanten Kognitionen des ursprünglichen Verhaltens werden zu dissonanten Kognitionen des neuen Verhaltens. Das System weist somit typischerweise mehr dissonante Beziehungen als vor der forcierter Einwilligung auf, jedoch weniger als wenn die ursprüngliche Alternative unter Darbietung der Anreize fortgeführt würde. Vgl. ebd. (1978), S. 95f.

<sup>419</sup> Vgl. ebd., S. 91.

<sup>420</sup> Vgl. ebd., S. 96. Es gilt dementsprechend auch, dass ein niedriger Anreiz mit Verhaltensänderung zu hoher Dissonanz führt.

tern und der Teilnehmer beharrt auf dem ursprünglichen Verhalten,<sup>421</sup> so steigt die Gesamtdissonanz ebenfalls.

Aus dem kognitionspsychologischen Ansatz wurden folgende potentielle Transferdeterminanten deduziert: extrinsische Anreize, Vorwissen, Trainer, Vorgesetzter, soziales Umfeld, Personalverantwortlicher, Teilnehmerkreis, Lerninhalt, Rückfallprävention, außerorganisatorische Einflüsse und Organisationskultur.

### **3.1.3.4 Transfertheoretische Ansätze**

Unter Transfertheoretischen Ansätze werden Konzepte subsumiert, die vor allem den intraindividuellen Transferprozess thematisieren. Seinen Ursprung hat dieser Forschungsstrang in der Psychologie durch die Arbeiten von THORNDIKE/WOODWORTH<sup>422</sup> und JUDD<sup>423</sup> gefunden. Die Autoren stellten jeweils abweichende Konzepte zur Erklärung des Transfers auf Grund von intraindividuellen Übertragungsprozessen vor. Sie begründeten einerseits die Theorie identischer Elemente sowie andererseits den Ansatz des Prinzipientransfers. Beiden Ansätzen ist das Verständnis gemein, dass Inhalte durch ein Individuum in einer Situation erworben und in eine zweite Situation transferiert werden. Ein abweichendes Verständnis weist hier bspw. der Konstruktivismus auf, der teilweise ebenfalls im Rahmen Transfertheoretischer Ansätze diskutiert wird.<sup>424</sup> In dieser Arbeit wurde der Konstruktivismus jedoch bereits bei den Lerntheorien berücksichtigt.

### **Theorie identischer Elemente**

Ausgangspunkt der modernen Transferforschung ist die Theorie identischer Elemente. Ihre zentrale Aussage ist, dass der Transfer von der Ähnlichkeit zwischen Lernfeld (Sour-

---

<sup>421</sup> Die Einflussnahme kann bspw. scheitern, weil das gewünschte Verhalten im Verhaltensrepertoire des Teilnehmers nicht vorliegt oder weil der ausgelobte Anreiz zu niedrig ist.

<sup>422</sup> Thorndike, E. L./Woodworth, R. S. (1901).

<sup>423</sup> Judd, C. H. (1908).

<sup>424</sup> Vgl. Becker, M. (2005), S. 251.



ce) und Funktionsfeld (Target) abhängt. “The influence is here by means of an idea that may form an identical element in both functions.”<sup>425</sup>

Das Auftreten eines identischen Stimulus in zwei abweichenden Situationen, führt zu identischem Response auf diesen Stimulus. Liegen identische Elemente im Lern- und Funktionsfeld vor, gelingt der Transfer des Erlernten.<sup>426</sup> Eine andere Interpretation stellen kognitiv identische Elemente im Lern- und Funktionsfeld in Abgrenzung zu Stimulus-Response-Ähnlichkeit dar. Dabei werden im Lernfeld Handlungs- und Deutungsmuster entwickelt, an denen sich die Handlung ausrichtet.<sup>427</sup> Diese Muster werden auf neue Problemstellungen übertragen. Wenn diese Problemstellungen hohe Ähnlichkeit zu den ursprünglichen Aufgaben aufweisen, ist ein Transfer der erlernten Muster erfolgreich.

Beide Interpretationen vereint, dass die Ähnlichkeit zwischen Lern- und Funktionsfeld den Transferprozess beeinflusst. Diese Ähnlichkeit kann als Strukturisomorphie verstanden werden. Das Erkennen dieser Strukturisomorphien zwischen Lern- und Anwendungssituation durch das Individuum ist notwendige Voraussetzung für den Transferprozess.<sup>428</sup> Grundsätzlich kann ebenfalls für beide Interpretationen festgestellt werden, dass mit Zunahme der Zahl identischer Elemente die Menge des Transfers zunimmt.<sup>429</sup>

### *Implikationen für das Erkenntnisziel*

Nach der Theorie identischer Elemente kommt der Abstimmung zwischen Aufgaben im Lernfeld und Funktionsfeld eine hohe Bedeutung zu. Dabei ist transferwirksam, inwiefern die Arbeitsanforderungen und -aufgaben in Lernziele und dann in Lerninhalte übersetzt und angeglichen werden. Nur wenn die Lerninhalte den Arbeitsanforderungen ähnlich sind, kann ein Transfer stattfinden. Somit müssen die Arbeitsanforderungen erfasst und daraus Gestaltungsaussagen für das Lernfeld abgeleitet werden, wobei eine vollständige

---

<sup>425</sup> Thorndike, E. L./Woodworth, R. S. (1901), S. 256, “functions” repräsentieren im experimentellen Aufbau die Situationen.

<sup>426</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 361.

<sup>427</sup> Vgl. Becker, M. (2005), S. 250.

<sup>428</sup> Vgl. Royer, J. M. (1979), S. 57f.

<sup>429</sup> Vgl. ebd., S. 56.

Angleichung von Lern- an Funktionsfeld weder möglich noch sinnvoll ist.<sup>430</sup> Insofern sind **Lerninhalte** sowie **Arbeitsanforderungen** und die daraus abgeleiteten **Zielvorgaben** für den Transferprozess relevant. Diese Problematik gewinnt im Lichte externer offener Weiterbildung an Bedeutung. Da die Teilnehmer aus unterschiedlichen Unternehmen und Funktionsbereichen kommen, weisen die Zusammensetzung des **Teilnehmerkreises** und damit auch die individuellen Zielvorgaben und Arbeitsanforderungen hohe Heterogenität auf. Je größer diese Heterogenität ist, desto schwerer fällt es, identische Elemente zwischen Lern- und Funktionsfeld zu gewährleisten.

Neben den Arbeitsanforderungen müssen auch die Arbeitsmittel im Lern- und Funktionsfeld Ähnlichkeit aufweisen, um den Transfer auf der Basis identischer Elemente zu gewährleisten. Fehlende oder abweichende **Sachmittel** im Funktionsfeld des Teilnehmers können Grund für Transferhindernisse sein, da sie entscheidende Stimuli bei der Bearbeitung von Aufgaben darstellen (z. B. Computerprogramme oder Geräte). Teilweise kann dadurch sogar die grundsätzliche Möglichkeit des Transfers in Frage stehen.

Die Transferleistung hängt aber auch mit dem **Vorwissen** des Teilnehmers zusammen. Je mehr Elemente in der betreffenden Wissensdomäne bereits bekannt sind, desto wahrscheinlicher ist auch die adäquate Reaktion auf einen Stimulus, d. h. ins Funktionsfeld kann Erlerntes besser transferiert werden, wenn bereits eine breite Basis an Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten die Lerninhalte betreffend beim Teilnehmer vorhanden ist.

Die Theorie identischer Elemente hat darüber hinaus Implikationen für die Ausgestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen. Einerseits kann der Prozess der Schematabildung im Lernfeld methodisch unterstützt werden. Dabei wird die Problemidentifikation und -klassifikation sowie der Standardproblemlöseprozess trainiert (**Methodik & Medien**).<sup>431</sup> Andererseits ist der Erkenntnisprozess, dass die Lern- und Anwendungssituation eine bestimmte Menge identischer Elemente beinhaltet, kritisch für die Realisierung von Trans-

---

<sup>430</sup> Vgl. Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992) S. 131, Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 362.

<sup>431</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 327, Aebli, H. (1981), S. 56.

fererfolg.<sup>432</sup> Zur Förderung dieses Reflexionsprozesses bedarf es neben der methodischen Unterstützung im Seminar ausreichend **verfügbarer Zeit** während und nach dem Seminar.

### **Prinzipientransfer**

Neben dem Begriff „Prinzipientransfer“<sup>433</sup> finden sich in der Literatur für diese Theorie Bezeichnungen wie „Theorie der Generalisierung“<sup>434</sup>, „Vermittlung von Denk- und Problemlösestrategien“<sup>435</sup> oder „Generalisierungstheorie“<sup>436</sup>. Übereinstimmend wird die These formuliert, dass Transfer stattfindet, wenn allgemeine Strategien und Prinzipien, die im Lernfeld erworben werden, dem Lernenden helfen neue und unbekannte Anforderungen im Funktionsfeld zu erfüllen.<sup>437</sup> Voraussetzung zur Anwendung dieses Ansatzes ist das Vorliegen strukturgleicher Aufgabenstellungen, denen das gleiche Prinzip zu Grunde liegt. Bei Identifikation und Kenntnis der Struktur des Problems kann eine strukturgleiche Lösung herbeigeführt werden.<sup>438</sup> Dabei soll von den Lernenden abstrahiertes Wissen bezüglich dieser Prinzipien und Strategien gebildet werden. Ein solches Wissen entsteht, wenn Prinzipien und Strategien in verschiedenen Situationen erprobt werden und das Individuum dabei lernt, diese von spezifischen Kontexten zu isolieren und generalisiert einzusetzen. Die Person abstrahiert von eigenen Erfahrungen generelle Problemlösungsstrategien. Abstrahiertes Wissen kann auf verschiedene Aufgaben angewendet und nur durch eigenständige Erprobung gebildet werden. Die individuelle Abstrahierung ist jedoch ein zeit- und instruktionsaufwändiger Prozess.<sup>439</sup>

---

<sup>432</sup> Vgl. Royer, J. M. (1979), S. 56.

<sup>433</sup> Vgl. Becker, M. (2005), S. 249.

<sup>434</sup> Vgl. Kern, H./Schmidt, D. (2001), S. 99.

<sup>435</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 362.

<sup>436</sup> Vgl. Klein, U. (1989), S. 151.

<sup>437</sup> Vgl. u. a. Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992), S. 132, Becker, M. (2005), S. 249, Bergmann, B./ Sonntag, K. (2006), S. 362.

<sup>438</sup> Vgl. Becker, M. (2005), S. 249.

<sup>439</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 363.

*Implikationen für das Erkenntnisziel*

Diese Theorie hat insbesondere bei heterogener Teilnehmerstruktur, wie sie bei externen, offenen Weiterbildungen die Regel ist, hohe Bedeutung.<sup>440</sup> Wird sie im Lernfeld instruktional berücksichtigt, d. h. werden generelle Prinzipien vermittelt (**Methodik & Medien**), so kann Gelerntes durch Nutzung dieser Prinzipien in verschiedenen Arbeitskontexten angewendet werden. Insbesondere bei Tätigkeiten mit geringer Wiederholung der Abläufe, welche in der flexiblen Arbeitswelt häufig vorliegen, ist die Anwendung von generell einsetzbaren Problemlösungsstrategien notwendig.<sup>441</sup> Um die Transferwirkung genereller Problemlösungsstrategien sicherzustellen, ist die Einsicht in Zusammenhänge eine notwendige Bedingung. Dies führt zu einer weiteren Anforderung an die Methodik einer Weiterbildung. Möglichkeiten zur Reflexion sollten mit Phasen intensiver Instruktion kombiniert werden um Denk- und Problemlösungsprozesse abstrahieren zu können. Darüber hinaus kann die Abstraktion durch Übung von Problemlösungen anhand realitätsnaher Beispiele aus verschiedenen Zusammenhängen gefördert werden. Die Voraussetzungen zur Bildung von abstrahiertem Wissen durch Reflexionsprozesse stellen die **Lernfähigkeit** des einzelnen Teilnehmers und die **verfügbare Zeit** während des Seminars dar.

Die Analyse der transfertheoretischen Ansätze führte zur Ableitung der potentiellen Transferdeterminanten Lerninhalt, Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen, Teilnehmerkreis, Sachmittel, Vorwissen, Methodik & Medien, verfügbare Zeit und Lernfähigkeit.

### **3.1.3.5 Gruppentheoretische Ansätze**

Gruppentheoretischen Überlegungen werden in der wissenschaftlichen Transferliteratur lediglich rudimentär behandelt, obwohl ein Einfluss auf das (Transfer-)Verhalten vermutet werden kann. HACKMAN expliziert die Relevanz von Gruppen für Individualverhalten wie folgt: "... the behavior of individual group members can be shaped significantly by the decision his or her peers make about what discretionary stimuli to provide and with-

---

<sup>440</sup> Vgl. Klein, U. (1989), S. 151f.

<sup>441</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 363f.

hold under what circumstances.”<sup>442</sup> Da keine Theorie existiert, die sich explizit mit der individuellen Performance zur Erreichung individueller Ziele in der Gruppensituation beschäftigt, werden zur Analyse des Sachverhalts theoretische Überlegungen aus der gruppenpsychologischen Literatur im Bezugsrahmen verdichtet.

Das zentrale Kriterium bei der Auswahl der relevanten theoretischen Überlegungen ist der mögliche Erklärungsbeitrag für Individualverhalten in Gruppensituation. Dabei ist die Frage zu analysieren, welche Gruppencharakteristika in welcher Art und Weise das Verhalten von Teilnehmern in Gruppensituation beeinflussen können. Ausgehend von der Analyse verschiedener Gruppenarten und ihres Vorliegens bei externen, betrieblichen Weiterbildungen werden mögliche Rollenanforderungen- und konflikte, die Bindung des Teilnehmers an die Gruppe (Kohäsion) sowie Auswirkungen der Gruppenzusammensetzung diskutiert. Damit soll das Spektrum möglicher Einflüsse auf Teilnehmerverhalten in Gruppensituationen abgebildet werden.

RUPPEL hat bezüglich des Vorliegens von Gruppen einen Kriterienkatalog vorgestellt, der hier Anwendung finden soll.<sup>443</sup> Bei der Prüfung der Kriterien fällt auf, dass die formal gebildete Arbeitsgruppe im Funktionsfeld die Kriterien für die Existenz einer Gruppe meist erfüllt.<sup>444</sup> Formale Gruppen werden von der Organisationsleitung gebildet um definierte Ziele zu erreichen.<sup>445</sup> Sie bestimmen durch ihre Normen, Standards und interpersonellen Beziehungen direkt das Verhalten der Gruppenmitglieder (Teilnehmer).<sup>446</sup>

Auch der Teilnehmerkreis im Lernfeld ist eine formal gebildete Menge von Individuen, welche die Gruppenkriterien jedoch nicht vollständig erfüllt. Insbesondere die Interaktion in der Gruppe findet nur teilweise im Seminar selbst statt (in Abhängigkeit der gewählten

---

<sup>442</sup> Hackman, J. R. (1992), S. 201f.

<sup>443</sup> Nach Ruppel sind die Kriterien zur Existenz von Gruppen: Gruppengröße (z. B. Kleingruppen 2-8 Personen), Interaktion (Kommunikation muss gegeben sein), Struktur (Normen und Rollen bestehen), Gruppenbewusstsein (Wir-Gefühl), Ziel (Gemeinsame Aufgabenerfüllung) und Dauer (dauerhaft, z. B. länger als ein Meeting). Vgl. Ruppel, M. K. (2006), S. 33ff, ähnlich Wegge, J. (2006), S. 581, anders bspw. Guzzo, R. A. (1996), S. 8.

<sup>444</sup> Vgl. zur Übersicht von möglichen Arbeitsgruppen Wegge, J. (2006), S. 583.

<sup>445</sup> Vgl. Weinert, A.B. (1998), S. 351.

<sup>446</sup> Vgl. Hackman, J. R. (1992), S. 199.

Methodik). Die Interaktion vollzieht sich häufig während der Pausen oder abends nach dem Seminar, was eher auf die Existenz informaler Gruppen hindeutet (siehe unten). Des Weiteren muss die Existenz eines gemeinsamen Gruppenziels bezweifelt werden. Sogar von einem in Existenz und Ausgestaltung identischem Individualziel aller Teilnehmer, wie dem Erlernen der Seminarinhalte, kann nicht ausgegangen werden (siehe Kapitel 2.1.3). Dennoch weist dieses soziale Konstrukt klare Charakteristika einer Gruppe auf, sodass im Rahmen der explorativen Vorgehensweise Erkenntnisbeiträge aus dieser theoretischen Basis deduziert werden können.

Unter informalen Gruppen versteht man im Gegensatz dazu natürliche Gruppierung von Organisationsmitgliedern um soziale Bedürfnisse am Arbeitsplatz und in der Freizeit zu befriedigen. Diese sind Rollen-, Rang- und Arbeitsplatz übergreifend.<sup>447</sup> Freundschaften, „Kaffeerunden“ oder andere Formen der sozialen Interaktion im Funktionsfeld genügen dem Kriterienkatalog, was sie als informale Gruppen ausweist. Sie sind gekennzeichnet durch Interaktion, Normen und Werte, ein gemeinsames Gruppenbewusstsein, aber vor allem durch ein gemeinsames Ziel und eine gewisse Dauer. In ähnlicher Weise existieren informale Gruppen im privaten Umfeld. Normen und Standards informaler Gruppen können von denen durch die Organisation gewünschten, d. h. denen in formalen Gruppen, zum Teil stark abweichen.<sup>448</sup>

Bei jeder Gruppenform agieren die Teilnehmer im Rahmen der ihnen zugewiesenen Rolle. Dabei ist eine Rolle als Bündel normativer Verhaltenserwartungen durch die Gruppe (soziales System) an das Mitglied der Gruppe zu verstehen.<sup>449</sup> Die Normen, Standards, Meinungen und Verhaltensweisen zwischen den Gruppen weichen voneinander ab. Dies führt zu konfliktären Anforderungen an die verschiedenen Rollen des Teilnehmers.<sup>450</sup> Die Anzahl der Mitgliedschaften eines Individuums in verschiedenen Arbeitsgruppen weist sogar

---

<sup>447</sup> Vgl. Weinert, A.B. (1998), S. 351.

<sup>448</sup> Vgl. Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), S. 132f.

<sup>449</sup> Vgl. Weber, W./ Mayrhofer, W./ Nienhüser, W. (1993), S. 239.

<sup>450</sup> Vgl. Weinert, A. B. (1998), S. 365.

zunehmende Tendenz in der heutigen Arbeitswelt auf.<sup>451</sup> Damit wird die Existenz konfliktärer Rollenanforderungen für den Teilnehmer wahrscheinlich. Bei Abweichung vom erwarteten Rollenverhalten kann es zu Sanktionen durch die Gruppe kommen. Neben diesen Inter-Rollen-Konflikten gibt es auch Intra-Rollen-Konflikte. Sie beziehen sich auf abweichende Anforderungen durch verschiedene Bezugspersonen an dieselbe Rolle.<sup>452</sup>

Der Attraktivitätsgrad und die interne Bindung der Gruppe werden als Gruppenkohäsion bezeichnet.<sup>453</sup> Sie ist eine entscheidende Größe bei der Bewertung des Einflusses der Gruppenzugehörigkeit auf das Verhalten des Teilnehmers.<sup>454</sup> Sie kann als Summe aller Kräfte betrachtet werden, die ein Gruppenmitglied an die Gruppe bindet.<sup>455</sup> Gruppenkohäsion wird u. a. beeinflusst durch<sup>456</sup>:

- Gruppengröße (je kleiner die Gruppengröße, desto höher die Kohäsion) und
- Gruppeninteraktion (je mehr Interaktion in der Gruppe, desto höher die Kohäsion)
- Gruppenzeit (je mehr Zeit in der Gruppe, desto höher die Kohäsion).

Der Gruppenkohäsion werden verschiedene Auswirkungen zugeschrieben, die nur teilweise Relevanz für das hier verfolgte Erkenntnisziel haben. Die relevanten Implikationen der Gruppenkohäsion werden hier kurz aufgeführt<sup>457</sup>:

- Je höher die Kohäsion einer Gruppe ist, desto stärker werden Meinungen, Ziele und Normen der Mitglieder an die Gruppe angeglichen.
- Zeigt ein Individuum keine Konformität, ist die Gruppe geneigt, es zurückzuweisen. Je kohäsiver die Gruppe ist, umso entschiedener wird die Zurückweisung sein.

---

<sup>451</sup> Vgl. Guzzo, R. A. (1996), S. 15.

<sup>452</sup> Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005), S. 613.

<sup>453</sup> Vgl. Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), S. 139.

<sup>454</sup> Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005), S. 599f.

<sup>455</sup> Vgl. Wegge, J. (2006), S. 593.

<sup>456</sup> Vgl. Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), S. 139.

<sup>457</sup> Vgl. Weinert, A. B. (1998), S. 368, Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), S. 133 und 139, Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005), S. 603f, Wegge, J. (2006), S. 593.

Die Zurückweisung nimmt mit Wichtigkeit der abweichenden Meinungen, Ziele und Normen zu.

- Hohe Gruppenkohäsion führt zu hoher Gruppenleistung.

Auch die Gruppenzusammensetzung, d. h. der Grad der Heterogenität, hat Einfluss auf die Gruppenleistung.<sup>458</sup> Gruppen können sich bezüglich individuellen Werten, Intelligenz, Leistungsmotivation, Fähigkeiten, Zielen oder anderen Dimensionen unterscheiden.<sup>459</sup> In Abhängigkeit vom Gruppenziel und der Situation sind verschiedene Ausprägungen an Heterogenität optimal zur Erreichung der gesetzten Ziele.

Damit kann von der Gruppenkohäsion und der Gruppenzusammensetzung die (Lern- und Transfer-)Leistung des Individuums als Teil der Gruppe beeinflusst werden.

#### *Implikationen für das Erkenntnisziel*

In den eingangs dargestellten Überlegungen wurde bereits angedeutet, dass zwei Gruppen zentralen Einfluss auf die Teilnehmer im Lern- und Transferprozess ausüben. Dazu zählen der **Teilnehmerkreis** und die Arbeitsgruppe im **sozialen Umfeld**.

Häufig bestehen schon zwischen der formalen Lerngruppe und der formalen Arbeitsgruppe Inter-Rollen-Konflikte. Zum Transfer der im Lernfeld erworbenen Inhalte müssen Arbeitsprozesse und -strukturen im Funktionsfeld adaptiert werden. Bei Veränderungsresistenz im Funktionsfeld kann die Konformität des Teilnehmers mit dem Teilnehmerkreis (Transfer des Erlernten) die Nicht-Konformität im sozialen Umfeld bedeuten (Beibehaltung des Bekannten). Die Entscheidung, welches Verhalten der Teilnehmer zeigen wird (Transfer vs. Nicht-Transfer), d. h. mit welcher Gruppe er konform sein will, wird durch die Kohäsion der jeweiligen Gruppe bestimmt.

---

<sup>458</sup> Vgl. Jackson, S. E. (1996), S. 58f.

<sup>459</sup> Vgl. Weinert, A. B. (1998), S. 367f.



Grundsätzlich ist festzustellen, dass Interaktionsintensität und Dauer der Zusammenarbeit bei Arbeitsgruppen größer ist als bei Lerngruppen, die meist nur für wenige Tage bestehen. Damit ist anzunehmen, dass die Gruppenkohäsion in den formalen und informalen Arbeitsgruppen stärker als bei den formalen und informalen Lerngruppen ist. Damit wird im Falle eines veränderungsresistenten sozialen Umfelds der Transfer erschwert.

Selbst wenn der Teilnehmer trotz Nicht-Konformität in der Arbeitsgruppe den Transfer weiter anstrebt, hat die damit verbundene Zurückweisung des Teilnehmers durch die Arbeitsgruppe transferhinderliche Wirkung. Diese Zurückweisung wird insbesondere deswegen stark sein, da es sich bei der Nicht-Konformität um Arbeitsinhalte handelt, die eine hohe Wichtigkeit für die Gruppe und den Teilnehmer haben.

Im Rahmen der **Rückfallprävention** kann aktiv Einfluss auf diese Prozesse genommen werden. Zum einen können Normen und Standards der Arbeitsgruppe variiert werden, indem man die Kollegen im sozialen Umfeld informiert und einbezieht (z. B. Transfertage, Einbeziehung der informellen Führer). Zum anderen kann eine Stärkung und eine Ausweitung der Existenz der Lernfeldgruppe erfolgen (z. B. Follow-up Treffen).

Daneben wirkt die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises auf den Transfererfolg. Dieser „Diversity“ (Grad der Heterogenität) können verschiedene Effekte auf den einzelnen Teilnehmer unterstellt werden, die klare Relevanz für den Lern- und Transferprozess desselben haben.<sup>460</sup> Darunter fällt die Beeinflussung der persönlichen Leistung und des Erwerbs von Wissen und Fähigkeiten.<sup>461</sup> Im Gegensatz zum Teilnehmerkreis ist im Rahmen von Weiterbildungen ein signifikanter Einfluss auf die Struktur und Zusammensetzung von Arbeitsgruppen nicht realistisch, daher müssen sie in diesem Kontext als fix angenommen werden.

Das Maß der Interaktion in der Lerngruppe hat ebenfalls Auswirkungen auf den Lern- und Transferprozess. Der Kooperation in der Gruppe werden positive Wirkungen auf den

---

<sup>460</sup> Vgl. Jackson, S. E. (1996), S. 53ff.

<sup>461</sup> Vgl. für eine Übersicht ebd., S. 58f.

individuellen Lernprozess unterstellt, wie z. B. Verstärkung der individuellen Anstrengung.<sup>462</sup> Daher sollten die Lernaufgaben so beschaffen sein, dass sie Kooperation ermöglichen und nötig machen,<sup>463</sup> was auf eine wichtige Rolle der **Methodik** bei der Ausgestaltung von Kooperation in der Lerngruppe hinweist.<sup>464</sup> Damit kommt auch der Gestaltung der **physischen Lernumgebung** eine wichtige Rolle zu. Räumliche Möglichkeiten und eine ruhige Arbeitsumgebung sind notwendige Voraussetzungen zum Einsatz dieser Methoden (z. B. Break-out Räume). Darüber hinaus fördert die Existenz von Pausenräumen die Interaktion in der Lerngruppe und dadurch die Gruppenkohäsion.

Damit wurden folgende Transferdeterminanten identifizieren: Teilnehmerkreis, soziales Umfeld, Rückfallprävention, Methodik & Medien und physische Lernumgebung.

### **3.1.3.6 Ansätze zum Verhalten in Organisationen**

Die Organisation übt Einfluss auf Verhaltensweisen und Verhaltensprädispositionen von Teilnehmern aus, da sie die Bedingungen im Funktionsfeld nachhaltig beeinflusst. Eine Organisation kann jedoch nicht umfassend aus einer theoretischen Perspektive beschrieben werden, weswegen die relevanten Ansätze unter Berücksichtigung des Geltungsbereiches festgelegt werden müssen.<sup>465</sup> Dem Erkenntnisziel Rechnung tragend, soll der Einfluss der Organisation vor allem in Hinblick auf ihre Wirkung auf das (Transfer-) Verhalten des Teilnehmers untersucht werden. Die Forschung zum Verhalten in Organisationen (Organizational Behavior) hat sich als eigenständige Forschungsrichtung etabliert, welche zu diesem Thema theoretische Ansätze aus verschiedenen Forschungsfeldern vereint.<sup>466</sup>

Als Ausgangspunkt der Analyse soll jedoch auf die betriebswirtschaftliche Organisationslehre Bezug genommen werden. Sie thematisiert Grenzen und Möglichkeiten des Teilnehmerverhaltens in Organisationen und kann somit Erklärungsbeitrag für diese Arbeit

---

<sup>462</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 474.

<sup>463</sup> Auch der Konstruktivismus postuliert kooperatives Lernen als transferförderlich, da im sozialen Kontext und unter Berücksichtigung multipler Perspektiven gelernt werden soll (siehe Kapitel 3.1.3.1).

<sup>464</sup> Vgl. für Methoden, welche die Kooperation fördern Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 473.

<sup>465</sup> Vgl. Kieser, A./Walgenbach, P. (2005), S. 26.

<sup>466</sup> Vgl. für einen aktuellen Überblick Robbins, S. P. (2005) oder Martin, A. (2003).

liefern. Obwohl dieser begrenzt ist und die betriebswirtschaftliche Organisationslehre nicht unter Organizational Behavior zu subsumieren ist, wird sie in dieses Kapitel integriert, um mögliche Einflüsse auf das (Transfer-) Verhalten der Teilnehmer abzuleiten.

Die Organisationspsychologie und Organisationssoziologie bilden die theoretische Basis für viele Ansätze der Organizational Behavior Forschung.<sup>467</sup> Sie haben als zentralen Untersuchungsgegenstand die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Organisation mit Fokus auf Erleben und Verhalten der Individuen.<sup>468</sup> Insbesondere die Konzepte Organizational Commitment und Organizational Citizenship Behavior haben ihren Ursprung in diesen Bereichen und zeichnen sich durch hohe Relevanz für diese Arbeit aus. Sie erklären individuelles Verhalten in Organisationen mit Schwerpunkt auf die individuelle Leistungserbringung hinausgehend über explizite Regeln, Strukturen und Rollenanforderungen. Ein weiteres theoretisches Konstrukt aus diesem Bereich stellt die Arbeitszufriedenheit dar. Sie soll untersucht werden, da auch sie als unabhängige Variable der individuellen Leistungserbringung im organisatorischen Kontext diskutiert wird. Die Organisationskultur muss ebenso Beachtung finden. Ihre Relevanz für das Erkenntnisziel ergibt sich aus ihrer Orientierungsfunktion für das Verhalten der Organisationsmitglieder. Sie wird sowohl in der aktuellen betriebswirtschaftlichen<sup>469</sup> als auch der aktuellen organisationspsychologischen<sup>470</sup> Literatur intensiv diskutiert, wobei der Ursprung vor allem in der Psychologie zu finden ist.<sup>471</sup> Grundsätzlich ist jedoch festzustellen, dass die eindeutige und damit ausschließliche Zuordnung der genannten Ansätze zu den dargestellten Forschungszweigen nicht möglich ist, da diese starke Überschneidungen aufweisen.<sup>472</sup>

Im Folgenden sollen die angesprochenen Konzepte eine detailliertere Darstellung erfahren. Ausgehend von der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre soll in einem ersten Schritt das instrumentelle Verständnis vom Organisationsbegriff Anwendung finden. Da-

---

<sup>467</sup> Vgl. Martin, A. (2003), S. 5.

<sup>468</sup> Vgl. Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), S. 20 und 24, ähnlich auch Weinert, A. B. (1998), S. 45.

<sup>469</sup> Vgl. u. a. Bleicher, K. (1991), Schreyögg, G. (1992), Schanz, G. (1994), Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005).

<sup>470</sup> Vgl. u. a. Weinert, A.B. (1998), Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), Schuler, H. (2006).

<sup>471</sup> Vgl. Schein, E.H. (1985).

<sup>472</sup> Vgl. Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), S. 24f.

bei wird die Organisation als Gesamtheit aller generellen, expliziten Regelungen zur Gestaltung von Aufbau- und Ablaufstrukturen verstanden.<sup>473</sup> Diese Regelungen werden in Stellenbeschreibungen oder Arbeitsanweisungen operationalisiert, um das Verhalten der Organisationsmitglieder zu steuern bzw. zu kanalisieren.<sup>474</sup> Sie beziehen sich auf Verhalten und Aktivitäten der Organisationsmitglieder und schränken deren Handlungsspielraum ein.<sup>475</sup> Damit legt die Organisation die Leitplanken individuellen Handelns fest, an denen sich die Organisationsmitglieder ausrichten können.

Im weiteren Verlauf wird auf ein abweichendes Begriffsverständnis von Organisation Bezug genommen. Dabei wird die Organisation als eine Institution verstanden, die Regeln aufweist, der Personen angehören und die klar abgegrenzt ist. Sie wurde vorsätzlich geschaffen, um einem Zweck zu dienen. Unternehmen, Universitäten oder Familien stellen Organisationen nach diesem Verständnis dar.<sup>476</sup>

### **Commitment**

Gegenüber der Institution „Unternehmen“ oder „Organisation“ kann ein Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen ein bestimmtes Maß an Commitment aufweisen.<sup>477</sup> Nach MEYER/ALLEN umfasst Commitment grundsätzlich die Bereitschaft zur Arbeit und die Loyalität des Individuums gegenüber der Organisation mit der Absicht zur Erreichung der Organisationsziele beizutragen.<sup>478</sup> Obwohl dieses grundlegende Verständnis von Commitment in der Literatur weitgehend geteilt wird, besteht kaum Konsens bezüglich der konkreten Ausgestaltung.<sup>479</sup> Die existierenden Ansätze können in drei Kategorien eingeteilt werden. Dabei resultiert Commitment: a.) aus einer affektiven Orientierung gegenüber der Organisation, b.) aus den Kosten, die beim Verlassen der Organisation entstehen

---

<sup>473</sup> Vgl. Bleicher, K. (1991), S. 35, Becker, F. G. (1997), S. 334, Becker, F. G./Fallgatter, M. J. (2005), S. 150, ähnlich Bea, F.X./Göbel, E. (2002), S. 3f und S. 22f.

<sup>474</sup> Vgl. Schanz, G. (1994), S. 68ff.

<sup>475</sup> Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005), S. 439f.

<sup>476</sup> Vgl. Bea, F.X./ Göbel, E. (2002), S. 4f.

<sup>477</sup> Hier findet bereits das einstellungsbezogene Begriffsverständnis von Commitment Anwendung, was im weiteren Verlauf konkretisiert wird.

<sup>478</sup> Vgl. Meyer, J.P./ Allen, N.J. (1997), S. 4.

<sup>479</sup> Vgl. ebd., S. 10.

und c.) aus einer moralischen Verpflichtung, die Organisation nicht zu verlassen.<sup>480</sup> MEYER/ALLEN integrieren alle drei Strömungen in ein Konzept. Für diese Arbeit wird sich jedoch auf den affektiven Ansatz konzentriert, da hier im Gegensatz zu den anderen Konzepten die Auswirkung des Commitments auf die (Transfer-) Leistungserbringung des Mitarbeiters explizit thematisiert wird.<sup>481</sup> Bezüglich des Ursprungs von Commitment kann eine weitere Unterteilung vorgenommen werden. So ist verhaltensbezogenes von einstellungsbezogenem Commitment zu unterscheiden. Unter verhaltensbezogenem Commitment wird die Bindung an Verhalten verstanden, während einstellungsbezogenes Commitment als Gruppe von Verhaltensintentionen definiert wird.<sup>482</sup> Aussagen aus dem Bereich des verhaltensbezogenen Commitments folgen der Theorie Kognitiver Dissonanzen,<sup>483</sup> welche bereits in Kapitel 3.1.3.3 thematisiert wurde. Aus diesem Grund wird der weiteren Analyse das einstellungsbezogene Verständnis zu Grunde gelegt.

Vertreter sowohl der affektiven als auch der einstellungsbezogenen Ausrichtung sind MOWDAY ET AL. und BUCHANAN. Nach den Einteilungen von MOWDAY ET AL. besteht Commitment aus den drei Komponenten Identifikation, Anstrengungsbereitschaft und Loyalität.<sup>484</sup> Identifikation bezeichnet das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Organisation, von der man glaubt Bestandteil zu sein, d. h. man teilt die Normen und Werte der Organisation.<sup>485</sup> Sie zieht eine Angleichung von Individual- und Organisationszielen nach sich.<sup>486</sup> Anstrengungsbereitschaft bezeichnet den auf die Arbeit bezogenen Leistungswillen und folgt aus dem Grad, zu dem sich ein Individuum mental mit der Arbeit identifiziert, bzw. wie wichtig die Arbeit für seine Selbstwahrnehmung ist.<sup>487</sup> Die Loyalität

---

<sup>480</sup> Vgl. Meyer, J.P./ Allen, N.J. (1997), S. 11f.

<sup>481</sup> Die anderen Konzepte stellen demgegenüber die Partizipationsentscheidung des Mitarbeiters an der Organisation in den Vordergrund.

<sup>482</sup> Vgl. Weller, I. (2003), S. 78 und 80.

<sup>483</sup> Vgl. ebd., S. 79.

<sup>484</sup> Vgl. Mowday, R./Porter, L./Steers, R. (1982), S. 27. Buchanan verwendet mit nahezu identischer Semantik die Begriffe: Identifikation, Job-Involvement und Loyalität. Vgl. Buchanan, B.II (1974), S. 533.

<sup>485</sup> Vgl. Moser, K./Schmook, R. (2006), S. 245.

<sup>486</sup> Vgl. Moser, K. (1996), S. 38.

<sup>487</sup> Vgl. Noe, R. A./Schmitt, N. (1986), S. 502, Noe/Schmitt verwenden für Anstrengungsbereitschaft den Begriff Job-Involvement.

drückt den individuellen Wunsch aus, in der Organisation zu verbleiben.<sup>488</sup> Grundsätzlich kann allen drei Komponenten unterstellt werden, dass ihr Aufbau nicht ad hoc stattfindet, sondern über einen längeren Zeitraum erfolgt, d. h. Commitment ist zeitlich relativ stabil und steigt mit zunehmender Dauer der Organisationszugehörigkeit.<sup>489</sup> Commitment führt zu konsistentem Verhalten in Bezug auf ein Commitment-Objekt, welches hier das Unternehmen des Teilnehmers darstellt. Dabei resultiert Commitment in der Zurückweisung von Verhaltensalternativen, die hinsichtlich der Bindung zwischen Teilnehmer und Unternehmen konfliktär sind.<sup>490</sup> Damit kommt dem Commitment eine stabilisierende Funktion zu, d. h. es fördert die Fortsetzung von Verhalten unter widrigen Umständen.<sup>491</sup>

### **Organizational Citizenship Behavior**

Commitment steht weiterhin in engem Bezug zum Konzept des Organizational Citizenship Behaviors (OCB). So zeigt die Untersuchung von SCHAPPE, dass Commitment signifikant mit OCB korreliert.<sup>492</sup> In Abgrenzung zum Commitment wird bei OCB jedoch die Persönlichkeitscharakteristik als zentraler Prädiktor angeführt.<sup>493</sup> OCB ist das am intensivsten erforschte Konzept zum Extra-Rollenverhalten bzw. freiwilligen Arbeitsengagement.<sup>494</sup> Dabei werden durch Mitarbeiter Verhaltensweisen gezeigt, die über die Rollenanforderungen hinausgehen und der Organisation zu Gute kommen. Nach ORGAN kann unter OCB freiwilliges, individuelles Verhalten verstanden werden, welches nicht explizit von formalen Belohnungssystemen honoriert wird und das effektive Funktionieren der Organisation fördert.<sup>495</sup> Damit werden die Extra-Rollenverhaltensweisen ausgeschlossen, die bewusst durchgeführt werden, um sich einen Vorteil zu verschaffen (z. B. einen guten Eindruck von sich vermitteln). Das Konzept besagt, dass Organisationsmitglieder auf

---

<sup>488</sup> Vgl. Moser, K./Schmook, R. (2006), S. 245.

<sup>489</sup> Vgl. Weller, I. (2003), S. 81.

<sup>490</sup> Vgl. Moser, K. (1996), S. 9.

<sup>491</sup> Vgl. ebd., S. 24.

<sup>492</sup> Vgl. Schappe, S. P. (1998).

<sup>493</sup> Vgl. Muck, P. M. (2006), S. 545ff.

<sup>494</sup> Vgl. Matiaske, W./ Weller, I. (2003), S. 106. Vgl. für einen aktuellen Überblick verschiedener Konzepte Muck, P. M. (2006), S. 539ff.

<sup>495</sup> Vgl. Organ, D. (1988), S. 4.

Grund ihrer Persönlichkeit untereinander kooperieren, fair miteinander umgehen, sich freiwillig für die Organisation und für Solidarität sowie Gerechtigkeit in ihr einsetzen.<sup>496</sup> ORGAN identifizierte fünf Dimensionen, in denen sich OCB konkretisieren lässt: Hilfsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, Eigeninitiative, Rücksichtnahme und Unkompliziertheit.<sup>497</sup>

### **Arbeitszufriedenheit**

Des Weiteren soll das Konzept der Arbeitszufriedenheit dargestellt werden. Wie alle anderen Ansätzen soll auch die Arbeitszufriedenheit insbesondere aus der Perspektive der unabhängigen Variablen des individuellen (Transfer-)Verhaltens untersucht werden.<sup>498</sup> Grundsätzlich können zwei abweichende Begriffs- und Theorieverständnisse in der Arbeitszufriedenheitsforschung konstatiert werden. Einerseits wird der emotionale Charakter von Arbeitszufriedenheit herausgestellt, also Arbeitszufriedenheit in erster Linie als Gefühl bezogen auf die Arbeitssituation verstanden.<sup>499</sup> Andererseits gibt es Arbeiten, die vor allem die Beurteilskomponente von Arbeitszufriedenheit in den Vordergrund rücken, also Arbeitszufriedenheit als ein Urteil über Komponenten der Arbeitssituation ansehen.<sup>500</sup> Beide Strömungen weisen jedoch Verknüpfungen auf, da die emotionalen Ereignisse zu einer Gesamterfahrung aggregiert werden und so Basis der Beurteilung von Arbeitszufriedenheit werden. So stellt STAEHLE eine Definition vor, die sowohl Gefühls- als auch Urteils Komponenten aufweist, wobei sie stärker auf die Beurteilung abstellt. Danach ist Arbeitszufriedenheit eine affektive Reaktion auf die individuelle Bewertung von Merkmalen des Arbeitsplatzes bzw. der Arbeitssituation durch den einzelnen Arbeitnehmer.<sup>501</sup> Dieser Definition folgend stellt die „affektive Reaktion“ eine Verhaltensprädisposition

---

<sup>496</sup> Vgl. Matiaske, W./ Weller, I. (2003), S. 107.

<sup>497</sup> Vgl. Organ, D. (1988). In der aktuellen Diskussion ist aufbauend auf ORGANS Konzept eine zweifaktorielle Beschreibung in den Fokus gerückt, da die fünf Dimensionen starke Interkorrelationen aufweisen. Hier wird Extra-Rollenverhalten gegenüber anderen Mitgliedern der Organisation (Hilfsbereitschaft) und gegenüber der Organisation (Gewissenhaftigkeit) unterschieden. Vgl. Matiaske, W./ Weller, I. (2003), S. 108.

<sup>498</sup> Ein Überblick zu möglichen Determinanten der Arbeitszufriedenheit, d. h. die Untersuchung von Arbeitszufriedenheit als abhängige Variable, findet sich bei Martin, A. Vgl. Martin, A. (2003), S. 28.

<sup>499</sup> Vgl. beispielhaft March, J.G./ Simon, H.A. (1958).

<sup>500</sup> Vgl. beispielhaft Fogarty, G.J. u. a. (1999).

<sup>501</sup> Vgl. Staehle, W. H. (1999), S. 497.

dar. Sie wirkt u. a. auf Arbeitsleistung und das Extra-Rollenverhalten von Mitarbeitern, wobei beide Wirkungen lediglich geringe bis mittlere Zusammenhänge aufweisen.<sup>502</sup>

### **Organisationskultur**

Ähnlich wie die oben angesprochenen Aufbau- und Ablaufstrukturen eine explizite Orientierung für Mitarbeiterverhalten in Organisationen darstellt, kann die Organisationskultur eine implizite Orientierung für (Lern- und Transfer-)Verhalten sein. Sie vermittelt Sinn und Orientierung, indem sie Muster vorgibt für die Selektion und die Interpretation von Handlungsprogrammen. Ausgehend von grundsätzlichen Annahmen (z. B. bezüglich der Umwelt, der Natur des Menschen, der Natur zwischenmenschlicher Beziehungen) wird eine Kultur in Wertvorstellungen und Verhaltensstandards konkretisiert.<sup>503</sup> Damit ermöglicht sie u. a. die soziale Integration der Mitarbeiter und erleichtert durch ihre Orientierungsfunktion die Koordination verschiedener Handelnder.<sup>504</sup>

Die Forschung zur Organisationskultur weist zwei Hauptperspektiven auf. So ist die Variablenperspektive (die Organisation hat eine Kultur) von der Metapherperspektive (die Organisation ist eine Kultur) zu unterscheiden. Die Vertreter der Variablenperspektive interpretieren die Organisationskultur als eine Einflussgröße (neben anderen) auf den Erfolg von Organisationen.<sup>505</sup> Sie gehen im Gegensatz zu den Anhängern der Metapherperspektive davon aus, dass die Organisationskultur zielgerichtet gestaltet werden kann. Wobei dies durch die Anpassung kultureller Artefakte erfolgen soll.<sup>506</sup> Bei der Metapherperspektive interpretiert man die gesamte Organisation aus der kulturtheoretischen Perspektive.<sup>507</sup> Der Variablenansatz erscheint insbesondere für betriebswirtschaftlich orientierte Arbeiten sinnvoll, da der Einfluss der Kultur auf die Leistungserstellung das zentrale Forschungs-

---

<sup>502</sup> Vgl. Martin, A. (2003), S. 30.

<sup>503</sup> Vgl. Schreyögg, G. (1992), S. 1526, ähnlich auch Behrends, T. (2003), S. 244.

<sup>504</sup> Vgl. Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), S. 396.

<sup>505</sup> Vgl. u. a. Deal, T./Kennedy, A. (1982).

<sup>506</sup> Vgl. Behrends, T. (2003), S. 243.

<sup>507</sup> Vgl. u. a. Smircich, L. (1983).



teresse darstellt.<sup>508</sup> Dem Variablenansatz folgend, kann die Organisationskultur als ein System von Werten, Normen, Annahmen und Artefakten interpretiert werden, welches die Organisationsmitglieder zu einem gewissen Grad teilen und das deren Verhalten beeinflusst.<sup>509</sup> SCHEIN hat ein vielbeachtetes Drei-Ebenen-Modell vorgestellt, welches die Entstehung und Struktur der Organisationskultur aufzeigt und das oben genannte System von Werten, Normen, Annahmen und Artefakten expliziert.<sup>510</sup> Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass die Organisationskultur durch einen organisationsweiten Lernprozess der Individuen entsteht.<sup>511</sup> Diese münden in Prämissen, die sich im Organisationsalltag bewährt haben. Diese Prämissen führen zu bekundeten Werthaltungen, Strategien oder Philosophien, die ihrerseits zu beobachtbaren Artefakten und Schöpfungen führen.<sup>512</sup>

#### *Implikationen für das Erkenntnisziel*

Im Rahmen der Transferforschung muss den expliziten Regelungen, d. h. den Stellenbeschreibungen und Arbeitsanweisungen in einer Organisation Beachtung geschenkt werden, da diese das (Lern- und Transfer-)Verhalten des Teilnehmers signifikant beeinflussen. Die Detaillierung dieser Regelungen auf die Arbeiterebene geschieht in Form von **Zielvorgaben** und **Arbeitsanforderungen**. Sie können als Zielvorgaben die Lern- und Transfermotivation direkt beeinflussen. Wenn bspw. Zielinhalt, -ausmaß und -zeitraum durch die Organisation bzw. den Vorgesetzten so formuliert werden, dass sie ausschließlich mittels erfolgreichem Transfer erlernter Denkmuster oder Verhaltensweisen zu erreichen sind, so kann bei grundsätzlichem Partizipationswillen des Teilnehmers an der Organisation eine hohe Lern- und Transfermotivation vermutet werden.

Eine weitere intraindividuelle Einflussgröße auf den Transfer stellt das **Commitment** dar. Als empirisch gesichert gilt, dass Teilnehmer, die hohes Commitment gegenüber ihrem

---

<sup>508</sup> Vgl. Schanz, G. (1994), S. 274.

<sup>509</sup> Vgl. Becker, F. G. (2002), S. 389, ähnlich auch Staehle, W. H. (1999), S. 498.

<sup>510</sup> Vgl. Schein, E. (1985), Schein, E. (1995).

<sup>511</sup> Vgl. Schein, E. (1995), S. 23.

<sup>512</sup> Vgl. ebd. S. 25ff.

Unternehmen aufweisen, erhöhte Einsatzbereitschaft und innovatives Verhalten zeigen.<sup>513</sup> Darüber hinaus konnte auch ein Zusammenhang zwischen Arbeitsleistung und Commitment empirisch bestätigt werden.<sup>514</sup> Gerade im Transferprozess sind Einsatzbereitschaft, Innovationsneigung und Arbeitsleistung relevante Größen, denen starker Bezug zum Transfererfolg unterstellt werden kann. Im Gegensatz dazu kann geringe Ausprägung von Commitment auch als innere Kündigung interpretiert werden, deren negative Folgen bereits hinlänglich in der Literatur diskutiert wurden.<sup>515</sup> Commitment kann auch im Lernfeld Wirkung entfalten. Teilnehmern, die hohes Job-Involvement und damit Commitment aufweisen, kann eine höhere Lernmotivation unterstellt werden.<sup>516</sup> Es können aber auch lernhinderliche Effekte durch Ausschlagen von Verhaltensoptionen auftreten. Wird z. B. ein Teilnehmer mit hohem Commitment mit einer Alternative (z. B. Erlernen neuer Inhalte) konfrontiert, die nicht organisationskonform erscheint, dann entscheidet er sich gegen diese Alternative.<sup>517</sup> Damit kann die Gefahr bestehen, schon im Lernprozess innovative Inhalte abzulehnen, die zur Erfüllung der Organisationsziele beitragen, wenn sie im Gegensatz zum Ziel des relevanten Organisationsteils stehen.<sup>518</sup> Neben der Frage, ob jederzeit intraorganisationale Konsistenz unterstellt werden kann, bleibt die Frage offen, ob der Teilnehmer immer antizipieren kann, was sich positiv auf die Organisation auswirkt. Möglicherweise kann bei hohem Commitment aufgrund einer falschen Einschätzung das Anwenden innovativer Inhalte durch den Teilnehmer abgelehnt werden. Bezugnehmend auf die Eigenschaft von Commitment konsistente Investitionen auszulösen,<sup>519</sup> kann eine weitere potentielle Komponente im Transferprozess identifiziert werden. Wenn der persönliche Aufwand für die Teilnahme am Seminar hoch ist (Kosten teilweise durch Teilnehmer getragen, Seminar in der Freizeit, weite Anreise etc.), so ist nach diesem Konzept

---

<sup>513</sup> Vgl. Moser, K./Schmook, R. (2006), S. 245, als Überblick empirischer Befunde auch Moser, K. (1996), S. 86.

<sup>514</sup> Vgl. Randall, D.M. (1990), S. 375. Randall stellte bei einer Meta-Studie über 35 Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen Commitment und Arbeitsleistung fest. Auch MATHIEU/ZAJAC weisen in ihrer Meta-Analyse einen (schwachen) Zusammenhang zwischen Commitment und Arbeitsleistung nach. Vgl. Mathieu, J.E./Zajac, D.M. (1990), S. 177.

<sup>515</sup> Vgl. Brinkmann, R. D./Stapf, K. H. (2005), Massenbach, K.v. (2001).

<sup>516</sup> Vgl. Noe, R. A./Schmitt, N. (1986), S. 502.

<sup>517</sup> Vgl. Moser, K. (1996), S. 9 und S. 15.

<sup>518</sup> Gerade in Situationen organisationalen Wandels kann es Organisationsteile geben, die im Konflikt mit der Gesamtorganisation stehen und daher selbst im engeren Sinne nicht organisationskonform sind.

<sup>519</sup> Vgl. Moser, K. (1996), S. 24.

davon auszugehen, dass weitere Investitionen in die gleiche Richtung folgen. Damit kann erhöhte Lernanstrengung vermutet werden.

Organizational Citizenship Behavior thematisiert als abhängige Variable die Arbeitsanstrengung und könnte daher für die Erklärung des Transferprozesses hilfreich sein. Die entscheidenden unabhängigen Variablen sind die Eigenschaften der Teilnehmer. Wenn ein Teilnehmer bestimmte Eigenschaften aufweist kann er Verhaltensweisen zeigen, die über die Rollenanforderungen hinausgehen und der Organisation zu Gute kommen.<sup>520</sup> Insbesondere der **Eigeninitiative** des Teilnehmers kommt im Transferkontext eine besondere Bedeutung zu. In Abgrenzung zu den anderen Eigenschaften dieses Konzeptes (siehe oben) fördert Eigeninitiative nicht nur die Leistung anderer Mitarbeiter, sondern in erster Linie die eigene (Transfer-) Leistungserbringung. Aus diesem Grund wird diese Eigenschaft als potentielle Determinante in den Bezugsrahmen aufgenommen.

Weiterhin spielt die **Arbeitszufriedenheit** eine wichtige Rolle. Als relativ unumstritten kann in der Lernforschung angesehen werden, dass Zufriedenheit der Lernenden das wirksame und nachhaltige Lernen fördert.<sup>521</sup> Des Weiteren können aus Arbeitszufriedenheit Verhaltensfolgen wie z. B. Engagement, Innovation, Widerspruch oder Rückzug entstehen.<sup>522</sup> Auch die bereits oben angesprochene Wirkung auf Arbeits- und damit möglicherweise auch Lern- und Transferleistung ist relevant. Somit müssen die Auswirkungen von Arbeitszufriedenheit für den Lern- und Transferprozess untersucht werden. Sie wird in die Determinante Commitment & Arbeitszufriedenheit integriert, da es sich hierbei um verwandte Konzepte handelt, die beide die emotionale Bindung des Teilnehmers an sein Arbeitsumfeld thematisieren.

Darüber hinaus muss der Einfluss der **Organisationskultur** auf das Lern- und Transferverhalten des Individuums konstatiert werden.<sup>523</sup> Prinzipiell kann einer starken Kultur po-

---

<sup>520</sup> Vgl. Muck, P. M. (2006), S. 540, hier wurde das Modell: „Organizational Citizenship Behaviour“ als Beispiel verwendet.

<sup>521</sup> Vgl. Arnold, R. (1999), S. 91.

<sup>522</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 53ff.

<sup>523</sup> Vgl. Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986), S. 58.

sitive Wirkung auf den Lernprozess auf der einen und den Transferprozess auf der anderen Seite attestiert werden. Aufgrund starker Kulturen kann durch Orientierung, reibungslose Kommunikation, rasche Entscheidungsfindung, zügige Implementation, Motivation und Teamgeist ein positiver Beitrag zum Lernprozess bzw. Transferprozess geleistet werden.<sup>524</sup> Je nach Kongruenz zwischen Organisationskultur und der Kultur im Lernfeld kann diese transferförderliche in eine transferhinderliche Wirkung auf den Lernprozess und später auf den Transferprozess umschlagen.<sup>525</sup> Besteht eine starke Diskrepanz zwischen beiden Kulturen, folgen beim Wechsel vom Funktionsfeld in das Lernfeld und beim Rückwechsel möglicherweise transferhinderliche Konsequenzen für den Teilnehmer (z. B. Orientierungslosigkeit, langsame Implementation). Weitere Effekte der Organisationskultur mit potentiell negativer Wirkung im Transferprozess könnten u. a. Blockierung neuer Orientierungen, Implementationsbarrieren, Fixierung auf traditionelle Erfolgsmuster, kollektive Vermeidungshaltung, erzwungene Konformität und Mangel an Flexibilität sein.<sup>526</sup> Damit ist eine Wirkung der Organisationskultur auf den Lern- und Transferprozess zu vermuten, ihre Richtung kann jedoch a priori nicht bestimmt werden.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Konzepte des Organizational Behaviors in der Transferforschung kaum thematisiert werden. Aufgabengestaltung, Organisationskultur und Eigeninitiative werden lediglich rudimentär behandelt. Commitment, freiwilliges Arbeitsengagement und Arbeitszufriedenheit werden in keiner Weise in Verbindung mit Transfer diskutiert. Angesichts des zum Teil bereits empirisch nachgewiesenen Einflusses auf Arbeitsleistung und damit vermutlich auf Lern- und Transferleistung, ihrer Bedeutung für innovatives Verhalten sowie für die Beibehaltung von organisationskonformen Verhalten auch bei Existenz von (Transfer-) Hindernissen, ist diese Missachtung bemerkenswert. So sollen diese Überlegungen in die Untersuchung im Rahmen der Determinanten: Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen, Organisationskultur, Commitment & Arbeitszufriedenheit und Eigeninitiative einfließen.

---

<sup>524</sup> Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005), S. 728f.

<sup>525</sup> Vgl. Münch, J. (1995), S. 36.

<sup>526</sup> Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005), S. 730f.

## **3.2 Darstellung der potentiellen Transferdeterminanten**

### **3.2.1 Teilnehmercharakteristika**

Nach dem Modell von BALDWIN/FORD sind unter Teilnehmercharakteristika Motivation, Fähigkeiten und Persönlichkeit des Teilnehmers zu verorten, die hier differenzierter betrachtet, d. h. in die treibenden Einflüsse zerlegt und analysiert werden sollen.

Generelle Aussagen zur hohen Bedeutung von Teilnehmermotivation für den Transfererfolg sind häufig zu finden.<sup>527</sup> Die differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik und eine Aufschlüsselung in Motivationskomponenten zur Identifikation der entscheidenden Einflüsse auf die Motivation, finden dagegen selten statt. In dieser Arbeit wird die Teilnehmermotivation durch das Zusammenwirken von intrinsischen Lern- und Transferanreizen, extrinsischen Lern- und Transferanreizen, der Erfolgserwartung, dem Commitment und der Arbeitszufriedenheit diskutiert. Auch die Fähigkeit des Teilnehmers wird differenziert betrachtet. Hier werden Vorwissen und Lernfähigkeit thematisiert. Als Persönlichkeitsmerkmal sticht im Transferkontext die Eigeninitiative hervor. Die persönliche Lebenssituation (Zeitpunkt) stellt ein übergreifendes Charakteristikum des Teilnehmers mit Einfluss auf Fähigkeit und Motivation dar.

### **Intrinsische Lern- und Transferanreize**

Wie in Kapitel 3.1.3.2 dargestellt, beschreiben intrinsische Anreize Bewusstseinszustände, die sich aus der Tätigkeit oder dem Tätigkeitsergebnis im Teilnehmer selbst bilden und nicht extern dargeboten werden.<sup>528</sup> Sie lösen intrinsische Motivation aus und stellen eine starke Motivationsbasis dar, welche das Verhalten nachhaltig beeinflusst.<sup>529</sup>

Eine wichtige Komponente intrinsischer Lern- und Transferanreize ist die „Freude“. So definiert HECKHAUSEN intrinsisch motiviertes Handeln als eine freudige Hingabe an die

---

<sup>527</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 82, Staehle, W. H. (1999), S. 218, Spelsiek, J. (2005), S. 2.

<sup>528</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 51.

<sup>529</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 388.

anliegende Sache.<sup>530</sup> Der Spaß an der Lerntätigkeit im Seminar und die Freude bei der Anwendung der Inhalte im Funktionsfeld, beeinflussen also den Transfererfolg.

Neben der Freude ist auch das Interesse ein Element intrinsischer Anreize.<sup>531</sup> Dabei ist im Transferkontext besonders bedeutend, inwiefern die Seminarinhalte, die erlernt und transferiert werden sollen, interessant für den Teilnehmer sind. Dieses Interesse wird grundsätzlich durch die eigene Arbeit bzw. den Seminarinhalt hervorgerufen und kann auf das Kontaktmotiv, das Leistungsmotiv, die Sinnggebung bzw. die Selbstverwirklichung durch diese Tätigkeit abzielen.<sup>532</sup> Das Interesse des Teilnehmers verstärkt sich weiter, wenn bei ihm eine Fähigkeitslücke besteht. Der Wunsch zur Verbesserung des Ablaufes am Arbeitsplatz bzw. zur Verbesserung der persönlichen Zielerreichung hat somit ebenfalls motivationale Wirkung auf die Teilnahme, die engagierte Durchführung des Lernprozesses und den Transfer des Erlernten aus der Weiterbildung. In dem Maße, wie der Lerninhalt des Seminars mit dem individuellen Weiterbildungsbedarf übereinstimmt, wird das Seminar als sinnvoll und damit interessant vom Teilnehmer bewertet. Das Erreichen von Lern- und Transferergebnisses kann also in intrinsischen Handlungsergebnisfolgen resultieren, die a priori motivierend wirken (siehe Kapitel 3.1.3.2 Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie).

Im Kontext intrinsischer Lern- und Transferanreize spielt auch Autonomie eine Rolle. Intrinsische Anreize können durch Autonomie gefördert werden. Wenn individuelle Freiräume vorhanden sind, kann sich Interesse und Freude entfalten. Dies geschieht im Einklang mit dem menschlichen Bestreben nach Selbstverursachung des eigenen Verhaltens.<sup>533</sup> Autonomie spielt insbesondere bei der Entscheidung zur Teilnahme am Seminar, bei der Wahl der Seminarinhalte und bei der Umsetzung am Arbeitsplatz eine wichtige Rolle. Sie ist ebenso bei der Zielsetzung relevant. Durch den Teilnehmer selbst gesetzte

---

<sup>530</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 458.

<sup>531</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 462.

<sup>532</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 455ff.

<sup>533</sup> Vgl. ebd., S. 457.

oder beeinflusste Lern- und Transferziele werden eher verfolgt und die intrinsische Befriedigung bei Erreichung derselben ist höher als bei fremd gesetzten Zielen.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Intrinsische Motivation kann erschlossen werden durch Erfragung von Interesse, Bevorzugung gegenüber anderen Alternativen, Ausdauer und Tätigkeitsfreude.<sup>534</sup> Da die möglichen Alternativen sich auf Transfer vs. Nicht-Transfer beschränken, deren Auswahl durch eine Vielzahl anderer Einflüsse bedingt ist und die Ausdauer sich lediglich auf intrinsische Motivation, nicht jedoch auf die Existenz intrinsischer Anreize bezieht, sollen ausschließlich Interesse und Freude als Indikatoren für intrinsische Anreize gewählt werden.<sup>535</sup>

### **Extrinsische Lern- und Transferanreize**

Extrinsische Anreize stellen ebenfalls eine entscheidende Motivationskomponente für den Teilnehmer dar. Sie sind zu dem Grad wirksam, zu dem sie individuelle Teilnehmerbedürfnisse beeinflussen. Sie teilen sich in positive Gratifikationsreize (Belohnung) und negative Sanktionsreize (Bestrafung) auf.<sup>536</sup> Grundsätzlich sind folgende Anreize im Lern- und Funktionsfeld vorstellbar<sup>537</sup>:

- Anreiz für die Tätigkeit im Seminar (Teilnahmeanreiz bzw. Lernanreiz)
- Anreiz für das Ergebnis nach dem Seminar (Transferpotentialanreiz)
- Anreiz für die Tätigkeit im Funktionsfeld (Transferanreiz)
- Anreiz für das Ergebnis im Funktionsfeld (Ergebnisanreiz)

---

<sup>534</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1989), S. 460.

<sup>535</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8a, 9a, 16a und 17a.

<sup>536</sup> Vgl. Frey, B. S./Osterloh, M. (1997), S. 308.

<sup>537</sup> Vgl. Solga, M. (2005), S. 285f.

Extrinsische Anreize können materieller oder immaterieller Natur sein.<sup>538</sup> Materielle Reize werden meist im Funktionsfeld dargeboten und explizit an ein Ergebnis geknüpft (Ergebnisanreiz). So verfügt der Vorgesetzte im Rahmen der organisatorischen Regelungen über Möglichkeiten, Gehalt, Provisionen, Vergabe von Sachmitteln (z. B. Größe des Büros) oder Sozialleistungen zu beeinflussen. Damit kontrolliert der Vorgesetzte in entscheidendem Maße die materiellen Transfer- und Ergebnisanreize im Funktionsfeld.<sup>539</sup> Von seinem Management hängt ab, in welcher Form sie transferförderlich wirken können. So kann eine zeitweise Relativierung der persönlichen Ergebnisanreize des Teilnehmers helfen, in einer sanktionsfreien Probephase die Generalisierung der Lerninhalte an den Arbeitskontext vorzunehmen.

Sowohl im Funktionsfeld als auch im Lernfeld stehen jedoch immaterielle Anreize im Vordergrund. Dazu zählen Beförderung, Anerkennung und Lob. Es kann aber auch eine beliebte Aktivität (z. B. interessante Sonderaufgabe) als Anreiz zur Durchführung einer weniger beliebten Aktivität (z. B. Transfer) eingesetzt werden.<sup>540</sup> Die immateriellen Anreize Lob und Anerkennung werden heute als wichtigste extrinsische Anreize eingeschätzt.<sup>541</sup> Dies gilt insbesondere im Transferkontext und folgt einerseits aus ihrer hohen Wirksamkeit und andererseits aus ihrer generellen Einsetzbarkeit in allen vier Fällen im Lern- und Transferprozess. Sie können durch alle Rollenträger mit Einfluss auf den Teilnehmer dargeboten werden. So wird Lob und Anerkennung neben dem Vorgesetzten auch durch die Arbeitsgruppe, die Familie, den Trainer, den Teilnehmerkreis oder den Personalverantwortlichen gewährt oder nicht gewährt. Da die Rollenträger eigene, häufig konfliktäre Interessen verfolgen, können die Aktivitäten des Teilnehmers die Ausschüttung verschiedener Anreize zur Folge haben, die konfliktär bezüglich der Bedürfnisbefriedigung sein können (z. B. bessere Zielerreichung durch Transfer des Erlernten führt zu höherem Bonus aber geringerer Anerkennung durch die Arbeitsgruppe).

---

<sup>538</sup> Vgl. Becker, F. G. (1997), S. 318f.

<sup>539</sup> Vgl. Solga, M. (2005), S. 285.

<sup>540</sup> Vgl. Spada, H./Rummel, N./Ernst, A. (2006), S. 359.

<sup>541</sup> Vgl. Rosemann, B./Bielski, S. (2001), S. 26, Spada, H./Rummel, N./Ernst, A. (2006), S. 360, anders bspw. Haire, M./Ghisselli, E. E./Porter, L. W. (1963).



Für die Steuerungswirkung auf den Teilnehmer sind die Richtung und die Stärke der jeweiligen Anreize sowie die Wichtigkeit der sozialen Beziehung zur jeweiligen Verfügungsbasis (Rollenträger) ausschlaggebend (siehe Kapitel 3.1.3.3). Außerdem ist die individuelle Bedürfnisstruktur des Teilnehmers entscheidend. Teilnehmer reagieren je nach ihrer individuellen Motivstruktur in unterschiedlicher Art und Weise auf die dargebotenen extrinsischen Anreize.<sup>542</sup> Hinzu kommt das Verhältnis zu intrinsischen Anreizen. Extrinsische Anreize können nicht nur untereinander, sondern auch in Beziehung zu intrinsischen Anreizen konfliktär sein. Aber selbst wenn sie konsistent mit der intrinsischen Ausrichtung des Teilnehmers sind, können sie die intrinsische Motivation unterminieren.<sup>543</sup> Der Teilnehmer bekommt das Gefühl nicht mehr zu tun, was er selbst, sondern jemand anders will.

Daneben ist die Anreizausschüttungsdistanz<sup>544</sup> eine wichtige Größe für die Wirksamkeit extrinsischer Anreize. Die Erwartung über diese Distanz (Ergebnis-Folge-Erwartung) beeinflusst das Anreizgewicht und damit die Motivationsstärke des Anreizes.<sup>545</sup> Der Teilnehmer kann sich aus Hinweisen seines Umfelds und eigenen Erfahrungen diese Erwartung bilden.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Aus der Vielzahl möglicher extrinsischer Anreize müssen für die empirische Untersuchung die wichtigsten Formen als Indikatoren zur Messung ausgewählt werden. Als Auswahlkriterium wird die unterstellte Relevanz für die Praxis herangezogen. Im Lernfeld wird sich dabei auf immaterielle und im Funktionsfeld auf materielle und immaterielle Anreize bezogen.<sup>546</sup>

---

<sup>542</sup> Vgl. Schanz, G. (1992), S. 13.

<sup>543</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 423, Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005), S. 282.

<sup>544</sup> Synonym wird in dieser Arbeit der Begriff „Instrumentalität“ verwendet.

<sup>545</sup> Vgl. Heckhausen, H. (1977), S. 180.

<sup>546</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8c, 9b, 16c, 16d und 17b.

## **Erfolgserwartung**

Aus Kapitel 3.1.3.2 ergibt sich, dass die Erfolgserwartung eine wichtige Komponente der Motivation im Transferprozess darstellen kann. Diese Vermutung wird durch die Transferliteratur bestätigt.<sup>547</sup> Die Erfolgserwartung bezeichnet die vom Teilnehmer subjektiv gebildete Wahrscheinlichkeit, 1. die Inhalte im Lernfeld aufnehmen und 2. den Transfer in das Funktionsfeld durchführen zu können. Erwartungen ziehen ihre Wirksamkeit aus ihrem Einfluss auf das Verhalten des Individuums. Bei der Bildung der Erfolgserwartung im Transferkontext erfolgt eine Bewertung der Bedingungen im Funktionsfeld, der Transferdistanz und der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung.<sup>548</sup> Je nach Ausgestaltung der Erwartung wird ein erwartungskonformes Verhalten induziert, was wiederum zur Bestätigung der Erwartung beiträgt („Self fulfilling prophecy“). Damit wirkt sie motivational auf die Durchführung von Transferversuchen, aber auch auf die Lernmotivation.

Die Bedingungen im Funktionsfeld sind expliziter Bestandteil der Transferdeterminanten im Arbeitsumfeld und werden daher hier nicht diskutiert. Die Transferdistanz ergibt sich aus dem inhaltlichen und räumlichen Unterschied zwischen Lernaufgabe und Transferaufgabe sowie der zeitlichen Distanz zwischen Lern- und Anwendungszeitpunkt (siehe Kapitel 2.2.1). Basierend auf der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ist die Selbstwirksamkeitserwartung eine relativ stabile Erwartungsprädisposition. Dabei können zwei Typen unterschieden werden: Internalisierer, die erbrachte Leistungen ihrem eigenen Handeln zuschreiben und Externalisierer, die erbrachte Leistungen auf externe Umstände zurückführen. Internalisierer haben u. a. mehr Energie und höhere Lernmotivation.<sup>549</sup> Darüber hinaus führt hohe Selbstwirksamkeitserwartung und damit auch Erfolgserwartung zu Beharrlichkeit und hoher Leistungsanstrengung.<sup>550</sup> Sie fördert weiterhin die Neigung zum Einsatz erworbener Fähigkeiten, insbesondere wenn die Aufgabenerledigung nicht ein-

---

<sup>547</sup> Vgl. Sonntag, K./Stegmaier, R. (2006), S. 299, Karg, U. (2006), S. 79.

<sup>548</sup> Als generelle Leistungsdeterminante eines Mitarbeiters im Unternehmen wird diese Erwartung äquivalent aus Aufgabenschwierigkeit und Selbstkonzept gebildet. Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 44.

<sup>549</sup> Vgl. Lemke, S. G. (1995), S. 37.

<sup>550</sup> Vgl. Waldschmidt, K. (1999), S. 46.

fach ist.<sup>551</sup> Gerade diese Größen können die wiederkehrende Durchführung und den Erfolg von Transferversuchen nachhaltig beeinflussen.

Neben der Erfolgserwartung für die Transfersituation kann der Teilnehmer eine Erwartung bilden, die sich auf die Aufnahme der Inhalte im Lernfeld bezieht. Auch hier stehen die Bedingungen im Lernfeld und die Selbstwirksamkeitserwartung im Vordergrund, so dass die Aussagen auf die Lernsituation in äquivalenter Weise Anwendung finden.

Die mögliche Erfolgserwartung bildet sich auf Basis eines relativ konstanten Selbstbilds durch neue Erfahrungen (z. B. Handlungserfolge bzw. –misserfolge), stellvertretende Erfahrungen, kommunikative Einwirkung durch Rollenträger aus dem Umfeld des Teilnehmers (z. B. argumentativ von hoher Erfolgswahrscheinlichkeit überzeugen) und Transparenz die oben diskutierten Komponenten betreffend. Dabei ist eine optimistische Erwartung grundsätzlich transferförderlich, wenn sie sich im realistischen Rahmen bewegt.<sup>552</sup> Erfolgreiche Transferversuche steigern die Erfolgserwartung, da sie die Transferdistanz verringern. Sie wirken als intrinsische Verstärkung.<sup>553</sup> Langfristig ist jedoch zu berücksichtigen, dass unerfüllte Erwartungen auch Enttäuschung und Frustration hervorrufen können, die transferhinderliche Wirkung entfalten.<sup>554</sup>

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Die Erfolgserwartung wirkt auf die Motivation im Lernfeld und im Funktionsfeld und soll daher für beide erhoben werden. Bei der Befragung soll der Begriff „Erfolgserwartung“ direkte Anwendung finden, da dieser vom Befragtenkreis gut verstanden werden kann und die hier vorgestellte Zerlegung der Erfolgserwartung für die Befragten zu komplex erscheint.<sup>555</sup>

---

<sup>551</sup> Vgl. Bandura, A. (1986), S. 394.

<sup>552</sup> Vgl. Bergknapp, A. (2003), S. 27f, Noe, R. A./Schmitt, N. (1986), S. 509ff.

<sup>553</sup> Vgl. Kent, R. H. (1982), S. 18.

<sup>554</sup> Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 213.

<sup>555</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8d und 9c.

## **Vorwissen**

Vorwissen wird in der Transferliteratur vereinzelt als relevanter Einfluss auf den Lern- und Transferprozess genannt.<sup>556</sup> „Der Transfer vom Lernfeld in das Funktionsfeld ist dann besonders effektiv, wenn die Lerninhalte an bereits vorhandenem Wissen anknüpfen.“<sup>557</sup> Wie die Transferdeterminanten Lernfähigkeit und Eigeninitiative kann das Vorwissen als eine Komponente der Eignung des Teilnehmers zur (Transfer)Leistungserbringung verstanden werden.<sup>558</sup> Es umfasst das theoretische und praktische Wissen in der relevanten Domäne (Wissensgebiet) und die Transfererfahrungen auf Basis vergangener Weiterbildungen.

Vorhandene theoretische und praktische Wissensstrukturen ermöglichen eine leichtere Aufnahme und Abstrahierung des Lerninhalts für den Teilnehmer. Während diese Aspekte für die Fähigkeit zur Aufnahme des Lerninhalts wichtig sind, spielen die Transfererfahrungen vor allem für motivationale Aspekte im Funktionsfeld eine Rolle. So können in der Vergangenheit absolvierte Weiterbildungen und die anschließenden Transfererfolge bzw. -misserfolge Verhaltens-Stimulus Kombinationen im Sinne des Behaviourismus darstellen. Erfolgreiche Transferversuche wirken möglicherweise als Verstärker für zukünftige Transferversuche und wären damit transferförderlich (siehe oben „Erfolgserwartung“). Bei umgekehrten Vorzeichen können Transferhindernisse entstehen. Neben dem direkten Erwerb können diese Erfahrungen ebenso stellvertretend durch Beobachtung der Transferversuche von Kollegen erworben werden.

### *Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Vorwissen soll differenziert auf Basis der beiden Hauptkomponenten theoretisches/praktisches Vorwissen und Transfererfahrungen erhoben werden. Eine solche ge-

---

<sup>556</sup> Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 58, Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 257, Schiersmann, C./Iller, C./Remmele, H. (2001), S. 23f.

<sup>557</sup> Pawlowsky, P/Bäumer, J. (1996), S. 149.

<sup>558</sup> Vgl. in Anlehnung an das Leistungsdeterminanten-Konzept Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 46f.

trennte Betrachtung erleichtert dem Befragten die Antwort, da die enthaltenen Komponenten und die betreffende Situation (Lernfeld vs. Funktionsfeld) konkretisiert werden.<sup>559</sup>

### **Lernfähigkeit**

Die Fähigkeit des Teilnehmers zur Aufnahme und Verarbeitung von Inhalten wird hier als Lernfähigkeit bezeichnet. Sie thematisiert die Eignung des Teilnehmers Lernprozesse im Lernfeld und Funktionsfeld erfolgreich durchführen zu können. Da der Transfer als sekundärer Lernprozess bezeichnet werden kann, der die Adaption und Generalisierung der gelernten Inhalte an die Arbeitsaufgabe zum Ziel hat (siehe Kapitel 2.2.1), umfasst die Lernfähigkeit auch die grundsätzliche Fähigkeit, diese Inhalte im Funktionsfeld einzusetzen. Damit ist ein Mindestmaß an Lernfähigkeit elementare Voraussetzung jedes Lern- und Transferprozesses. Ihre Wirkung auf den Transfererfolg wurde bereits empirisch nachgewiesen.<sup>560</sup>

Die Lernfähigkeit im Lern- und Transferkontext setzt sich aus den Fähigkeiten zu metakognitivem Denken, Reflexion und Priorisierung zusammen.<sup>561</sup> Unter metakognitivem Denken versteht man das Denken darüber, was man weiß und wie man den Lernprozess organisiert. Es dient der Strukturierung der Wissensbestände. Dem Aufbau dieser Fähigkeit liegt ein langfristiger Lernprozess zu Grunde.<sup>562</sup> Die Reflexion bezeichnet demgegenüber die Rekapitulation der erlernten Inhalte und des abgelaufenen Lernprozesses, um dadurch erlernte Inhalte vertiefen, verarbeiten, verstehen und vernetzen zu können.<sup>563</sup> Sie ist Teil der Selbstregulation und -steuerung des Teilnehmers im Lernprozess.<sup>564</sup> Reflexion ist ebenfalls ein zeitintensiver intraindividueller Prozess, der die Abstraktion von Inhalten aus dem erlernten Kontext fördert. Dagegen ermöglicht die Fähigkeit zur Priorisierung aus einer Menge dargebotener Informationen, relevante Informationen zu selektieren. Be-

---

<sup>559</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8g, 12b und 24.

<sup>560</sup> Vgl. Baumgartel, H./Reynolds, M./Pathan, R. (1984).

<sup>561</sup> Eine grundsätzliche physische Befähigung wird in diesem Zusammenhang als gegeben angenommen.

<sup>562</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 372f.

<sup>563</sup> Vgl. Michl, W. (1993), S. 211.

<sup>564</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 463f.

sonders aufgrund der heute bestehenden hohen Komplexität und Informationsflut am Arbeitsplatz ist sie bedeutend.

Alle drei Komponenten der hier dargestellten Lernfähigkeit sind nicht oder nur schwer im Rahmen einer Weiterbildung beeinflussbar. Die Lernfähigkeit wurde in längerfristiger Sozialisation erworben und ist daher im Zeitablauf verhältnismäßig stabil.<sup>565</sup> Da es sich jedoch um zeitintensive Prozesse handelt, ist die Bereitstellung von Zeit eine Möglichkeit die Lernfähigkeit positiv zu beeinflussen. Auf der anderen Seite können individuelle, stark habitualisierte Gewohnheiten die Lernfähigkeit des Teilnehmers einschränken, wenn sie im Widerspruch zu dem neuen Verhalten stehen.<sup>566</sup>

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Bei der Operationalisierung dieser Transferdeterminante soll die Frage direkt auf die individuelle Fähigkeit zur Aufnahme und Verarbeitung der Inhalte bezogen werden. Die Unterteilung in die oben genannten Subelemente und deren Erhebung birgt die Gefahr der Überforderung des Befragten.<sup>567</sup>

### **Eigeninitiative**

Persönlichkeitseigenschaften sind wichtige Determinanten des menschlichen Leistungsverhaltens.<sup>568</sup> Insbesondere die Eigeninitiative scheint für Leistungsverhalten gerade im Transferkontext von Bedeutung zu sein. So sind Teilnehmer mit hoher Eigeninitiative bspw. eher davon überzeugt, dass die Seminarinhalte im Funktionsfeld anwendbar sind als andere Teilnehmer.<sup>569</sup> Daraus ergibt sich eine höhere Transfererfolgserwartung und damit ein stärkeres Anstrengungsniveau im Lernfeld und Funktionsfeld. Des Weiteren wird die Eigeninitiative als wichtiger Prädiktor für (Transfer-)Leistung bei den Modellen zum freiwilligen Arbeitsengagement thematisiert (Kapitel 3.1.3.6).

---

<sup>565</sup> Vgl. Rank, B./Thiemann, T. (1998), S. 31.

<sup>566</sup> Vgl. zu habitualisiertem Verhalten Heckhausen, H. (1989), S. 44ff.

<sup>567</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8h und 12c.

<sup>568</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 45.

<sup>569</sup> Vgl. Karg, U. (2006), S. 119.

Die Eigeninitiative ist eine persönliche Prädisposition bezüglich des Verhaltens, die relativ stabil über die Zeit ist. Diese Persönlichkeitseigenschaft umfasst die Vorliebe für selbstständiges Setzen und Verfolgen von Zielen, Risikobereitschaft und Leistungsmotivation. Damit fördert sie die Motivation zur Aufnahme der Lerninhalte und zum proaktiven Umsetzen derselben. Ihre Ausprägung wird situativ durch die Existenz von Freiräumen beeinflusst. Bspw. führt enge Führung mit kleinteiliger Aufgabenstruktur und enger Überwachung (Taylorismus) zur Reduktion von Eigeninitiative.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Die Persönlichkeitseigenschaft Eigeninitiative wird in Form einer direkten Selbsteinschätzung erhoben. Wie bei der Lernfähigkeit wird hier gleichfalls davon ausgegangen, dass der im allgemeinen Sprachgebrauch verwendete Begriff „Eigeninitiative“ durch die Befragten leichter erfassbar ist, als die vorgestellten Komponenten einzeln.<sup>570</sup>

### **Zeitpunkt**

Der Ausgangspunkt der Transferdeterminante „Zeitpunkt“ ist die Frage, ob der Teilnehmer in seiner Lebenssituation bereit und fähig ist, neue Informationen aufzunehmen und sich mit deren Verarbeitung zu beschäftigen. Damit wird ein Zusammenhang zwischen dem Weiterbildungsverhalten des Teilnehmers und seiner Lebenslage unterstellt, der bereits empirisch bestätigt wurde.<sup>571</sup>

Laut des Situationsmodells nach VELSOR/MUSSELWHITE hängt die Lernleistung zentral von folgenden Größen ab: Karrieresprung, Midlifecrisis, abnehmende berufliche Befriedigung und organisationaler Stress (siehe Kapitel 3.1.3.1 „Situationsmodell der Lernleistung“). Darüber hinaus sind jedoch weitere Einflüsse unter dieser Determinante zu subsumieren:

---

<sup>570</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8f, 12a und 16f.

<sup>571</sup> Vgl. Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996), S. 35.

- persönliches Wohlbefinden (Gesundheit)<sup>572</sup>,
- persönlicher Stress (z. B. Heirat, Familiensituation),
- Dauer bis zur Anwendung des Erlernten (Minimierung der zeitlichen Transferdistanz, d. h. bspw. kein Urlaub nach der Weiterbildung) und
- Phase im beruflichen Leben (Berufseintritt, Vollmitglied werden, etc.)<sup>573</sup>

An dieser Stelle handelt es sich ebenfalls um Größen, welche die Motivation und die Möglichkeiten des Teilnehmers zur Aufnahme bzw. Verarbeitung neuer Informationen beeinflussen können. Alle Größen vereint, dass die Variation des Zeitpunkts der Weiterbildung die Wirksamkeit derselben beeinflusst. Somit ist der Zeitpunkt bezogen auf die Lebenslage des Teilnehmers als potentielle Transferdeterminante zu untersuchen.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Aufgrund der Diversifizität und der großen Zahl zu berücksichtigender Einflüsse auf den Zeitpunkt der Weiterbildung muss bei der Operationalisierung eine Verdichtung erfolgen. Daher bleibt als zentrale Frage, die in der empirischen Erhebung Verwendung finden soll, ob der Teilnehmer zum Zeitpunkt der Weiterbildung persönlich bereit war, die Inhalte aufzunehmen und zu verarbeiten.<sup>574</sup>

### **Commitment & Arbeitszufriedenheit**

Commitment & Arbeitszufriedenheit sind zwei verwandte Konzepte, die sich auf die Bindung des Teilnehmers an die Organisation bzw. an seine Arbeit beziehen. Sie wirken vermutlich wechselseitig aufeinander.<sup>575</sup>

---

<sup>572</sup> Vgl. Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986), S. 59.

<sup>573</sup> Vgl. zu Phasen im beruflichen Leben Neuberger, O. (1994), S. 44f.

<sup>574</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8e, 9d, 16e, 17c und 20.

<sup>575</sup> Vgl. Moser, K. (1996), S. 65.



Commitment setzt sich aus der Identifikation mit der Organisation, der Anstrengungsbereitschaft des Teilnehmers und der Loyalität gegenüber der Organisation zusammen. Die transferförderliche Wirkung der Anstrengungsbereitschaft wurde bereits empirisch nachgewiesen.<sup>576</sup> Wie in Kapitel 3.1.3.6 bereits ausgeführt, hat Commitment Einfluss auf Einsatzbereitschaft und Innovationsneigung und damit letztendlich auf die Arbeitsleistung. Seine Wirkung erstreckt sich aber auch auf das Lernfeld. So kann hohes Commitment die Lernmotivation und damit die Lernleistung verbessern. Die Grundlage dieser positiven Wirkungen ist die Tatsache, dass sich durch Commitment die Teilnehmerziele den Organisationszielen annähern. Zur Ausbildung von Commitment bedarf es Zeit, sodass die Länge der Organisationszugehörigkeit des Teilnehmers vermutlich positiv auf das Commitment wirkt. Hinzu kommt, dass Investitionen wie persönlicher Aufwand Commitment fördern können. So kann die persönliche Beteiligung des Teilnehmers an den Kosten des Seminars zu erhöhter Motivation und Lern- und Transferleistung führen. Daneben wird Commitment durch Organisationskultur und Arbeitsplatzsicherheit beeinflusst.<sup>577</sup>

Die Arbeitszufriedenheit als weitere Komponente dieser Transferdeterminante kann als emotionale Reaktion auf die Beurteilung des Arbeitsplatzes verstanden werden. Dabei wird ein Anspruchs-Konsequenz-Abgleich durchgeführt, welcher zentral von der Erfolg-zuschreibung des Teilnehmers abhängt. Werden erfolgreiche Transferversuche sich selbst zugeschrieben, steigt die Arbeitszufriedenheit und damit das Arbeitsengagement sowie das innovative Verhalten. Nach Misserfolgen, d. h. das individuelle Anspruchsniveau wird nicht erreicht, die intern zugeschrieben werden, sinkt die Arbeitszufriedenheit.<sup>578</sup>

Arbeitsengagement und innovatives Verhalten, durch Commitment oder Arbeitszufriedenheit ausgelöst, kann auf Basis der hier dargelegten Argumentation ein direkter Einfluss auf den Transfererfolg unterstellt werden.

---

<sup>576</sup> Vgl. Noe, R. A./Schmitt, N. (1986), S. 509ff.

<sup>577</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 12 der Autor spricht nicht direkt von Commitment, sondern von Job-Involvement bzw. Anstrengungsbereitschaft, die jedoch Komponenten des Commitments darstellt.

<sup>578</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 54f.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Bei der empirischen Untersuchung werden Arbeitszufriedenheit und Commitment getrennt erhoben. Die Frage nach der Zufriedenheit bei der Arbeit kann vom Befragten problemlos verstanden und beantwortet werden. Commitment hingegen ist zu vielschichtig und unklar, sodass hier eine Zerlegung für die empirische Untersuchung stattfindet. Die Fragen beziehen sich auf Identifikation, Anstrengungsbereitschaft und Loyalität. Des Weiteren werden Fragen zur Arbeitsplatzsicherheit sowie zum persönlichen Aufwand integriert, die ebenfalls auf Commitment & Arbeitszufriedenheit einwirken.<sup>579</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für intrinsische und extrinsische Anreize Wirkung auf Lern- und Transfermotivation vermutet wird, zwischen diesen Einflüssen aber auch Interdependenzen bestehen. Die Erfolgserwartung stellt ein Regulativ der Motivation im Lern- und Transferprozess dar, welches vor allem auf der Selbstwirksamkeitserwartung basiert. Die motivationalen Einflüsse wurden um die Größen Commitment & Arbeitszufriedenheit erweitert. Durch die emotionale Bindung des Teilnehmers an das Unternehmen bzw. die Arbeit werden die Transferanstrengungen beeinflusst. Für die Fähigkeit des Teilnehmers zur Durchführung des Lern- und Transferprozesses sind Vorwissen und Lernfähigkeit entscheidend. Als wichtige Persönlichkeitseigenschaft für den Lern- und Transferprozess wurde die Eigeninitiative identifiziert. Ihre Ausprägung beeinflusst den Grad proaktiven Verhaltens des Teilnehmers. Neben diesen Elementen wurde die persönliche Lebenslage und damit die Bereitschaft und Fähigkeit zur Aufnahme und Verarbeitung neuer Inhalte thematisiert. Hier steht der Zeitpunkt der Weiterbildung im Leben des Teilnehmers im Mittelpunkt der Betrachtung.

### **3.2.2 Trainingsdesign**

Ausgangspunkt einer erfolgreichen Weiterbildung ist nach BERTHEL/BECKER die adäquate Analyse und Ausgestaltung der Trainingssituation, d. h. der Variablen Lehrstoff, Lehr-

---

<sup>579</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8b, 13, 21a-d und 22..

methode und Lernumwelt.<sup>580</sup> Auch BALDWIN/FORD verweisen auf die Bedeutung des Trainingsdesigns durch Berücksichtigung als Inputkomponente. Sie nehmen jedoch einen eingeschränkten Blickwinkel ein (siehe Kapitel 3.1.2 Diskussion des gewählten konzeptionellen Rahmens) und vernachlässigen dabei die Lernumwelt. Gerade für den Teilnehmer und den Trainer ist eine Wirkung auf den Lernerfolg und damit mittelbar auf den Transfererfolg zu vermuten. Hinzu kommt, dass die physische Lernumgebung ebenfalls Einfluss auf die Lernleistung der Teilnehmer nimmt und daher an dieser Stelle Beachtung finden muss.

### **Lerninhalt**

Der Weiterbildungsinhalt<sup>581</sup>, also die Frage was vermittelt werden soll, stellt den Ausgangspunkt der Trainingssituationsanalyse dar. Der Beschaffenheit des Lerninhalts können Auswirkungen auf den Transfererfolg unterstellt werden. Zum einen spielt der durch den Teilnehmer wahrgenommene Nutzenzuwachs eine bedeutende Rolle. Dieser Zuwachs bestimmt sich aus Neuigkeit, Relevanz und Wichtigkeit der Inhalte für den Teilnehmer. Sind die Lerninhalte für den Teilnehmer neu, betreffen sie Themen seines Arbeitsbereiches und sind diese von hoher Wichtigkeit zur Erreichung seiner Ziele, so hat das Auswirkung auf die Lern- und Transferanstrengungen des Teilnehmers. Die Kenntnis und der Einsatz dieser Inhalte stellen dann einen Nutzenzuwachs dar. Um die Inhalte im Funktionsfeld einsetzen zu können, müssen sie aber auch generalisierbar sein. Wenn bspw. Wissen anhand eines bestimmten Computerprogramms erläutert wird, kann der Transfer erschwert werden, wenn im jeweiligen Unternehmen dieses Programm nicht existiert. Bei Teilnehmern, denen die Abstraktion von Inhalten schwer fällt (Lernfähigkeit), ist die leichte Generalisierbarkeit der Inhalte von großer Bedeutung. Gerade bei offenen, externen Weiterbildungen, bei denen die Teilnehmer aus verschiedenen Arbeitsbereichen und Firmen kommen, ist dies jedoch nicht leicht zu gewährleisten. Auf der anderen Seite spielt die Menge des Lerninhalts eine wichtige Rolle. Die Menge hat direkte Auswirkun-

---

<sup>580</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 307.

<sup>581</sup> Vgl. für einen Überblick der Hauptinhalte von Personalentwicklung Neuberger, O. (1994), S. 175.

gen auf die Dauer des Trainings und damit auf die Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmer. Weiterhin ist bei zunehmendem Lerninhalt mit erhöhten Schwierigkeiten bei der Erinnerung der Lerninhalte und damit einer Voraussetzung des Transfers zu rechnen. Das Verhältnis zwischen Lernstoff und verfügbarer Zeit im Seminar kann ebenfalls transferwirksam sein. Wird zu viel Inhalt in einem zu kurzen Zeitraum vermittelt, kann die Folge von ungenauer Erklärung, Überforderung oder Konzentrationsverlust die Reduktion des Lernerfolgs sein. Dieses Verhältnis muss durch Anpassung der Lerninhalte optimiert werden, da die Seminarzeit bei externen Weiterbildungen relativ konstant ist.<sup>582</sup>

Auch Schlüsselqualifikationen können explizit als besonderer Lerninhalt thematisiert werden. Sie können u. a. die Befähigung des Teilnehmers zum Verstehen und Verarbeiten von Informationen in unterschiedlichen Situationen fördern. Die fehlende empirische Bestätigung dieses wenig strukturierten Konzepts erschwert jedoch den wissenschaftlichen Umgang.<sup>583</sup> Für Schlüsselqualifikationen kann zudem keine allgemeine Transferwirkung diagnostiziert werden,<sup>584</sup> sodass sie in diesem Rahmen als spezifischer Lerninhalt nicht explizit thematisiert werden.<sup>585</sup>

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Die empirische Partialüberprüfung dieser potentiellen Transferdeterminante wird einerseits auf Basis der Erfragung des Nutzenzuwachses durchgeführt, d. h. ob die Arbeitsaufgabe nach Verarbeitung der Lerninhalte besser erledigt werden kann (inhaltliche Komponente). Andererseits wird durch die Menge des Lerninhalts die strukturelle Komponente

---

<sup>582</sup> Durch den externen Weiterbildungsträger wird die Länge des Seminars vorgegeben. Diese wird im Zeitablauf selten angepasst. Bei aktuellen Veränderungen der Lerninhalte wird innerhalb des gesetzten Zeitrahmens eine Umpriorisierung der Inhalte vorgenommen.

<sup>583</sup> Vgl. für eine Übersicht zu Schlüsselqualifikationen Nuissl, E. (2000), S. 106.

<sup>584</sup> Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 58.

<sup>585</sup> Einzelne Teilnehmercharakteristika wie Lernfähigkeit und Eigeninitiative werden teilweise unter Schlüsselqualifikationen subsumiert. Vgl. Schanz, G. (2000), S. 485f. Sie finden in dieser Arbeit als Transferdeterminanten, nicht jedoch als Lerninhalt Berücksichtigung.

empirisch erfasst. Dabei wird das Verhältnis zwischen verfügbarer Zeit und zu vermittelndem Lernstoff erfragt.<sup>586</sup>

### **Methodik & Medien**

Neben der Frage was vermittelt wird, ist auch die Frage wie es vermittelt wird von Relevanz für den Transfererfolg.<sup>587</sup> Die Methodik wird dabei von den meisten Fachautoren als wichtige Einflussgröße genannt.<sup>588</sup> Auf die mediale Darbietung der Inhalte wird in der Fachliteratur jedoch deutlich seltener eingegangen.<sup>589</sup> Aus den verschiedenen Lern- und Transfertheorien leiten sich eine Vielzahl von instruktionalen Hinweisen zur Gestaltung von Methodik & Medien im Transferkontext ab.<sup>590</sup> Da eine detaillierte Darstellung aus Platzgründen nicht möglich ist, sollen hier vor allem die übergreifenden Prinzipien und die daraus folgende Transferwirkung dargestellt werden. Weitgehend vereinbar ist bspw. die Forderung nach Strukturierung der Lerninhalte durch die Methodik. Durch ein Mindestmaß an Struktur können Lerninhalte leichter aufgenommen und erinnert werden.<sup>591</sup> Daneben sind die Strukturierungsanstrengungen des Teilnehmers zur Bildung eines eigenen Referenzrahmens durch Methodik und Medien zu unterstützen.<sup>592</sup>

BERGMANN/SONNTAG führen weiterhin an, dass Trainingsdesign Elemente aus den spezifischen Transfertheorien fallspezifisch integriert werden sollten.<sup>593</sup> Das wiederholte Üben des Erlernten in unterschiedlichen Kontexten wird jedoch übereinstimmend in den Transfertheorien als transferförderlich beschrieben (Kapitel 3.1.3.4). Diese Transwirkung konnte bereits in verschiedenen Untersuchungen empirisch bestätigt werden.<sup>594</sup> Diese Kontexte sollten nach der konstruktivistischen Transfertheorie authentisch sein. Dazu bedarf es

---

<sup>586</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8k, 8l, 9i, 16g und 17d.

<sup>587</sup> Vgl. für eine Übersicht innovativer Weiterbildungskonzepte Hofmann, L. M./Regnet, E. (2003).

<sup>588</sup> Vgl. u. a. Clark, R. E./Voogel, A. (1985), Burke, M. J./Day, R. (1986), Huczynski, A. A. (1989), Lim, D. H. (2000).

<sup>589</sup> Vgl. u. a. Klein, U. (1989), S. 175, Nuissl, E. (2000), S. 42.

<sup>590</sup> Vgl. für eine Übersicht instruktionaler Hinweise u. a. Klein, U. (1989), S. 154ff, Neuberger, O. (1994), S. 176ff, Münch, J. (1995), S. 98ff, Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 457ff, Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 361ff, Sonntag, K./Stegmaier, R. (2006), S. 283.

<sup>591</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 77.

<sup>592</sup> Vgl. Delhees, K. H. (1980), S. 86ff.

<sup>593</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 382.

<sup>594</sup> Vgl. Breß, H. (1994), S. 160.

einer Methodik, welche die individuellen Weiterbildungsbedürfnisse der Teilnehmer einbezieht.<sup>595</sup> Beim Aptitude-Treatment-Interaction Ansatz, der konstruktivistische Fundierung aufweist, wird bspw. der Bezug zum Vorwissen und zu den Fähigkeiten des Teilnehmers gefordert (siehe Kapitel 3.1.3.1). Die Integration von konkreten Praxisproblemen einzelner Teilnehmer trägt ebenfalls zur Steigerung der Authentizität der Inhalte bei. Diese Individualisierung als Methode der Inhaltsvermittlung ist von der individualisierten Methodenwahl abzugrenzen.

Teilnehmer reagieren unterschiedlich auf verwendete Methoden.<sup>596</sup> Da es eine für alle Teilnehmer gleichermaßen optimale Instruktionmethode nicht geben kann, muss der Versuch unternommen werden, Teilnehmer und Methode einander anzupassen<sup>597</sup> oder einen Methodenmix anzubieten. Gleiches gilt für die ausgewählten Medien zur Darstellung der Inhalte. Durch Verwendung eines Medienspektrums können verschiedene Sinnesorgane angesprochen und so der individuell verschiedenen Rezeptivität der Sinne des Teilnehmers Rechnung getragen werden. Ein Ansatz, der versucht einen solchen Methoden- und Medienmix anzubieten, ist „Blended Learning“, bei dem E-Learning mit Präsenzveranstaltungen kombiniert werden.<sup>598</sup> Die Partizipation der Teilnehmer kann ein weiterer Versuch sein, die adäquaten Methoden und Medien für das Seminar zu identifizieren und damit bessere Transferleistungen zu erzielen.<sup>599</sup> Weiterhin spielt die Kenntnis von Methoden und Medien vor dem Seminar eine wichtige Rolle. Der Teilnehmer hat dadurch die Möglichkeit die Teilnahme abzulehnen oder sich auf die gewählten Methoden und Medien einzustellen, was deren Akzeptanz fördert. Gerade wenn der Teilnehmer stark involviert ist und seine Persönlichkeit preisgeben muss (z. B. Rollenspiele, Videoaufzeichnung), ist seine Akzeptanz von hoher Bedeutung. Demgegenüber ist festzustellen, dass nur eine geringe Anzahl von Weiterbildungsankündigungen die verwendeten Metho-

---

<sup>595</sup> Vgl. Karg, U. (2006), S. 92.

<sup>596</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 54.

<sup>597</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G/Mandl, H. (1998), S. 486.

<sup>598</sup> Vgl. zu Blended Learning Sauter, W./Sauter, A./Bender, H. (2004), Wiepcke, C. (2006).

<sup>599</sup> Vgl. Bergmann, B./Sonntag, K. (2006), S. 360. Vgl. für einen Überblick der Wirkung von Partizipation Rosenstiel, L.v. (2003b).

den expliziert.<sup>600</sup> Die Akzeptanz variiert vermutlich auch zwischen den Zielgruppen betrieblicher Weiterbildung. Sachbearbeiter haben im Gegensatz zu Führungskräften meist weniger Erfahrung mit persönlichkeitszentrierten Methoden und Medien und weisen dadurch geringere Akzeptanz für dieselben auf. Dies folgt aus der stärkeren Fokussierung auf sachbezogene Fragestellungen in dieser Gruppe im Vergleich zu der Gruppe der Führungskräfte.

Eine wichtige Funktion von Methodik & Medien ist außerdem die Aktivierung des Teilnehmers. Durch aktives Lernen kann die Aufmerksamkeit des Teilnehmers gefördert werden. Daneben hat aktives Lernen positive Auswirkungen auf die Erinnerungsleistung über einen längeren Zeitraum.<sup>601</sup> Neben der generellen Notwendigkeit Aktivierung im Rahmen der Inhaltsvermittlung zu fördern, können Methodik & Medien bei zunehmender Ermüdung der Teilnehmer auch spezifisch und gegebenenfalls inhaltsfrei zur Aktivierung eingesetzt werden.

Die optimalen Methoden und Medien können im Zeitablauf des Seminars variieren. Ihr Wechsel kann zu gesteigerter Aufmerksamkeit des Teilnehmers führen. Sie sollten aber auch den idealtypischen Gruppenprozessen Rechnung tragen. Dabei werden typischerweise Forming/Storming/Norming/Performing unterschieden.<sup>602</sup>

Durch die gewählte Methodik muss aber auch gewährleistet werden, dass Pausen zur Reflexion und Erholung vorhanden sind.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Da es sich um eine sehr vielschichtige Transferdeterminante handelt, wird sie über mehrere Items abgefragt, ihre gesamte Komplexität muss dennoch reduziert werden. Aus den diversen Aussagen instruktionsbezogener Studien wurden die transferbeeinflussenden Komponenten extrahiert, die große Übereinstimmung in der Literatur fanden. Deswegen

---

<sup>600</sup> Vgl. Nuissl, E. (2000), S. 22.

<sup>601</sup> Vgl. Gage, N. L./Berlinger, D. C. (1996), S. 335.

<sup>602</sup> Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 44, Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005), S. 631.

wird bei der empirischen Erhebung auf Strukturierung, Authentizität, Individualisierung, Aktivierung und generelle Eignung zur Vermittlung der Inhalte eingegangen.<sup>603</sup>

### **Trainer**

Abgesehen von Methodik & Medien ist der Trainer wichtig zur Vermittlung der Lerninhalte. Er wird als Einfluss im Lernfeld identifiziert,<sup>604</sup> die konkreten Anforderungen an seine Person und damit die Ausgestaltung dieser Determinante werden jedoch meist unzureichend thematisiert.<sup>605</sup> Zum einen strukturiert der Trainer das Seminar, d. h. er stellt die Konzeption auf bzw. gestaltet eine vorgegebene Grundkonzeption aus. Dies geschieht bei externen Weiterbildungen von den Unternehmen unabhängig und nur in Abstimmung mit dem externen Weiterbildungsträger. Zum anderen lenkt er den Lernprozess im Seminar, setzt die Methoden und Medien ein und gestaltet ihre Anwendung aus. Im Rahmen dieser Lenkung ist es bspw. transferförderlich, wenn er auf identische Elemente zwischen Lernfeld und Funktionsfeld hinweist.<sup>606</sup> Sowohl die Lenkung im Seminar als auch die Strukturierung vor dem Seminar sollte von den Bedürfnissen und Anforderungen der Teilnehmer ausgehen (siehe Determinante Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen Kapitel 3.2.3). Bei offenen Weiterbildungen ist die Antizipation der Teilnehmerspezifika jedoch besonders problematisch, da meist a priori keine Kommunikation zwischen Trainer und Teilnehmer stattfindet und das Arbeitsumfeld des Teilnehmers unklar ist.

Der Trainer beeinflusst den Lernprozess außerdem durch die soziale Interaktion mit den Teilnehmern im Seminar. Gerade bei externen betrieblichen Weiterbildungen hängt es vom Trainer ab, ob unterschiedliche Ausprägungen des Unternehmensklimas integriert werden können und so ein lernförderliches Klima entsteht. Neben dem Lernklima hat die soziale Interaktion Einfluss auf die Akzeptanz des Trainers als Modell bei der Vermittlung der Inhalte im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie. Wird er als Modell von den Teilnehmern akzeptiert, werden die durch ihn vermittelten Inhalte aufmerksam wahrge-

---

<sup>603</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8m und 10a-f.

<sup>604</sup> Vgl. Klein, U. (1989), S. 183, Karg, U. (2006), S. 92f.

<sup>605</sup> Vgl. für eine Übersicht der Anforderungen an Trainer Nuissl, E. (2000), S. 76.

<sup>606</sup> Vgl. Royer, J. M. (1979), S. 59.



nommen und durch die Teilnehmer aufgenommen. Der Trainer stellt zudem eine wichtige Quelle von Verstärkung im Lernprozess dar (z. B. Lob).

Abschließend ist zu berücksichtigen, dass die Kenntnis der Lerninhalte, insbesondere des damit verbundenen Erfahrungswissens, eine weitere wichtige Anforderung an den Trainer darstellt. Daneben ist fachdidaktische Kompetenz relevant (z. B. im Fachbereich die richtigen Fragen stellen können).<sup>607</sup>

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Damit ergeben sich an die Person des Trainers drei zentrale Anforderungen. Für den Lernprozess scheinen die Methodenkompetenz, die Fachkompetenz und die soziale Kompetenz des Trainers von entscheidender Bedeutung zu sein. Das etablierte Lernklima scheint ebenfalls ein Indikator für den Transfereinfluss des Trainers zu sein, auch wenn es außerdem durch den Teilnehmerkreis beeinflusst wird.<sup>608</sup>

### **Teilnehmerkreis**

Die Transferdeterminante Teilnehmerkreis thematisiert die Auswirkungen der Gruppenzusammensetzung im Lernfeld auf den Lernprozess des einzelnen Teilnehmers. Hierbei steht die soziale Interaktion der Teilnehmer untereinander im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Güte dieser Interaktion hat direkten Einfluss auf den Lernerfolg und damit auch auf den Transfererfolg. Sie bestimmt, inwiefern Gruppenarbeit erfolgreich sein kann, Teilnehmer sich im Seminar wohlfühlen (Lernklima) und eine Aufnahme der Lerninhalte durch die Teilnehmer grundsätzlich möglich ist (z. B. Störung durch andere Teilnehmer).<sup>609</sup> Diese Interaktion wird vor allem durch den Grad an Homogenität bzw. Heterogenität („Diversity“) der Teilnehmer beeinflusst.<sup>610</sup> Das Ausmaß an Heterogenität in der Seminargruppe beeinflusst weiterhin, inwieweit übereinstimmende Lernziele und -inhalte definiert werden können.

---

<sup>607</sup> Vgl. Nuissl, E. (2000), S. 76.

<sup>608</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8j, 8n und 11a-c.

<sup>609</sup> Vgl. Ulbrich, M. (1999), S. 68.

<sup>610</sup> Vgl. Jackson, S. E. (1996), S. 58f.

Bei offenen, externen Weiterbildungsveranstaltungen ergibt sich grundsätzlich ein unbegrenztes Spektrum von Teilnehmenden (hohe Heterogenität). Die Teilnehmer können bezüglich Vorwissen, Weiterbildungsbedürfnissen, Arbeitsaufgabe, Branche, Hierarchieebene, Alter usw. divergieren. Um den Lernprozess erfolgreich durchführen zu können, muss jedoch ein Mindestmaß an Homogenität im Teilnehmerkreis vorliegen.<sup>611</sup> Heterogenität in der Lerngruppe kann allerdings auch positive Auswirkungen haben. So kann das Lernen von Erfahrungen anderer oder die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven lern- und transferförderliche Auswirkungen haben.<sup>612</sup>

Ein weiterer Einfluss auf die Lernsituation in der Teilnehmergruppe ist die Anzahl der Teilnehmer. Je mehr Teilnehmer das Seminar besuchen, desto schwieriger ist die aktive Einbeziehung aller Teilnehmer in den Lernprozess. Lerngruppen sollten eine maximale Größe nicht überschreiten, um direkte Interaktion zwischen Trainer und Teilnehmern sowie zwischen Teilnehmern untereinander zu ermöglichen. Die adäquate Gruppengröße kann nicht generell bestimmt werden. Sie divergiert u. a. bezüglich der Ausgestaltung der Weiterbildung und der vermittelten Inhalten.<sup>613</sup>

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Ob die Transferdeterminante Teilnehmerkreis Einfluss auf den Transfererfolg hat, soll anhand der Verbesserung des persönlichen Lernprozesses durch den Teilnehmerkreis erfragt werden, d. h. inwieweit der befragte Teilnehmer von der Interaktion mit den anderen Teilnehmern im Seminar profitierte.<sup>614</sup>

### **Physische Lernumgebung**

Nach den oben thematisierten Komponenten der psychisch-sozialen Lernumgebung wird nun der Aspekt der physischen Lernumgebung angesprochen. Bei externen Weiterbildungen wird sie durch den Weiterbildungsveranstalter bestimmt und kann sich daher stark

---

<sup>611</sup> Vgl. Nuissl, E. (2000), S. 34, Muck, P. M. (2006), S. 563 bzw. S. 588.

<sup>612</sup> Vgl. für eine ausführliche Diskussion der Auswirkungen von Homogenität und Heterogenität Jackson, S. E. (1996).

<sup>613</sup> Vgl. Demmerle, C./Schmidt, J. M./Hess, M. (2005), S. 195.

<sup>614</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8i und 9g.

von den unternehmensinternen Lern- und Arbeitsumgebungen unterscheiden. Dazu gehören in erster Linie die Räumlichkeiten am Veranstaltungsort der Weiterbildung. Licht-, Luft-, Temperatur-, Sicht- und Geräuschverhältnisse können bei negativer Ausprägung den Lernprozess nachhaltig beeinträchtigen,<sup>615</sup> da die Aufnahme der Inhalte durch die Teilnehmer erschwert wird. Sie können ebenfalls Quelle von Unzufriedenheit oder Konzentrationsschwierigkeiten sein, welche den Lernprozess negativ beeinflussen. Bei mehrtägigen Veranstaltungen beeinflussen auch die Unterbringung sowie die Freizeitmöglichkeiten die Zufriedenheit der Teilnehmer. Damit kann die physische Lernumgebung als „Hygienefaktor der Lernleistung“ interpretiert werden. Sie führt bei positiver Ausprägung nicht zur Steigerung der Lernleistung, sondern lediglich bei negativer Ausprägung zur Beeinträchtigung derselben.<sup>616</sup>

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Die Operationalisierung dieser Determinante erfolgt durch die Frage, ob der Teilnehmer die Räumlichkeiten am Veranstaltungsort als angenehm empfunden hat.<sup>617</sup>

Im Rahmen der Inputkomponente Trainingsdesign wurde das Lernfeld des Teilnehmers thematisiert. Beschaffenheit und Menge des Lerninhalts sowie die Art und Weise der Vermittlung durch Methodik & Medien und den Trainer beeinflussen in erster Linie den Lernerfolg und damit mittelbar den Transfererfolg. Gleiches gilt für den Teilnehmerkreis und die physische Lernumgebung. Einige Elemente aus dem Trainingsdesign entfalten teilweise unmittelbare Wirkung auf den Transfererfolg. Zu ihnen zählen die Generalisierbarkeit der Lerninhalte, die Vermittlung in verschiedenen Kontexten und aus verschiedenen Perspektiven sowie aktives Lernen und die Angleichung des Lernklimas an Unternehmensklimata.

---

<sup>615</sup> Vgl. Nuissl, E. (2000), S. 42.

<sup>616</sup> In Anlehnung an die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg, bei der die Motivatoren Arbeitszufriedenheit fördern, Hygienefaktoren die Entstehung von Unzufriedenheit verhindern, nicht jedoch die Arbeitszufriedenheit fördern können. Vgl. Herzberg, F. (1974). Die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg ist umstritten und empirisch nicht hinreichend bestätigt, soll aber im Rahmen dieser offenen, explorativen Vorgehensweise zur Verdeutlichung der Argumentation für den Leser verwendet werden. Die Kritik bezieht sich dabei u. a. auf die Methodengebundenheit der Ergebnisse, das Vermischen von Analyseebenen und den Vergangenheitsbezug der Aussagen. Vgl. Neuberger, O. (1974), S. 127ff.

<sup>617</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 80 und 9j.

### **3.2.3 Arbeitsumfeld**

Das Arbeitsumfeld wirkt direkt auf das Verhalten der Mitarbeiter und hat damit hohen Transfereinfluss, obwohl es häufig wenig Beachtung bei der Konzeption von Weiterbildungen erfährt.<sup>618</sup> Dabei ist festzustellen, dass: "... elements of the post training environment can encourage (e. g. rewards, job aids), discourage (e. g. ridicule from peers) or actually prohibit the application of new skills and knowledge on the job (e. g. lack of necessary equipment)"<sup>619</sup>

BALDWIN/FORD formulieren in ihrem Rahmenmodell die Unterstützung („Support“) und die Möglichkeiten zur Anwendung („Opportunity to use“) als transferbestimmende Elemente des Arbeitsumfelds.<sup>620</sup> Zentrale Quellen der Unterstützung sind dabei der Vorgesetzte, der Personalverantwortliche und das soziale Umfeld. Die Möglichkeiten zur Anwendung werden durch die Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen, den Vorgesetzten, die verfügbare Zeit und die Sachmittel bestimmt. Organisationskultur und außerorganisatorische Einflussgrößen wirken hingegen vor allem auf die Transferentscheidung. Die Rückfallprävention ist auf die Beibehaltung von Transferversuchen fokussiert und daher auf die Sicherstellung langfristigen Transfererfolgs ausgerichtet.

#### **Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen**

Der Teilnehmer einer Weiterbildung wird mit einer Vielzahl von Zielen konfrontiert, die er implizit oder explizit formuliert bzw. die von außen vorgegeben werden. Vor dem Seminar bilden Teilnehmer teilweise individuelle Ziele bezüglich der Weiterbildung. Daneben können mehr oder weniger partizipativ Transferziele mit dem Vorgesetzten formuliert werden. Der externe Weiterbildungsanbieter formuliert a priori Lernziele, die daraufhin der Trainer im Seminar aufgreift und gegebenenfalls modifiziert und mit dem Teilnehmerkreis abstimmt. Im Funktionsfeld wird der Teilnehmer an individuellen Leistungszielen gemessen, die um explizite Transferziele ergänzt werden können. Teilnehmer

---

<sup>618</sup> Vgl. Ripley, D. E. (2002), S. 1ff.

<sup>619</sup> Tannenbaum, S. I./Yukl, G. (1992), S. 420.

<sup>620</sup> Vgl. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 69ff.

verfolgen teilweise im Funktionsfeld intrinsische Ziele die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgabe betreffend.

Die oben genannten Ziele geben dem Teilnehmer Orientierung im Lern- und Transferprozess.<sup>621</sup> Sie steuern seine Anstrengungen und wirken damit motivational.<sup>622</sup> Darüber hinaus ermöglichen die individuell relevanten Ziele die Priorisierung der Lerninhalte durch den Teilnehmer. Das Setzen von Transferzielen ermöglicht die interne (Teilnehmer selbst) und externe (Vorgesetzter) Transfererfolgskontrolle als Ausgangspunkt von ex post Transfersteuerung. Es ist gleichfalls eine Situation vorstellbar, in der nur durch den Transfer der Lerninhalte die individuellen Leistungsziele erreicht werden können (z. B. weil diese verschärft worden sind), was die Transfermotivation stark erhöhen würde. Für die Realisierung transferförderlicher Effekte müssen die Ziele transferförderlich ausgeprägt sein. Diesbezüglich existierende Kongruenz zwischen den Zielen ist entscheidend für die Etablierung positiver Transfermotivation. Wenn bspw. individuelle Weiterbildungsbedürfnisse von den Lernzielen im Seminar abweichen, kann Demotivation und Frustration die Folge sein.<sup>623</sup>

Neben der Kongruenz werden weitere Anforderungen an ein Zielsystem gestellt um maximale (Transfer-)Wirkung zu entfalten. Die Theorie der Zielsetzung von LATHAM/LOCKE<sup>624</sup> sagt u. a. aus, dass anspruchsvolle und präzise formulierte Ziele zu besseren Leistungen führen als leichte und vage Ziele.<sup>625</sup> Weiterhin führen Ziele in naher Zukunft zu besseren Leistungen als Ziele mit einem langen Zeithorizont.<sup>626</sup> Eine Minimalvoraussetzung dieser Wirkungen ist die Transparenz der Ziele. Nur wenn die Mitarbeiter wissen, welche Ziele (Zielinhalt), wann (Zielperiode) und in welcher Höhe (Ziel-

---

<sup>621</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 54.

<sup>622</sup> Vgl. zur Steuerungswirkung extrinsischer Ziele Klein, U. (1989), S. 132. Vgl. zur Steuerungswirkung intrinsischer Ziele Schmitz, B. (2001), 183f.

<sup>623</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 150.

<sup>624</sup> Vgl. Latham, G. P./Locke, E. A. (1991).

<sup>625</sup> Vgl. Latham, G. P./Locke, E. A. (1991), S. 214f, Nerdinger, F. W. (2006), S. 393.

<sup>626</sup> Vgl. Latham, G. P./Locke, E. A. (1991), S. 237f.

ausmaß) zu erreichen sind und wie diese gemessen werden, können sich die oben genannten Effekte einstellen.

Die Beschaffenheit der Arbeitsaufgabe kann ebenfalls den Transfererfolg beeinflussen. So ist ein gewisser Grad an Autonomie bei der Durchführung der Arbeitstätigkeiten nötig um Transferversuche zu ermöglichen, da diese typischerweise vom Routineablauf der Arbeit abweichen. Auch die Aufgabenschwierigkeit hat Einfluss auf den Transfererfolg, und zwar durch ihren Einfluss auf die Leistungsbereitschaft des Teilnehmers. Die Wirkung der Aufgabenschwierigkeit auf die individuelle Leistung wird im Rahmen der Leistungsmotivationsforschung thematisiert.<sup>627</sup> Daneben gibt es eine Vielzahl weiterer Gestaltungshinweise für Arbeitsaufgaben, welche die individuelle Leistung und damit auch den Transfererfolg fördern können.<sup>628</sup> Eine Diskussion der Ausprägungsformen von Arbeitsanforderungen für die heterogene Gruppe der Sachbearbeiter ist aus Platzgründen nicht durchführbar. Die möglichen Ausprägungen reichen von anspruchsvoll, ganzheitlich und variabel bis hin zu stark strukturiert, kleinteilig und konstant.<sup>629</sup> Ihre Eignung zur Förderung der (Transfer-)Leistung hängt u. a. von den Persönlichkeitseigenschaften, den Aufgabeninhalten und dem Lerninhalt ab. Aus der Transferperspektive ist weiterhin die Konstanz der Arbeitsanforderungen von Bedeutung. Hat der Teilnehmer bspw. durch Job Rotation den Arbeitsplatz gewechselt, können u. U. die erworbenen Inhalte nicht angewendet werden.

Die Ableitung der Ziele mit Relevanz für den Lern- und Transferprozess aus den Arbeitsanforderungen wird in der Literatur übereinstimmend gefordert.<sup>630</sup> Die Konsistenz von Arbeitsanforderungen und Zielvorgaben impliziert die inhaltliche Angleichung von Lern- und Funktionsfeld, was eine zentrale Forderung der Theorie identischer Elemente ist.<sup>631</sup> Dies ist gleichbedeutend mit einer Reduzierung der inhaltlichen Transferdistanz, was

---

<sup>627</sup> Vgl. Nicholls, J. G. (1984).

<sup>628</sup> Vgl. Sonntag, K./Stegmaier, R. (2006), S. 293.

<sup>629</sup> Vgl. Baethge, M./Overbeck, H. (1985), S. 417.

<sup>630</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 53, Georgenson, D. L. (1982), S. 75, Becker, M. (2005), S. 82ff.

<sup>631</sup> Vgl. Sonntag, K./Stegmaier, R. (2006), S. 297.

transferförderliche Auswirkungen hat.<sup>632</sup> Der Zusammenhang zwischen Zielvorgaben und Arbeitsanforderungen lässt sich gleichfalls mit gedrehten Vorzeichen analysieren. Transfer wird erst dann möglich, wenn das Unternehmen die Anwendungsmöglichkeit für die Lerninhalte<sup>633</sup> in der Arbeitsaufgabe zur Verfügung stellt.<sup>634</sup> Das Streben nach dieser Konsistenz ist gerade bei externen, offenen Weiterbildungen mit großen Schwierigkeiten verbunden, da bezüglich der jeweiligen Funktionsfelder hohe Heterogenität vorliegt (zur Detaillierung dieser Problematik siehe Determinante Teilnehmerkreis in Kapitel 3.2.2).

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Im Rahmen der Operationalisierung muss die Transferdeterminante Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen auf zentrale Aspekte reduziert werden. So wird erhoben, ob konkrete Lernziele und Transferziele vereinbart wurden. Weiterhin wird die Konsistenz zwischen intraindividuellen und extern vorgegebenen Zielen thematisiert.<sup>635</sup>

### **Vorgesetzter**

Der Einfluss des Vorgesetzten auf den Transfererfolg betrieblicher Weiterbildung ist nahezu unumstritten.<sup>636</sup> Insbesondere auf den langfristigen Transfererfolg wird ihm Wirksamkeit im Funktionsfeld bescheinigt.<sup>637</sup> Der Vorgesetzte ist Quelle von Unterstützung und Verstärkung, er ist ein wichtiges Modell im Lernprozess am Arbeitsplatz (Vorbild) und übt eine Kontrollfunktion auf den Teilnehmer aus. Darüber hinaus hat er Einfluss auf die Ausgestaltung anderer Transferdeterminanten (z. B. Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen, Bereitstellung von Sachmitteln),<sup>638</sup> deren Diskussion jedoch bei der jeweiligen Transferdeterminante erfolgt.

---

<sup>632</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 151.

<sup>633</sup> Dabei ergeben sich die Lerninhalte aus den vorher definierten Lernzielen.

<sup>634</sup> Vgl. Kirkpatrick, D. L. (1998), S. 48.

<sup>635</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8p, 9e und 9f.

<sup>636</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 71, Klein, U. (1989), S. 203ff, Götz, K. (1993), S. 94, Wittwer, W. (1999), S. 14, Smith-Jentsch, K. A./Brannick, M. T./Salas, E. (2001), S. 287, Sonntag, K./Stegmaier, R. (2006), S. 299, Karg, U. (2006), S. 95ff, anders Kent, der den Einfluss des Vorgesetzten zumindest als Verstärkungsbasis bezweifelt. Vgl. Kent, R. H. (1982).

<sup>637</sup> Vgl. Münch, J. (1995), S. 143.

<sup>638</sup> Vgl. Götz, K. (1993), S. 145.

Der Vorgesetzte kann die Teilnehmer im Lern- und Transferprozess unterstützen, indem er Zielsetzung und Inhalte der Weiterbildung mit ihnen diskutiert, inhaltliche Hilfestellungen anbietet und die notwendigen Ressourcen bereitstellt.<sup>639</sup>

Neben einer transferförderlichen Wirkung der Verstärkung (in Richtung Transferverhalten) durch Vorgesetzte kann sich auch eine negative Wirkung auf den Transfer einstellen, z. B. wenn die Anwendung des Erlernten intrinsisch belohnt wird. Der Teilnehmer hat durch die Verstärkung des Vorgesetzten nicht mehr das Gefühl den Transfer für sich selbst, sondern für den Vorgesetzten zu machen (siehe Kapitel 3.2.1 Intrinsische Lern- und Transferanreize). Im Rahmen der oben angeführten Diskussionen der Ziele und Inhalte mit dem Teilnehmer (z. B. Vorgesetztengespräch) können durch soziale Einflussnahme, d. h. Argumentation und Überzeugung, bestehende kognitive Dissonanzen bezüglich des (Transfer-)Verhaltens reduziert werden.<sup>640</sup>

Des Weiteren hat der Vorgesetzte Vorbildfunktion für den Teilnehmer. Wenn Vorgesetzte ihren eigenen Lernstoff selbst anwenden, kann von einer positiven Wirkung auf die Transferanstrengungen der unterstellten Mitarbeiter ausgegangen werden.<sup>641</sup> Insbesondere bei hohem sozialen Status, hoher Kompetenz und Sachkenntnis erhält das Modell „Vorgesetzter“ die Aufmerksamkeit des Teilnehmers.<sup>642</sup>

Der Vorgesetzte nimmt weiterhin die Kontrollfunktion bezüglich des Verhaltens und der Zielerreichung des Teilnehmers im Funktionsfeld wahr. Die Kontrolle des Transferverhaltens und der Transferzielerreichung und das damit verbundene Feedback an die Teilnehmer ist ein wichtiges Korrektiv zur Steuerung des Transferprozesses.

---

<sup>639</sup> Vgl. Sonntag, K./Stegmaier, R. (2006), S. 297.

<sup>640</sup> Vgl. Festinger, L. (1978), S. 100.

<sup>641</sup> Vgl. Karg, U. (2006), S. 96.

<sup>642</sup> Vgl. Gage, N. L./Berliner, D. C. (1996), S. 350.



*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Für die Festlegung der Indikatoren zur Erhebung der Transferdeterminante wird sich an den drei zentralen Funktionen eines Vorgesetzten im Transferprozess orientiert. So wird nach der Unterstützung durch den Vorgesetzten, seiner Vorbildfunktion und der Transferkontrolle gefragt.<sup>643</sup>

**Personalverantwortlicher**

Mit dem Personalverantwortlichen wird an dieser Stelle die Bezugsperson des Teilnehmers aus dem Personalbereich des Unternehmens angesprochen. In den letzten Jahren vollzieht sich bezüglich der Funktion des Personalverantwortlichen eine Evolution. Dabei gewinnt die Beratung und Prozessbegleitung auf Kosten der administrativen Abwicklung an Bedeutung.<sup>644</sup> Gerade dieser Beratung und Prozessbegleitung im Lern- und Transferprozess sind Auswirkungen auf den Transfererfolg zuzuschreiben. Dabei kann der Personalverantwortliche den Teilnehmer schnittstellenübergreifend beim Umgang mit Transferhindernissen unterstützen. Er kann beispielweise als Moderator bei der Kommunikation zwischen Vorgesetztem und Teilnehmer transferunterstützend wirken oder als Gesprächspartner des Teilnehmers bei der Diskussion und Reflexion von Transferhindernissen und Lösungsstrategien dienen.<sup>645</sup>

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Empirisch wird erhoben, inwieweit der Personalverantwortliche dem Teilnehmer im Lern- und Transferprozess als Berater und Prozessbegleiter zur Verfügung stand.<sup>646</sup>

---

<sup>643</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 16h, 17e, 18d und 19a-d.

<sup>644</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 465.

<sup>645</sup> Vgl. Helbich, B. (1999), S. 109.

<sup>646</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 16i und 17g.

## **Verfügbare Zeit**

Erst ausreichend verfügbare Zeit des Teilnehmers zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Weiterbildung ermöglicht die optimale Bewältigung des Lern- und Transferprozesses. Die Vorbereitungszeit wird benötigt um eigene Probleme mit Bezug zum Seminarinhalt zu identifizieren und die Vorbereitungsunterlagen durchzuarbeiten.<sup>647</sup> Während des Seminars kann durch dienstliches Arbeiten in trainingsfreien Zeiten (abends, in Pausen) der Lernprozess überlagert werden und damit weniger erfolgreich sein.<sup>648</sup> Außerdem ist nach dem Seminar Zeit für die Generalisierung und Adaption der Inhalte auf die Arbeitssituation des Teilnehmers nötig. Die Durchführung der Maßnahmen zur Rückfallprävention benötigt ebenfalls Zeit (z. B. Teilnahme an Follow-up Treffen). Gerade die fehlende Zeit nach dem Seminar wurde bereits als bedeutendes Transferhindernis empirisch identifiziert.<sup>649</sup>

Die Schaffung zeitlicher Freiräume bedingt die Reduktion von Routineaufgaben oder die Mehrarbeit des Teilnehmers vor, während und nach dem Seminar. Die Möglichkeit zur Reduktion von Routineaufgaben hängt zum einen von der Struktur der Arbeit selbst ab (Ist sie delegierbar?) und auf der anderen Seite vom Verhalten des Vorgesetzten (Schafft er Freiräume durch Delegation an andere Mitarbeiter?).

### *Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Es wird mittels drei verschiedener Fragen erhoben, inwiefern Zeit vor, während und nach dem Seminar verfügbar war. Dabei werden die Fragen getrennt den Fragenkomplexen Lernfeld und Funktionsfeld zugeordnet.<sup>650</sup>

---

<sup>647</sup> Vgl. Neuberger, O. (1994), S. 186.

<sup>648</sup> Vgl. Karg, U. (2006), S. 83.

<sup>649</sup> Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996), S. 154.

<sup>650</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8s, 9m, 16k und 17h.

## **Sachmittel**

Zur Ermöglichung des Transfers ist neben zeitlichen auch auf materielle Ressourcen zu verweisen. Darunter fallen bspw. die Bereitstellung von adäquaten Räumlichkeiten oder Soft- und Hardware im Funktionsfeld, die für die Anwendung der erlernten Inhalte notwendig sind. Personelle Ressourcen sind auszuschließen, da sie im Gegensatz zu Führungskräfte trainings hier keine Bedeutung haben.<sup>651</sup> Selbst bei grundsätzlich verfügbaren Sachmitteln im Funktionsfeld muss der Teilnehmer Kenntnis über die Existenz und Art der Beschaffung dieser Sachmittel erlangen um sie in seine Transferversuche einbinden zu können.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Es wird erfragt, ob dem Teilnehmer die notwendigen Sachmittel für die Anwendung des Erlernten im Funktionsfeld zur Verfügung standen.<sup>652</sup>

## **Soziales Umfeld**

Die (Transfer-)Leistung einer Person wird durch Rollenerwartungen und Normen beeinflusst, „... welche durch das soziale interne betriebliche Umfeld (v. a. die jeweilige Arbeitsgruppe) und das soziale externe Umfeld (Familie und Bekanntenkreis) an diese herangetragen werden.“<sup>653</sup> HACKMAN attestiert insbesondere der Arbeitsgruppe starken Einfluss auf Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Mitglieder.<sup>654</sup> Davon sind ebenfalls Teilnehmer von Weiterbildungen betroffen, die nach der Rückkehr an ihren Arbeitsplatz im Rahmen von Arbeitsgruppen agieren. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, ob die Arbeitsgruppe den Transfer zulässt. Insbesondere wenn durch den Transfer Prozesse auf einer vor- bzw. nachgelagerten Wertschöpfungsstufe im Unternehmen beeinflusst werden, ist die Durchführung des Transfers von der Kooperation der Arbeitskollegen abhängig. So muss zur Qualitätssicherung von betrieblicher Weiterbildung die interne Kunden-

---

<sup>651</sup> Aus diesem Grund liegt der Fokus nicht auf Ressourcen allgemein sondern auf Sachmitteln.

<sup>652</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 161 und 171.

<sup>653</sup> Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 43.

<sup>654</sup> Vgl. Hackman, J. R. (1992), S. 202.

Lieferantenbeziehung thematisiert werden.<sup>655</sup> Die Arbeitsgruppe stellt unabhängig von der faktischen Verzahnung der Arbeitsprozesse eine wichtige soziale Unterstützungsgruppe des Teilnehmers dar. Sie kann den Lerntransfer fördern oder behindern.<sup>656</sup> Ihre Werte, Normen und Standards bestimmen, inwieweit eine Unterstützung der Transferversuche erfolgt oder ausbleibt und damit die Teilnehmermotivation beeinflusst wird. Sollte die Arbeitsgruppe den Transfer ablehnen, kann sich kognitive Dissonanz beim Teilnehmer bezüglich Gruppenzugehörigkeit und Transfer der erlernten Inhalte einstellen (siehe Kapitel 3.1.3.3).

Zum sozialen Umfeld mit Einfluss auf das Lern- und Transferverhalten des Teilnehmers gehören außerdem betriebsexterne Individuen. Insbesondere die Familie wird in der Literatur benannt und als Ausgangspunkt von Störungen und Stress im Lern- und Transferkontext gesehen.<sup>657</sup> Genauso existieren Werte, Normen und Standards in der privaten Gruppe Familie, die sowohl Motivation als auch Verhalten des Teilnehmers im Lern- und Transferprozess beeinflussen können.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Der zentrale Gedanke des Einflusses des sozialen Umfelds lässt sich auf Akzeptanz und Unterstützung zurückführen. In der Erhebung wird daher nach Akzeptanz und Unterstützung durch die Arbeitskollegen und die Familie gefragt.<sup>658</sup>

### **Organisationskultur**

Die Organisationskultur stellt den Rahmen menschlichen Denkens und Handelns in der Organisation bereit.<sup>659</sup> Sie nimmt dadurch Einfluss auf die Prozesse der betrieblichen Weiterbildung.<sup>660</sup> Die Organisationskultur ist eine Aggregation von Werten, Normen,

---

<sup>655</sup> Vgl. Arnold, R. (1999), S. 92f.

<sup>656</sup> Vgl. Karg, U. (2006), S. 94f.

<sup>657</sup> Vgl. Stiefel, R. T. (1979), S. 106, Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986), S. 59.

<sup>658</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8t, 9o, 16m und 17j.

<sup>659</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 471.

<sup>660</sup> Vgl. Schiersmann, C./Iller, C./Remmele, C. (2001), S. 29.

Annahmen und Artefakten, gleichsam eines organisationalen Sollbilds, welches angibt, was organisationskonform ist und damit je nach Ausprägung den Transfer fördern oder behindern kann. Eine Organisationskultur kann bspw. als festen normativen Bestandteil die Unterstützung von kontinuierlichem Lernen beinhalten,<sup>661</sup> was förderlich auf den Lern- und Transferprozess wirken könnte. Insgesamt wurde die Wirkung der Organisationskultur auf den Lerntransfer bereits teilweise empirisch bestätigt.<sup>662</sup>

Die Ausgestaltung einer lern- und transferförderlichen Organisationskultur hängt von Parametern wie Bedeutung der Personalentwicklung, Top-Management-Unterstützung für neue Ideen und Existenz einer offenen Kommunikationsatmosphäre ab.<sup>663</sup> Bei STEINMANN/SCHREYÖGG findet sich eine Übersicht von Kulturtypen, die durch verschiedene Ausprägung der Parameter gekennzeichnet sind und damit in unterschiedlichem Maße transferunterstützend wirken könnten.<sup>664</sup>

Die Ausprägung der Organisationskultur hat noch eine weitere Implikation. Je stärker sie von der Kultur im Lernfeld divergiert, desto eher entstehen Transferstörungen.<sup>665</sup> Dies resultiert u. a. daraus, dass im Lernprozess soziale Gewohnheiten, Überzeugungen, Kommunikationsstile und Konventionen mitgelernt werden.<sup>666</sup> Beim Wechsel vom Funktionsfeld ins Lernfeld und zurück vom Lernfeld ins Funktionsfeld können diese mitgelernten Elemente den Lern- bzw. Transferprozess erschweren, wenn sie im Widerspruch zur existierenden Kultur in der jeweils aktuellen Situation stehen.

---

<sup>661</sup> Vgl. Tracey, J. B./Tannenbaum, S./Kavanagh, M. J. (1995), S. 242.

<sup>662</sup> Vgl. ebd., S. 248ff.

<sup>663</sup> Vgl. Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986), S. 58.

<sup>664</sup> Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005), S. 721ff.

<sup>665</sup> Vgl. Münch, J. (1995), S. 36.

<sup>666</sup> Vgl. Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998), S. 471.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Da das Organisationsklima Ausdruck bzw. Erscheinungsform der Organisationskultur in der Wahrnehmung des Teilnehmers ist,<sup>667</sup> wird es als Indikator für die Erfassung der Organisationskultur verwendet. Demzufolge wird erfragt, inwieweit das Organisationklima die Anwendung des Erlernten förderte.<sup>668</sup>

**Außerorganisatorische Einflüsse**

Außerorganisatorische Einflüsse auf den Transfererfolg finden sich im Lern- und Funktionsfeld. Im Lernfeld sind vor allem alternative Bildungsangebote relevant. Hat der Teilnehmer bspw. die Möglichkeit, die Lerninhalte auf einem anderen Weg aufzunehmen (z. B. persönliches Coaching, Fachliteratur), wird seine Lern- und Transfermotivation möglicherweise geringer sein, als bestünde diese Möglichkeit nicht.

Im Funktionsfeld wird durch außerorganisatorische Einflüsse in erster Linie der Handlungsspielraum des Teilnehmers beim Transfer beschränkt. Hier sind Einschränkungen durch Kunden, Lieferanten, Gewerkschaften und Gesetze zu nennen.<sup>669</sup> So können bspw. Kunden veränderte Verfahrensweisen bei der Herstellung der Produkte ablehnen oder Lieferanten nicht gewillt sein, auf veränderte Anforderungen des Kunden einzugehen.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Die Einflüsse von außerhalb des Unternehmens werden Lern- und Funktionsfeld übergreifend erhoben. Dabei werden mögliche Einflüsse mit Relevanz für die zu Grunde liegenden Seminare beispielhaft spezifiziert.<sup>670</sup>

---

<sup>667</sup> In Abgrenzung zur Organisationskultur bezieht sich das Organisationsklima zentral auf die Wahrnehmungskomponente der Organisationsmitglieder, welche durch die Organisationskultur determiniert wird. Bezüglich des Verhältnisses von Organisationsklima und –kultur kann die Auffassung eingenommen werden, dass das Klima eine Erscheinungsform der herrschenden Kultur darstellt Vgl. Schein, E. (1985) zitiert nach Staehle, W. H. (1999), S. 497. Ähnlich auch Gontard, M. (2002), S. 62ff. Für andere Begriffsabgrenzungen vgl. Schramm, F. (2003), S. 230.

<sup>668</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 16n und 17k. Zu detaillierten Messmethoden des Organisationsklimas vgl. Schramm, F. (2003), S. 230f.

<sup>669</sup> Vgl. Lemke, S. G. (1995), S. 71, Götz, K. (1993), S. 163.

<sup>670</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 16o und 17l.

## **Rückfallprävention**

Die Rückfallprävention beginnt bereits während des Seminars durch Darlegung von Lerntransferstrategien. Dabei kann die Vermittlung von kognitiven Strategien und Heuristiken zur Analyse und Gestaltung von Handlungsstrukturen beitragen, was wiederum transferförderlichen Charakter hat.<sup>671</sup> Weiterhin sollen dem Teilnehmer Rückfallprozesse bewusst gemacht werden, die er mittels jener kognitiven, verhaltensbezogenen Strategien überwinden kann um so den Transfer durchzuführen.<sup>672</sup> Beispielhaft seien hier Rollenspiele genannt, bei denen die Rückkehr an den Arbeitsplatz thematisiert, potentiell auftretende Transferhindernisse antizipiert und Strategien zur Überwindung diskutiert werden können.

Im Rahmen der Rückfallprävention spielen auch Maßnahmen nach dem Seminar eine entscheidende Rolle. Die zentralen Aufgaben dieser Maßnahmen sind die Aktivierung zur Durchführung von Transferversuchen, Erinnerung der Lerninhalte, Hilfestellung bei inhaltlichen Problemen und Transferproblemen sowie die Verstärkung von Transferverhalten. Eine Maßnahme, die alle diese Funktionen erfüllt ist bspw. die Durchführung von Follow-up Treffen. Dabei werden ein oder mehrere Treffen der Teilnehmer nach dem Seminar organisiert, bei dem Transfererfolge und –hindernisse besprochen werden. Da der Teilnehmer bei diesem Treffen seine Transfererfolge darstellen muss, ist er stärker motiviert Transferversuche zu unternehmen. Beim Follow-up können auch Lerninhalte aufgefrischt und inhaltliche Probleme besprochen werden. Das Follow-up Treffen bietet außerdem eine Plattform für gegenseitige, transferförderliche Verstärkung der Teilnehmer untereinander.<sup>673</sup> Darüber hinaus gibt es eine große Zahl von Maßnahmen zur Rückfallprävention, die in der Transferliteratur diskutiert werden. Dazu gehören Lernpartnerschaften, Verträge mit sich selbst, Erinnerungsmails durch den Trainer, zusätzliches Informationsmaterial zum Nachlesen u. v. m.<sup>674</sup>

---

<sup>671</sup> Vgl. Sonntag, K./Schaper, N. (2006b), S. 260.

<sup>672</sup> Vgl. Marx, R. D. (1982).

<sup>673</sup> Vgl. für einen Überblick zum Follow-up-Seminar Döring, K. W./Schulz, W. (1982)

<sup>674</sup> Vgl. u. a. Broad, M. L.(1982), S. 124ff, Besser, R. (2004), S.117ff, Solga, M. (2005) S. 284ff.

*Operationalisierung für die empirische Untersuchung:*

Die Operationalisierung dieser Transferdeterminante erfolgt über die Erfragung konkreter Maßnahmen zur Rückfallprävention. Dabei wird sich auf die Maßnahmen beschränkt, die potentiell im jeweiligen Seminar Anwendung fanden. Die Auswahl basiert auf Aussagen der Referenten der jeweiligen Seminartypen (siehe Kapitel 3.3).<sup>675</sup>

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Vorgesetzten vermutlich ein wichtiger Einfluss auf den Transfererfolg ist. Neben der Unterstützung im Transferprozess und seiner Kontrollfunktion kann der Vorgesetzte als Modell fungieren und Quelle von Verstärkungen sein. Individuen aus dem sozialen Umfeld verstärken ebenfalls das (Nicht-) Transferverhalten des Teilnehmers, da sie (wie der Vorgesetzte) die Bedürfnisbefriedigung des Teilnehmers beeinflussen können. Daneben kann der Personalverantwortliche als Berater und Prozessbegleiter den Teilnehmer schnittstellenübergreifend unterstützen und Transferhindernisse bewältigen helfen. Die Formulierung von Zielvorgaben und Arbeitsanforderungen hat direkten Einfluss auf die Transfermöglichkeiten und die Transfermotivation des Teilnehmers. Dabei sind die Beschaffenheit der Arbeit selbst, die Steuerungswirkung der verschiedenen Ziele sowie der Abgleich zwischen Arbeitsanforderungen und Lerninhalten vermutlich transfererfolgswirksam. Die Organisation nimmt darüber hinaus durch ihre Kultur und die darin enthaltenen Werte, Normen, Annahmen und Artefakte Einfluss auf den Teilnehmer und sein Verhalten. Die verfügbare Zeit und die Sachmittel stellen zudem notwendige Voraussetzung zur Realisierung des Lern- und Transferprozesses dar. Zur Vorbeugung möglicher Transfermisserfolge können Maßnahmen der Rückfallprävention genutzt werden. Da das Verhalten des Teilnehmers im Funktionsfeld auch außerhalb der Organisation wirksam wird, können die Rückkopplungen dieser außerorganisatorischen Einflüsse ebenfalls auf den Lern- und Transferprozess wirken.

---

<sup>675</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 18a-c und 18e-h.



### **3.3 Qualitative Voruntersuchung**

#### **3.3.1 Auswahl der Untersuchungseinheiten**

In der Voruntersuchung ging es zunächst darum, einen empirischen Referenzpunkt für die Wahrnehmungen und Vorgehensweisen im Lern- und Transferprozess zu gewinnen<sup>676</sup> und so das Verständnis im Forschungsrahmen um einen empirischen Datenpunkt zu erweitern. Dazu wurden insgesamt 10 Interviews mit Experten und Praktikern im Feld der Weiterbildung sowie mit Referenten (Trainern) der Seminare der Hauptuntersuchung durchgeführt. Die Interviews dieser Personen dienten dazu, theoretisch ggf. nicht erfasste Transferdeterminanten zu ermitteln. Neben diesem Primärziel der Voruntersuchung sollten die gewonnenen Ergebnisse Informationen zur Bedeutungsabschätzung der potentiellen Transferdeterminanten liefern (Sekundärziel). Die Voruntersuchung wird somit als zusätzliche Informationquelle und nicht als Instrument zur Validierung des erarbeiteten Forschungsrahmens eingesetzt.

Die Auswahl der Ansprechpartner erfolgte bewusst auf der Grundlage theoretischer Erwägungen.<sup>677</sup> Für die Auswahl der Experten war entscheidend, inwiefern sie ganzheitliche Expertise bezüglich der Entwicklungen, Probleme und Innovationen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland aufwiesen. Insbesondere auf Kenntnisse im Bereich der offenen, externen Weiterbildung wurde Wert gelegt. So konnten der Geschäftsführer der Weiterbildungsakademie der Deutschen Gesellschaft für Personalführung (DGFP) und der Referatsleiter des Bereiches Arbeitskreise der DGFP für Interviews gewonnen werden. Daneben sind der Programmbereichsleiter im Bereich Weiterbildungsforschung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und der Leiter Arbeitskreise im Bereich Weiterbildung des RKW NordWest zu Gesprächen bereit gewesen.

Für die Auswahl der Praktiker wurde sich auf die Gruppe der Personalentwickler fokussiert, da hier eine hohe Auskunftsfähigkeit sowie –bereitschaft anzunehmen ist. Durch die

---

<sup>676</sup> Vgl. zu diesem Vorgehen auch Yin, R. K. (1989), S. 74ff.

<sup>677</sup> Vgl. zu diesem Vorgehen Eisenhardt, K. M. (1989), S. 537.

Einbeziehung verschiedener Branchen konnte eine Bandbreite an Perspektiven zur Exploration der existierenden Transferdeterminanten erreicht werden. So fanden Interviews mit je einem Personalentwickler aus dem Dienstleistungssektor (Berliner Stadtreinigung), der Nahrungsmittelindustrie (Nordzucker AG) und dem Einzelhandel (Rossmann GmbH) statt.

In der dritten Gruppe wurde je ein Trainer pro Seminartyp interviewt (insgesamt drei), deren Teilnehmer in der Hauptuntersuchung befragt werden sollten. Damit konnten das Verständnis für den Ablauf und die Besonderheiten der Seminare sowie die fachlichen Fragestellungen vertieft werden. Bei der Auswahl einzelner Trainer aus der Menge der Trainer, die diesen Seminartyp bei der DGFP durchführen, wurde die Expertise im Bereich Weiterbildung und Transfer sowie die Erfahrung bei der Durchführung dieses spezifischen Seminartyps zu Grunde gelegt.

### **3.3.2 Darstellung des Vorgehens**

Um den Ablauf der Voruntersuchung adäquat darzustellen, wurde das Kapitel in drei Teilbereiche zerlegt. In einem ersten Schritt wird das Erhebungsinstrumentarium in Form des Interviewleitfadens vorgestellt. Hier wird insbesondere auf den grundsätzlichen Aufbau und die unterschiedliche Ausprägung für die drei befragten Gruppen eingegangen. Im zweiten Teilbereich werden die Durchführung der Befragung und dabei insbesondere die Dauer sowie die Dokumentation der Ergebnisse thematisiert. Im abschließenden Teil wird kurz auf die Auswertungsmethodik und die Gültigkeit der Daten eingegangen.

#### **Interviewleitfaden**

Der Einsatz von teilstrukturierten Interviews bietet sich an, „...wenn in frühen Phasen einer Untersuchung der Forschungsgegenstand noch nicht in allen Dimensionen klar umrissen ist und eine Klärung notwendig erscheint, um Untersuchungen mit stärker standardisierten Methoden vorzubereiten oder zu ergänzen.“<sup>678</sup> Leitfadengestützte Interviews erlauben eine hohe Flexibilität bei der Gesprächsführung, was die Möglichkeit einschließt, durch Nachfragen des Interviewers Äußerungen des Gesprächspartners zu präzisieren und

---

<sup>678</sup> Schnell,R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 300.

so neue Diskussionsstränge zu erschließen.<sup>679</sup> Die Verwendung komplizierter Fragen ist möglich, da Rückfragemöglichkeiten durch den Befragten bestehen. Diese Erhebungsform ermöglicht auch den sequentiellen Einsatz von ungestützter und gestützter Befragung ohne gegenseitige Beeinflussung.<sup>680</sup> Auf Grund der genannten Vorteile von leitfadengestützten Interviews, insbesondere für eine explorative Vorgehensweise, wurde dieses Instrument zur Erhebung der Voruntersuchung verwendet. Die Interviews wurden somit an einen Leitfaden<sup>681</sup> angelehnt, der zur grundlegenden Strukturierung der Gespräche diente und im Folgenden vorgestellt wird.

Bei allen Befragungsgruppen begann das Interview mit der Vorstellung des Forschungsprojektes und der Darlegung der Basisdefinitionen, um prozessuales und inhaltliches Verständnis beim Gesprächspartner zu erzeugen.<sup>682</sup>

Bei den Experteninterviews folgt darauf eine Diskussion der Bedeutung der Transferproblematik in der Wirtschaft.<sup>683</sup> Im weiteren Verlauf dominierten offene Fragen, durch die der Referenzrahmen des Befragten miterfasst werden konnte, um so einen Einblick in seine Relevanzstrukturen und Erfahrungshintergründe zu erlangen.<sup>684</sup> Hierbei sollte anhand von praktischen Beispielen erfolgreicher und nicht erfolgreicher Weiterbildungsmaßnahmen induktiv auf die relevanten Transferdeterminanten geschlossen werden.<sup>685</sup> Dieser Teil stellte eine methaphorische Annäherung an die Transferproblematik dar, welche die Erinnerung des Befragten unterstützen sollte. Daran anschließend wurde ebenfalls in offener Form nach möglichen Transferdeterminanten gefragt.<sup>686</sup> Abschließend fand eine erste vorläufige Bewertung der theoretischen Komponenten des Forschungsrahmens mit-

---

<sup>679</sup> Vgl. Wellhöfer, P. R. (1984), S. 123.

<sup>680</sup> Vgl. Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 155f.

<sup>681</sup> Leitfadengespräche werden auf Basis vorformulierter Fragen strukturiert, die im Interview erhoben werden sollen. Die Reihenfolge und Intensität der Fragenbehandlung ist dabei flexibel durch den Interviewer gestaltbar. Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 300.

<sup>682</sup> Vgl. Anhang 1-3, Frage 1.1-1.4.

<sup>683</sup> Vgl. Anhang 1, Frage 2.1-2.3.

<sup>684</sup> Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 355.

<sup>685</sup> Vgl. Anhang 1, Frage 3.1.-3.4.

<sup>686</sup> Vgl. Anhang 1, Frage 4.1.

tels geschlossener Fragen statt, indem direkte Wichtigkeiten für die identifizierten Transferdeterminanten erhoben wurden.<sup>687</sup>

Ein ähnliches Vorgehen kam bei den Interviews der Personalentwickler zur Anwendung.<sup>688</sup> Die Abweichung im Aufbau des Interviewleitfadens ergab sich aus den unterschiedlichen Kenntnissen der Befragtengruppen für bestimmte Themenkomplexe. So wurde auf die Bedeutung des Transferproblems für die Wirtschaft nicht eingegangen und die Analyse möglicher Einflüsse auf die spezifische Situation im Unternehmen bezogen.<sup>689</sup> Wie bei den Experteninterviews wurde in offener Form nach möglichen Transferdeterminanten gefragt und eine vorläufige Bewertung der theoretisch identifizierten Einflüsse durchgeführt.<sup>690</sup>

Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Gruppen wurde bei den Referenten auf die Analyse möglicher Funktionsfelddeterminanten verzichtet, da diesbezüglich nur begrenzte Kenntnisse zu erwarten waren. Nach einer kurzen Einführung wurde das jeweilige Seminar durch den Referenten inhaltlich charakterisiert.<sup>691</sup> Darauf aufbauend konnte in Kooperation mit den Referenten die Frage des Transfererfolgs individuell für das jeweilige Seminar abgeleitet und so die Hauptuntersuchung vorbereitet werden.<sup>692</sup> Weiterhin fand eine inhaltliche Eingrenzung bezüglich der möglichen Maßnahmen der Transferdeterminante Rückfallprävention statt, um so den Fragebogen der Hauptuntersuchung auf potentiell relevante Maßnahmen einzuschränken.<sup>693</sup> Wie bei den beiden vorigen Gruppen wurden dann offene Fragen zu möglichen Transferdeterminanten gestellt und eine erste Bewertung möglicher Transferdeterminanten vorgenommen.<sup>694</sup>

---

<sup>687</sup> Vgl. Anhang 1, Frage 4.2.

<sup>688</sup> Vgl. Anhang 2.

<sup>689</sup> Vgl. Anhang 2, Frage 2.1.

<sup>690</sup> Vgl. Anhang 2, Frage 3.1 und 3.2.

<sup>691</sup> Vgl. Anhang 3, Frage 2.1-2.5.

<sup>692</sup> Die Frage nach dem realisierten Transfererfolg ist notwendige Voraussetzung zur Durchführung der indirekten Messung (Kapitel 4.2.3). Um eine Objektivierung der abhängigen Variable zu erreichen, muss sich die Transfererfolgsfrage an den tatsächlichen Gegebenheiten des Seminars orientieren und wird daher in Abstimmung mit den Referenten formuliert.

<sup>693</sup> Vgl. Anhang 3, Frage 3.1, 3.2.

<sup>694</sup> Vgl. Anhang 3, Frage 4.1 und 4.2.

## **Durchführung**

Die Dauer der Interviews war auf zwei Stunden veranschlagt um intensive Diskussionen des Sachverhaltes in explorativer Form zu ermöglichen. Sie variierte jedoch im Einzelfall zwischen einer und drei Stunden. Die Interviews erfolgten in der Regel als Einzelgespräche in den Geschäftsräumen der jeweiligen Befragten. Um ein möglichst offenes und kritisches Gespräch zu ermöglichen wurde den Gesprächspartnern der Praxisunternehmer eine anonyme Auswertung zugesagt. Während der Interviews wurden Mitschriften angefertigt.<sup>695</sup> Mitschriften entsprechen der gewohnten Arbeitsmethode der Interviewten und verringern somit die soziale Distanz zwischen Interviewer und Interviewten. Durch ihre Anfertigung erhielt der Interviewte Pausen zum Nachdenken und Reflektieren der Antworten. Um Verzerrungen durch den Interviewer zu verringern, erfolgte die Mitschrift so nah wie möglich am Gesprächsverlauf, viele Passagen wurden als wörtliche Zitate mitgeschrieben. Die Mitschriften waren für den Interviewten einsehbar und wurden am Ende jedes thematischen Abschnittes mit der Bitte wiederholt, abweichendes Verständnis zu korrigieren und Fehlendes zu ergänzen. In Analogie zu auf wörtlichen Transkriptionen basierenden Aufbereitungsverfahren lassen sich diese Mitschriften als zusammenfassende, selektive Protokolle betrachten.<sup>696</sup> Bei Unklarheiten oder offenen Fragen nach dem Interview erfolgte die von allen Interviewpartnern angebotene Möglichkeit von Rückfragen per Telefon oder Email.

## **Auswertung**

Die Auswertung der erhobenen Daten geschah auf Basis der Inhaltsanalyse in Anlehnung an MAYRING.<sup>697</sup> Eine detailliertere Darstellung dieser Auswertungsmethodik findet sich in Kapitel 4.3.1. Die Gültigkeit der erhaltenen Antworten ist abhängig von verschiedenen Qualitätskriterien bei der Erhebung der Daten. Dazu zählen z. B. Interviewereffekte aufgrund von Sympathie oder Antworttendenzen aufgrund sozialer Erwünschtheit. Da es sich

---

<sup>695</sup> Vgl. zu diesem Vorgehen Flick, U. (2002), S. 247.

<sup>696</sup> Vgl. Mayring, P. (2002), S. 94ff.

<sup>697</sup> Vgl. Mayring, P. (2003).

um eine Voruntersuchung mit explorativem Charakter handelt, wird auf mögliche Formen der Antwortverzerrung nicht detaillierter eingegangen.<sup>698</sup>

### **3.3.3 Ergebnisse der Voruntersuchung**

Als ein erstes Ergebnis der Voruntersuchung kann die Bestätigung der in Kapitel 1.1 dargelegten Ausgangssituation betrachtet werden. Alle Experten formulierten, dass die Transferproblematik für die Wirtschaft „bedeutend“ bzw. „sehr bedeutend“ ist, die konkrete Umsetzung in der Praxis jedoch mangelhaft erscheint. Die Hauptverantwortung für den Transfer sehen Experten und Personalentwickler gleichermaßen in erster Linie beim Teilnehmer.<sup>699</sup>

Weitere Ergebnisse betrafen die Identifikation möglicher Transferdeterminanten, die auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung der Fragen 3.1-3.4 und 4.1 Expertenbefragung, 2.1 und 3.1 Personalentwicklerbefragung sowie 3.1 und 4.1 Referentenbefragung erfolgte.<sup>700</sup> Nach den ungestützten Fragen bewerteten die Interviewpartner auch die theoretisch extrahierten Transferdeterminanten auf Basis gestützter Fragen, wobei die Wirksamkeit auf den Transferprozess zwischen „sehr stark“ und „gar nicht“<sup>701</sup> festzulegen war.<sup>702</sup>

#### **Experten**

Bei den Experten fiel auf, dass der Einfluss des Teilnehmerkreises von allen Befragten ungestützt genannt wurde. Hier standen die hierarchische Zusammensetzung und die Gruppengrößen als Aspekte im Vordergrund, die den Transfer beeinflussen können. Der Trainer, intrinsische Lern- und Transferanreize und der Vorgesetzte wurden mit zwei oder drei ungestützten Nennungen ebenfalls häufig genannt. Das soziale Umfeld (Kollegen am Arbeitsplatz, Familie), Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen, die Lernfähigkeit des Teilnehmers, extrinsische Lern- und Transferanreize sowie der Lerninhalt wurden mit ledig-

---

<sup>698</sup> Vgl. für eine Übersicht möglicher Antwortverzerrungen Diekmann, A. (1995), S. 382ff.

<sup>699</sup> Vgl. Anhang 1, Auswertung Frage 3.1 und Anhang 2, Auswertung Frage 2.1.

<sup>700</sup> Vgl. Anhang 1-3.

<sup>701</sup> Es wurde eine 5er Skala mit den Ausprägungen „sehr stark“, „stark“, „weder stark, noch schwach“, „schwach“ und „gar nicht“ verwendet.

<sup>702</sup> Vgl. Anhang 1, Frage 4.2, Anhang 2, Frage 3.2, Anhang 3, Frage 4.2.

lich einer Nennung seltener als transfererfolgswirksam identifiziert. Die physische Lernumgebung thematisierte ein Befragter intensiv. Er verwies darauf, dass die Bedeutung der physischen Lernumgebung mit zunehmend schlechterer Ausprägung steigt. Findet bspw. eine Störung des Seminars durch Lärm statt, kann das den Lernerfolg und damit den Transfererfolg nachhaltig beeinträchtigen. Auf der anderen Seite kann selbst eine perfekt ausgeprägte physische Lernumgebung den Transfererfolg nicht garantieren. Von der Expertengruppe wurden mit Eigeninitiative, Vorwissen, Erfolgserwartung, Commitment & Arbeitszufriedenheit und dem Zeitpunkt im Leben des Teilnehmers eine große Zahl theoretisch identifizierter Teilnehmercharakteristika nicht ungestützt thematisiert. Damit liegt ein Widerspruch zu der vorherigen Aussage dieser Gruppe vor, welche dem Teilnehmer die Hauptverantwortung für den Transfer zuwies.

Bei der gestützten Expertenbefragung lagen im Mittelwert lediglich außerorganisatorische Einflüsse und die physische Lernumgebung im Bereich der Wirkung „weder stark noch schwach“. Allen anderen Transferdeterminanten wurde eine starke oder sehr starke Wirkung auf den Transfererfolg bescheinigt.

### **Personalentwickler**

Auch von allen befragten Personalentwicklern wurde der Teilnehmerkreis ungestützt als transferbeeinflussend genannt. Hier standen die Gruppengröße und die Heterogenität der Teilnehmer-Voraussetzungen (z. B. Vorwissen) im Fokus der Diskussion. Auch die intrinsischen Lern- und Transferanreize nannten alle Personalentwickler. Hinzu kam, dass die Personalentwickler dem Teilnehmeraufwand eine hohe Bedeutung beimaßen. Hier wurde argumentiert, dass Motivation und Engagement mit dem persönlichen Aufwand des Teilnehmers beim Besuch des Seminars steigen, da durch diesen Aufwand die Bindung an das Seminar zunimmt. Dieser Aspekt wurde im Rahmen der Determinante Commitment & Arbeitszufriedenheit thematisiert. Teilweise sind die Unternehmen bereits dazu übergegangen Seminare am Freitag und Samstag durchzuführen, um das Seminar hälftig auf Arbeits- und Freizeit aufzuteilen und dadurch den Teilnehmeraufwand zu erhö-

hen.<sup>703</sup> Mindestens ein Personalentwickler nannte ungestützt die Einflüsse Lerninhalt, Methodik & Medien, Trainer, verfügbare Zeit, Vorgesetzter, physische Lernumgebung und Organisationskultur.

Bei der gestützten Befragung der Personalentwickler lässt sich ein ähnliches Bild zeichnen wie bei den Experten. Hier werden jedoch die Rückfallprävention, der Zeitpunkt im Leben des Teilnehmers, der Trainer und die extrinsischen Lern- und Transferanreize im Mittelwert lediglich „weder stark noch schwach“ eingestuft. Wie bei den Experten gibt es keine potentielle Transferdeterminante, der im Mittelwert schwache oder gar keine Wirkung bescheinigt wird.

### **Referenten**

Wie die Personalentwickler verwiesen auch die Referenten auf den Aufwand als relevanten Einfluss. Dies äußerte sich darin, dass Selbstzahler der relativ kostenintensiven Seminare (800-1.400 EUR) erfahrungsgemäß stärker motiviert seien als Teilnehmer, bei denen die Firma das Seminar bezahlt. Grundsätzlich lässt sich bei der Befragung der Referenten feststellen (die ausschließlich auf das Lernfeld fokussiert war), dass vor allem der Teilnehmerkreis, die Person des Trainers und der Lerninhalt als wichtige Einflüsse ungestützt genannt wurden (zwei oder drei Nennungen). Beim Trainer wurden intensiv die Anforderungen an denselben diskutiert, die als soziale, methodische und fachliche Fähigkeiten bestimmt wurden. Nach Aussage von zwei Referenten sind diese Fähigkeiten zentrale Voraussetzungen um den Lernerfolg bei den Teilnehmern zu ermöglichen. Weiterhin fällt auf, dass die Referenten im Gegensatz zu den Personalentwicklern und den Experten die physische Lernumgebung kaum thematisierten. Dagegen führten nur die Referenten den Zeitpunkt im Leben des Teilnehmers und damit die grundsätzliche Aufnahmebereitschaft desselben als lernerfolgsbeeinflussend an.

Ein wichtiges Ziel der Voruntersuchung war die Formulierung der Transfererfolgsfrage, die in Kooperation mit den Referenten stattfand. Hierbei wurde für jedes Seminar inhalt-

---

<sup>703</sup> Als weiterer Grund für diese Maßnahme wurde die Senkung der Weiterbildungskosten genannt.



lich treffende Fragen erarbeitet, die objektivierten, unter welchen Umständen der Transfer für das spezifische Seminar als erfolgreich angesehen werden kann.<sup>704</sup> Die Referenteninterviews stellten die Grundlage für eine weitere Optimierung des Fragebogens der Hauptuntersuchung dar. So wurden die abgefragten Maßnahmen zur Rückfallprävention auf die maximal mögliche Menge reduziert.<sup>705</sup> Durch die Diskussion der angewendeten Methodik & Medien, der Lerninhalte und der physischen Lernumgebung konnten die Fragen zur Erhebung dieser Determinanten spezifiziert und der Fragebogen weiter verkürzt werden.

Über alle zehn Interviews wurde bei der gestützten Befragung lediglich durch einen Interviewpartner einmal die Einschätzung „gar keine“ Wirkung auf den Transfererfolg diagnostiziert und zwar für die außerorganisatorischen Einflussgrößen durch einen Referenten. Die Referenten attestierten dem Lerninhalt, dem Trainer und dem Teilnehmerkreis eine „sehr starke“ Wirkung auf den Transfererfolg.

### **Darstellung neuer potentieller Transferdeterminanten**

Bei den Interviews traten einige bis dato unberücksichtigte Aspekte mit möglichem Einfluss auf den Lern- und Transferprozess zu Tage, die im Folgenden zusammengefasst vorgestellt und eingeordnet werden sollen.

Die **Erwartung des Teilnehmers** bezüglich Konkretisierung und Fokus der Inhalte und der gewählten Methodik & Medien vor dem Besuch des Seminars benannten 4 von 10 Befragten als bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg. Gerade die persönliche Akzeptanz von Inhalt, Methoden und Medien erscheint wichtig, damit der Teilnehmer offen für die Aufnahme der Inhalte sein kann. Diese Akzeptanz hängt von der Kommunikation ab, die z. B. auf der Seminarbeschreibung beruht. Werden etwa unerwartet Videoaufzeichnungen eingesetzt, Rollenspiele gespielt oder Lerninhalte ausschließlich aus einer Perspektive vermittelt, so kann das zu Unzufriedenheit und damit zur Reduktion des Lernerfolgs führen. Entscheidenden Einfluss kann dabei haben, inwiefern sich der Teilnehmer mit den

---

<sup>704</sup> Vgl. Anhang 3, Frage 2.1-2.5. Siehe auch Kapitel 4.2.1.

<sup>705</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 18 a-h.

Kommunikationsträgern<sup>706</sup> auseinandersetzt. Da die grundsätzliche Ausrichtung der Inhalte, Methoden etc. zu Beginn des Seminars durch den Trainer nicht mehr oder nur inkrementell korrigiert werden kann,<sup>707</sup> kann die Wahrnehmung und Akzeptanz dieser Ausrichtung durch den Teilnehmer vor dem Seminar wichtig sein.

Über die Teilnehmererwartungen hinaus wurden mehrmals der **Ruf bzw. das Image des Seminars** beim Vorgesetzten und den Arbeitskollegen des Teilnehmers als wichtige Einflussgröße genannt. Hier stellten einige Interviewpartner fest, dass die Wahrnehmung des Seminars und des Weiterbildungsanbieters direkten Einfluss darauf hat, wie die neuen Inhalte vom Umfeld des Teilnehmers bewertet werden und damit, wie stark die Kooperation derselben bei der Umsetzung der Inhalte ist. Daneben kann dieses Image Einfluss auf die Annahme des Teilnehmers haben, im Seminar für ihn nutzenbringende Inhalte in einer adäquaten Weise dargeboten zu bekommen.

Eine entscheidende Einflussgröße zur Steuerung der Teilnehmererwartungen und des Rufes bzw. Images des Seminars kann im Personalentwicklungsmarketing (PE-Marketing) gesehen werden.<sup>708</sup> Dies wird bei externen betrieblichen Weiterbildungen vordergründig durch den externen Veranstalter, aber auch durch das (Kunden-)Unternehmen beeinflusst. Damit ist als weitere potentielle Transferdeterminante das **PE-Marketing** zu nennen, welches von verschiedenen Akteuren (z. B. Personalentwicklern im Unternehmen, externen Weiterbildungsträgern) in unterschiedlicher Art und Weise beeinflusst werden kann. Es soll im Folgenden in die empirische Hauptuntersuchung einbezogen und über die Abfrage von Teilnehmererwartungen<sup>709</sup> sowie Seminarruf operationalisiert werden.<sup>710</sup>

---

<sup>706</sup> Zu diesen Kommunikationsträgern zählen die Medien, die eine Seminarbeschreibung enthalten, z. B. Homepage des Seminaranbieters, Werbematerial, vorab versendetes Informationspaket.

<sup>707</sup> Eine Möglichkeit zur graduellen Korrektur bietet die Erwartungsabfrage und Anpassung dieser Größen durch den Trainer zu Beginn des Seminars.

<sup>708</sup> Vgl. zu einer Übersicht von Image und Kommunikation im Rahmen der Marketingtheorie Kahle, R. L./Chung-Hyun, K. (2006).

<sup>709</sup> In Abgrenzung zur Determinante Erfolgserwartung geht es bei der Teilnehmererwartung nicht um die Frage, ob der Transfer erfolgreich sein wird, sondern mit welcher Situation der Teilnehmer im Seminar konfrontiert wird. Damit bezieht sich die Erfolgserwartung auf die Transfersituation und den erwarteten Transfererfolg, während die Teilnehmererwartung die Lernsituation thematisiert.

### **3.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Hauptuntersuchung**

Mittels der explorativen Vorgehensweise in dieser Arbeit konnte eine Vielzahl von potentiellen Transferdeterminanten im Forschungsrahmen identifiziert werden. Ausgehend von den Lern- und Motivationstheorien wurden vor allem Determinanten aus den Bereichen Teilnehmercharakteristika und Trainingsdesign identifiziert. Hier standen die Aufnahme der Lerninhalte und die Transferentscheidung des Teilnehmers im Mittelpunkt der Überlegungen. Daran schloss sich die Betrachtung des Transferprozesses in Form der Diskussion der Transfertheorien an, die Lern- und Funktionsfeld vergleichend gegenüberstellten. Schließlich wurden die Kontextfaktoren des Teilnehmers verstärkt im Arbeitsumfeld untersucht. Dabei standen die Analyse seines sozialen Umfelds und der organisationsbedingte Einflüsse auf sein Verhalten im Fokus. Die intensive theoretische Auseinandersetzung und Extraktion der Transferdeterminanten ist insbesondere der Tatsache geschuldet, dass viele Determinanten zwar in der Transferliteratur angesprochen werden, eine theoretische Fundierung und umfassende Diskussion meist jedoch nicht vorliegt. Zudem konnten potentielle Transferdeterminanten aus benachbarten Forschungszweigen extrahiert werden, die bisher in der Transferliteratur keine explizite Erwähnung erfahren haben (Commitment & Arbeitszufriedenheit).

In einem zweiten Schritt ist im Forschungsrahmen die Konkretisierung der jeweiligen potentiellen Transferdeterminanten durchgeführt worden. Dabei wurden die verschiedenen theoretischen Perspektiven integrativ dargestellt und Arbeitsthesen bezüglich der Wirksamkeit der Transferdeterminanten für den Transfererfolg abgeleitet. Im Zuge dessen fand die inhaltliche Operationalisierung der Transferdeterminanten für die empirische Hauptuntersuchung statt. Dabei musste eine Komprimierung der Sachverhalte erfolgen, um die Durchführbarkeit der Befragung zu gewährleisten. Insofern wurde eine begrenzte Zahl treffender Indikatoren pro Determinante für die Erhebung verwendet. Dieses Vorgehen ist vor allem deswegen zielführend, weil die Identifikation und Bewertung und nicht die de-

---

<sup>710</sup> Hier sollen lediglich zwei ausgewählte Ansatzpunkte aus dem Bereich des Marketings angesprochen werden (Erwartungsbildung und Image). Eine weitere Prüfung der Relevanz von Marketinggedanken für die Sicherung des Transfererfolgs in der Personalentwicklung erscheint lohnenswert, kann aber in diesem Rahmen nicht geleistet werden.

taillierte Analyse der Wirkungsweise der Transferdeterminanten im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Im Rahmen der anschließenden Voruntersuchung konnte eine weitere, bisher in der Transferforschung nicht erwähnte potentielle Transferdeterminante exploriert und dem Forschungsrahmen hinzugefügt werden (PE-Marketing). Diese bildet sich aus den Komponenten Teilnehmererwartung und Ruf-bzw. Image des Seminars. Auf Basis dieser Komponenten werden die Indikatoren für die Hauptuntersuchung formuliert. Die Voruntersuchung ermöglichte es weiterhin das Verständnis für mögliche Wirkungsweisen und Aspekte potentieller Transferdeterminanten zu schärfen. So wurde bspw. der Aspekt des Teilnehmeraufwands als mögliche Wirkgröße von Commitment & Arbeitszufriedenheit diskutiert.

Somit werden sowohl die theoretisch als auch die empirisch identifizierten potentiellen Transferdeterminanten in der Hauptuntersuchung analysiert. Diese Anpassungen führen zu einem modifizierten Transferprozessmodell, welches Grundlage der Hauptuntersuchung sein soll.

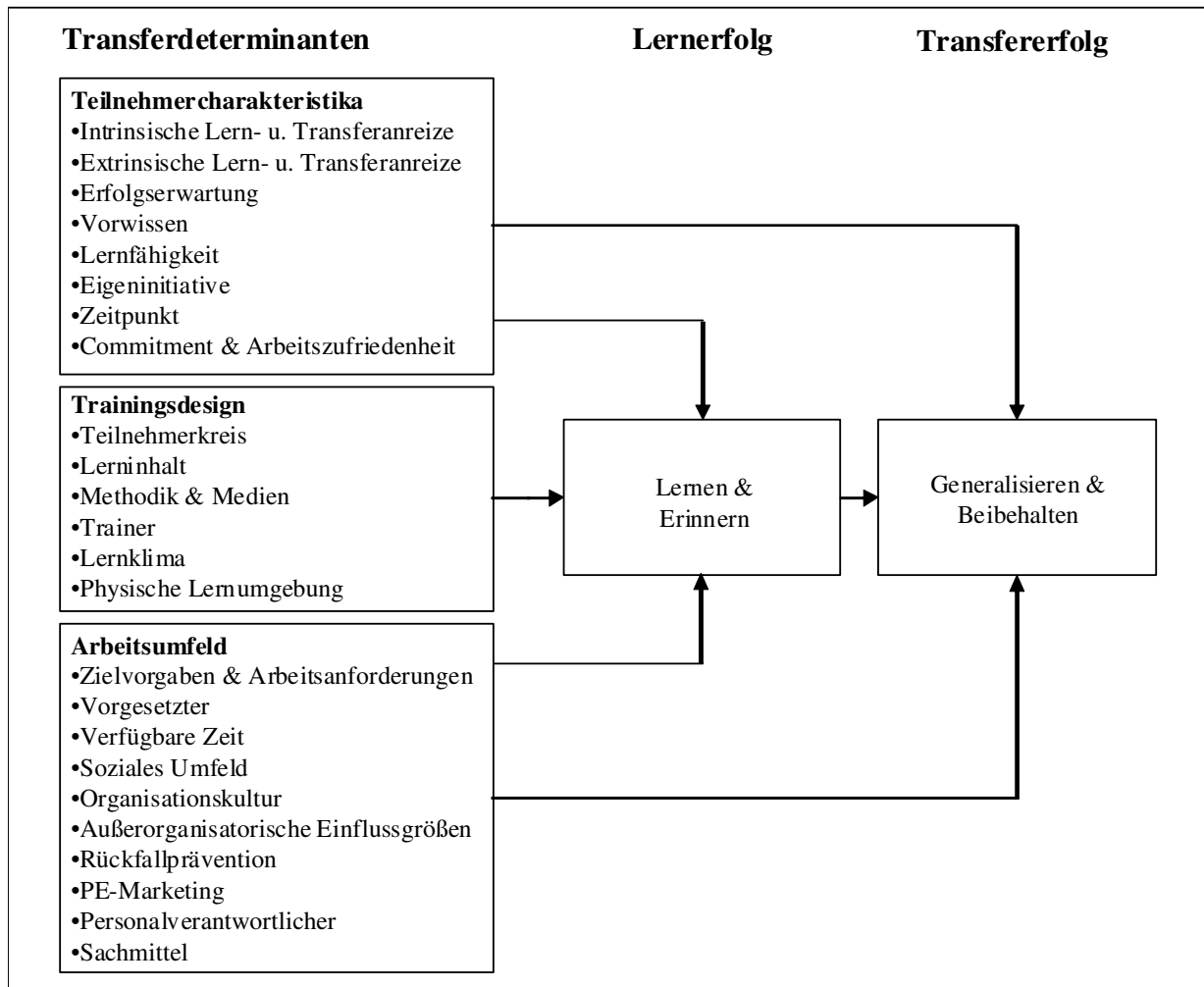


Abb. 12: Modifiziertes Transferprozessmodell<sup>711</sup>

<sup>711</sup> Quelle: Eigene Darstellung in Erweiterung des Modells von Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 65.

## **4. METHODIK DER HAUPTUNTERSUCHUNG**

### **4.1 Design der Untersuchung**

#### **4.1.1 Auswahl der Untersuchungseinheiten**

Ausgangspunkt der empirischen Hauptuntersuchung ist die Festlegung der Population (Grundgesamtheit), die sich am definierten Forschungsfeld orientieren muss. In dieser Untersuchung sollen Erkenntnisse zum Lern- und Transferprozess von Sachbearbeitern, die kollektive, offene, externe, betriebliche Weiterbildungen besucht haben, exploriert werden. Da diese Arbeit auf die Entdeckung und Strukturierung von wenig erforschten Sachverhalten ausgerichtet ist (siehe Kapitel 1.2), wird versucht, spezifische Aussagen für eine begrenzte Grundgesamtheit zu generieren. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf eine breite Grundgesamtheit ist nicht zwingend erforderlich.<sup>712</sup> Die Fokussierung auf bestimmte Seminare von einem Veranstalter (DGFP) in einem spezifischen funktionalen Bereich (Personalwesen) erleichtert die intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsproblem. Dieses Vorgehen ist mit dem Erkenntnisziel konform. Die Grundgesamtheit umfasst also Weiterbildungsveranstaltungen, deren Auswahl im weiteren Verlauf veranschaulicht wird.

Die Auswahl der Seminare wurde in Kooperation mit dem Praxispartner DGFP durchgeführt.<sup>713</sup> Ausgangspunkt waren die von der DGFP angebotenen Seminare.<sup>714</sup> Zur bestmöglichen Exploration des Forschungsfeldes wurden Kriterien zur Seminarauswahl gebildet. Dazu zählten, dass die Seminare dem abgegrenzten Forschungsfeld entstammen, der Transfererfolg gut messbar ist<sup>715</sup>, eine große Zahl an Teilnehmern dieses Seminar absolviert haben und die Kontaktaufnahme zu ihnen möglich ist. Gerade die Befragung einer großen Zahl von Teilnehmern externer, offener Seminare, die unterschiedlichen Sozi-

---

<sup>712</sup> Vgl. Becker, F.G. (2006a), S. 286 u. S. 299.

<sup>713</sup> Dieses Vorgehen wurde gewählt, da für die Untersuchungseinheiten keine Kontaktdaten frei verfügbar sind und die Antwortrate durch die Kooperation mit der DGFP vermutlich erhöht werden kann.

<sup>714</sup> Vgl. DGFP-Akademie (2006).

<sup>715</sup> Die gute Messbarkeit des Transfererfolgs setzt das Vorliegen konkreter Seminarziele voraus, deren Umsetzung im Funktionsfeld eine beobachtbare Verhaltensänderung zur Folge hat.

al- und Organisationskontexten entstammen, ermöglicht die Exploration der Transferproblematik unter Berücksichtigung multipler Perspektiven.

Zudem bedurfte es eines Ausschlusses von Aufbau Seminaren, um mögliche Verzerrungseffekte durch die Ausprägung der Lern- und Transfererfolge im dazugehörigen Grundseminar zu eliminieren. In Abstimmung mit der DGFP konnten drei Seminartypen identifiziert werden, die den Anforderungen genügen und in Tabelle 3 kurz charakterisiert sind.

**Tab. 3: Übersicht Seminartypen<sup>716</sup>**

Seminarname	Dauer (Tage)	Anzahl Termine (pro Jahr)	Maximale Gruppengröße	Teilnehmer in letzten 12 Monaten	Transfererfolg messbar
Einstellinterviews professionell geführt - Grundseminar	2	18	8	206	ja
Entgeltabrechnung - Grundseminar	3	14	offen	100	ja
Arbeitszeugnisse treffend formulieren und fundiert analysieren	1	14	offen	88	ja

Als Untersuchungseinheiten sind in diesem Zusammenhang Teilnehmer dieser Weiterbildungen der DGFP zu interpretieren, deren Seminar zum Zeitpunkt der Befragung mindestens 4 Wochen, höchstens jedoch 1 Jahr zurück lag. Durch die Untergrenze wurden nur Teilnehmer berücksichtigt, die den Lernprozess abgeschlossen hatten und für die grundsätzlich die Möglichkeit bestand, den Transferprozess zu initiieren. Da kontinuierliche Anwendung konstituierendes Element des Transfererfolges ist (siehe Kapitel 2.2.3), kann dieser erst mit Zeitverzögerung durch den Teilnehmer evaluiert werden.<sup>717</sup> Des Weiteren wird die Obergrenze bei einem Jahr gesetzt, damit die Teilnehmer die Abläufe im Lern- und Transferprozess erinnern können. Durch Festlegung dieser Grenzen wird die grundsätzliche Aussagefähigkeit der Teilnehmer zum Lern- und Transferprozess gewährleistet und der explorativen Herangehensweise Rechnung getragen, da Teilnehmer zu verschiedenen Zeitpunkten ihres individuellen Lernprozesses befragt werden.

<sup>716</sup> Quelle: DGFP-Akademie (2006) und interne Daten der DGFP.

<sup>717</sup> Vgl. Jetter, W./Kirbach, C./Wottawa, H. (2005), S. 49ff.

#### **4.1.2 Untersuchungsaufbau**

Die Hauptuntersuchung beruht auf einer schriftlichen Befragung der Teilnehmer oben charakterisierter DGFP-Seminare. Die DGFP stellte im Zuge dessen die Kontaktdaten der Teilnehmer zur Verfügung. Von den insgesamt 394 Teilnehmern, die grundsätzlich in die Untersuchung einbezogen werden sollten, waren bei 292 Teilnehmern die geschäftlichen Email-Adressen und bei weiteren 59 die Geschäftspostadressen bekannt. Der Fragebogen wurde per Email von einer DGFP-Emailadresse (gnefkow@dgfp.de) und per Post an die bekannten Adressen verschickt. Bei der Emailbefragung wurde eine personalisierte Email mit angefügtem Excel-Sheet verwendet, welche direkt am jeweiligen Computer des Befragten ausgefüllt und nach der Beantwortung per Email zurück geschickt werden konnte. Bei der Skizzierung des Befragungsablaufs im Anschreiben wurde die Möglichkeit eingeräumt den Fragebogen auszudrucken und per Post zu verschicken. Auch die postalisch versendeten Fragebögen beinhalteten ein Anschreiben, das dem Emailanschreiben angeglichen war. Darüber hinaus war ein frankierter und adressierter Rückumschlag beigelegt, der die Rücksendung des Fragebogens so unkompliziert wie möglich machen sollte. Nach einem Zeitraum von vier Wochen nach Versand der ersten Emails/ personalisierten Postwurfsendungen war die Durchführung einer Nachfassaktion eingeplant, die zur Steigerung der Antwortrate diente. Für Rückfragen zur Befragung wurden die DGFP-Emailadresse und eine Telefonnummer angegeben um auftretende Irritationen auszuräumen. Überblicksartig ist unter Abbildung 13 der Ablauf der empirischen Hauptuntersuchung dargestellt.



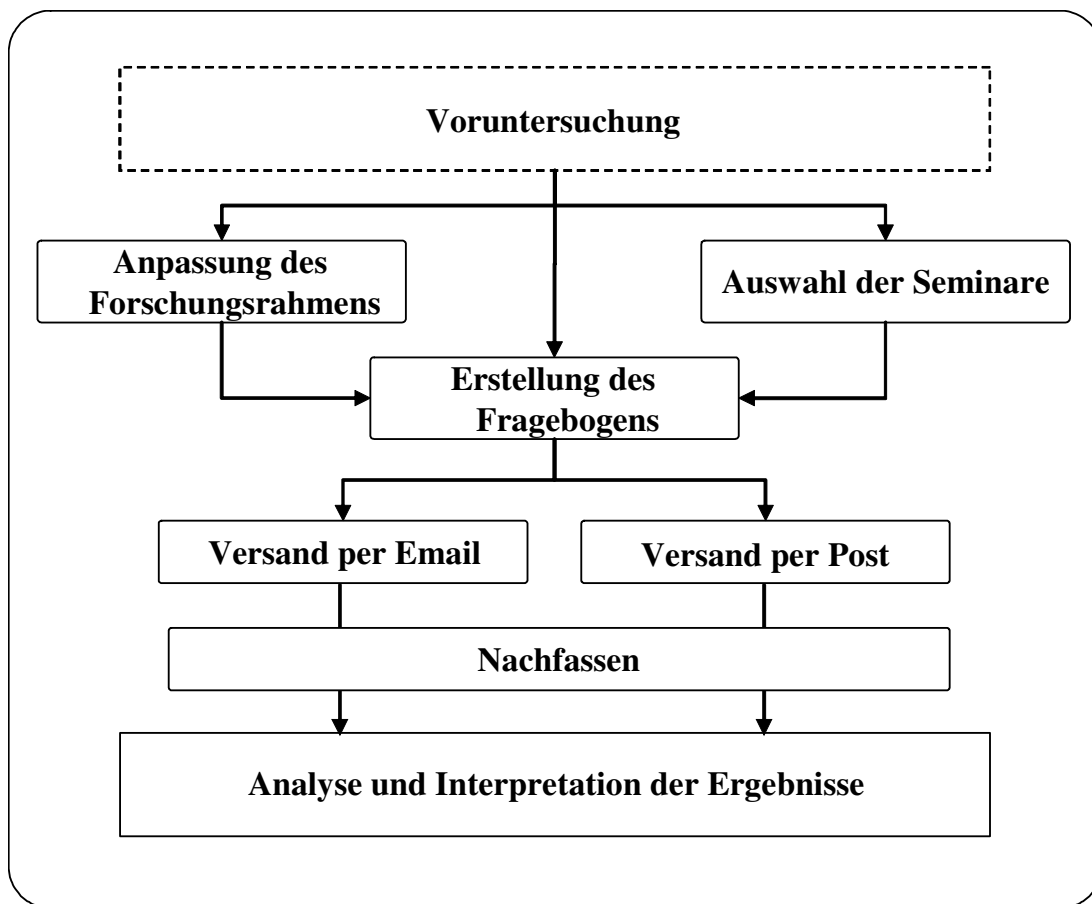


Abb. 13: Ablauf der empirischen Hauptuntersuchung<sup>718</sup>

## 4.2 Erhebungsinstrumentarium

### 4.2.1 Operationalisierung der Variablen

Zur Vorbereitung der empirischen Hauptuntersuchung müssen die theoretisch erarbeiteten Transferdeterminanten sowie der Transfererfolg messbar gemacht, d. h. operationalisiert werden. „Als Operationalisierung bezeichnet man die Angabe, wie einem theoretischen Begriff beobachtbare Indikatoren zugeordnet werden.“<sup>719</sup> Um ein klares Bild des Forschungsgegenstandes zu bekommen ist die Verwendung mehrerer Indikatoren zur Erhebung einer Variablen vorteilhaft.<sup>720</sup> Die Erfassung der Transferdeterminanten erfolgt da-

<sup>718</sup> Quelle: Eigene Darstellung.

<sup>719</sup> Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 10.

<sup>720</sup> Vgl. ebd., S. 321.

her auf drei verschiedenen Wegen, zu denen die ungestützte, die direkte und die indirekte Messung gehören (siehe Kapitel 4.2.3). Die inhaltliche Bestimmung der Indikatoren der Transferdeterminanten fand bereits in Kapitel 3.2 statt. Begründet durch die Menge der Determinanten und die maximal mögliche Länge des Fragebogens (Überforderung, Antwortverweigerung, Abbrüche etc.) ergab sich dabei eine Operationalisierung auf Basis ausgesuchter zentraler Komponenten.<sup>721</sup>

Neben der inhaltlichen Ausgestaltung relevanter Indikatoren zur Messung der Transferdeterminanten spielt auch die formale Ausgestaltung eine wichtige Rolle. Hier ist eine adäquate Wahl des Skalenniveaus notwendig. „Das Skalenniveau bezeichnet die Präzision, mit der ein empirisch beobachteter Sachverhalt durch ein numerisches Relativ beschrieben wird.“<sup>722</sup> Durch das Skalenniveau werden der Informationsgehalt der Daten und die Anwendbarkeit von Rechenoperationen bestimmt.<sup>723</sup> Der Einsatz von Ratingskalen ermöglicht bei geeigneter Repräsentation der Antwortmöglichkeiten die Erhebung der Transferdeterminante in metrisch skaliert Form.<sup>724</sup> Die Existenz eines metrischen Skalenniveaus ist Voraussetzung statistischer Auswertungsverfahren, die zur Analyse des Forschungsfeldes in dieser Untersuchung eingesetzt werden. Darüber hinaus ermöglicht eine starke Abstufung der Antwortvorgaben die genaue Erfassung der Teilnehmereinschätzungen. Daher wurden die Transferdeterminanten sowohl bei der direkten Messung als auch bei der indirekten Messung mit 5-stufig unterteilten Antwortvorgaben metrisch skaliert erhoben, wobei die Rückfallprävention und einige Indikatoren der Determinanten Vorgesetzter, Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen sowie Commitment & Arbeitszufriedenheit lediglich in nominalem Skalenniveau erhoben werden konnten.

Für die indirekte Messung der Transferdeterminanten ist weiterhin die Operationalisierung des Transfererfolgs von Bedeutung. Die Messung des Transfererfolgs kann grund-

---

<sup>721</sup> Die Fokussierung auf zentrale Komponenten ist auch dadurch gerechtfertigt, dass sich das Erkenntnisziel der Untersuchung auf die Identifikation und Bewertung nicht jedoch die detaillierte Analyse konkreter Wirkungszusammenhänge bezieht.

<sup>722</sup> Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 230.

<sup>723</sup> Vgl. Backhaus, K. et al (2003), S. 4.

<sup>724</sup> Vgl. Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 235.

sätzlich als komplex und noch nicht widerspruchsfrei gelöst bezeichnet werden.<sup>725</sup> Bei einigen Autoren finden sich Hinweise zur Erhebung des Transfererfolgs, die jedoch nicht gleichzeitig konkret genug und übertragbar auf unterschiedliche Forschungssituationen sind.<sup>726</sup> Außerdem sind die jeweiligen Operationalisierungen der Autoren von divergierenden Definitionen des Transferbegriffs geprägt. Daher muss hier eine eigene Operationalisierung auf Basis der Begriffsexplikation aus Kapitel 2.2.3 gefunden werden. In dieser Arbeit wird die Verhaltensänderung des Teilnehmers als Ausgangspunkt der Messung gewählt. Die im Rahmen der Voruntersuchung durchgeführten Referenteninterviews dienten in diesem Zusammenhang der Erarbeitung der spezifischen Transfererfolgsfragen für jedes Seminar (siehe Kapitel 3.3). Dabei wird auf die veränderte Arbeitsleistung des Teilnehmers Bezug genommen. Aus den jeweils drei gestellten Fragen zur Messung des Transfererfolgs pro Seminar<sup>727</sup> wurde der Mittelwert gebildet, der den Transfererfolgsindikator dieser Studie darstellt.<sup>728</sup> Die zu Grunde liegenden Fragen wurden aus oben genannten Gründen ebenfalls metrisch skaliert erhoben.

#### **4.2.2 Pretest des Teilnehmerfragebogens**

Vor dem Einsatz des unter Kapitel 4.2.3 vorgestellten Fragebogens sollte ein Pretest eine Indikation liefern, inwiefern der Fragebogen einigen zentralen Anforderungen genügt. Dazu zählen auf der einen Seite die Kriterien vertretbare Länge, Vermeidung von Ermüdung und Abbrüchen und auf der anderen Seite Verständlichkeit und adäquate inhaltliche Interpretation der Fragen.

Im Rahmen des Pretests wurden 6 Probanden mit dem Fragebogen konfrontiert. Dabei wurden Personen ausgewählt, die mit den Teilnehmern der Seminare vergleichbar sind (externe Weiterbildung durchlaufen, gleiche Hierarchiestufe, gleiches Bildungsniveau etc.). Die Auswahl der Teilnehmer des Pretests bezog Personen mit ein, deren Weiterbil-

---

<sup>725</sup> Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 242f.

<sup>726</sup> Vgl. z. B. Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 95, Münch, J. (1995), S. 142, Piezzi, D. (2002), S. 249ff.

<sup>727</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 4.

<sup>728</sup> Diese Fragen unterscheiden sich inhaltlich zwischen den Seminaren, um den Transfererfolg für die Teilnehmer bestmöglich zu operationalisieren. Sie ermöglichen jedoch in gleicher Weisen den Rückschluss auf den jeweiligen Transfererfolg.

dungsveranstaltung bis zu 12 Monaten in der Vergangenheit lag. Damit sollte verifiziert werden, dass eine Erinnerung an das Seminar auch nach längerer Zeit möglich ist. Im Rahmen des Pretests wurde die durchschnittlich benötigte Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens gemessen (15-20 Minuten) und als Information im Anschreiben angegeben.<sup>729</sup> Nach dem Ausfüllen des Fragebogens fand eine intensive Befragung der Probanden zu den oben genannten Punkten statt.

Neben Anpassungen der Fragenformulierung und der Verkürzung einiger Fragen, wurde eine strukturelle Veränderung bezüglich der Abfrage in der Voruntersuchung vorgenommen. Vorwissen, Lernfähigkeit, und Eigeninitiative werden in getrennten Fragen erhoben (nicht als Transferpotential wie in der Voruntersuchung), da die Teilnehmer selbst diesbezüglich differenzierter auskunftsfähig sind als Experten oder Personalentwickler.

### **4.2.3 Teilnehmerfragebogen**

Im Folgenden soll die Struktur und inhaltliche Ausgestaltung des Fragebogens als zentrales Erhebungsinstrument der empirischen Hauptuntersuchung vorgestellt werden. Dabei findet die Erhebung der Transferdeterminanten sowohl mittels qualitativer als auch quantitativer Methoden im Rahmen einer methodischen Triangulation statt (siehe Kapitel 2.3).

#### **Anschreiben**

Als einführendes Element des Fragebogens ist zuerst das personalisierte Anschreiben zu nennen. Das Anschreiben hat vor allem die Funktionen über den Zweck der Befragung aufzuklären, Misstrauen abzubauen und damit die Quantität und Qualität der Antworten positiv zu beeinflussen. Daneben muss die organisatorische Abwicklung der Befragung dargestellt werden, um dem Teilnehmer Handlungsrichtlinien zu Durchführung zu geben.

Zur Erhöhung des Befragungsrücklaufs und der Verbesserung der Datenqualität wurden verschiedene Komponenten in das Anschreiben integriert. So konnten mit dem Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation, Personal und Unternehmungs-

---

<sup>729</sup> Vgl. Anhang 5.

führung der Universität Bielefeld und der Deutschen Gesellschaft für Personalforschung zwei vertrauenswürdige Träger des Forschungsprojektes benannt werden. Weiterhin fand im Anschreiben die Auslobung eines 2-3 Tagesseminars der DGFP zur freien Auswahl statt. Zum weiteren Abbau von Misstrauen wurden Vertraulichkeit und Anonymität der Daten zugesagt und im Forschungsprozess gewährleistet.<sup>730</sup>

### **Fragebogaufbau**

Einen weiteren wichtigen Hebel zur Erhöhung der Responserate stellt die Fragebogengestaltung selbst dar. Dabei kann sich an der Total-Design-Methode von DILLMAN orientiert werden.<sup>731</sup> Bei dieser Methode ist das Nutzenkalkül des Befragten Ausgangspunkt der Fragebogengestaltung. Durch die Minimierung des Aufwands zur Beantwortung des Fragebogens (z. B. Verständnis und Länge) kann der Fragebogenrücklauf erhöht werden.<sup>732</sup> Die explorative Studie muss jedoch ein weites Spektrum an Fragestellungen umfassen um die Exploration der Determinanten nicht a priori durch Limitierung zu behindern.<sup>733</sup>

Wie diese teilweise konfliktären Kriterien berücksichtigt werden sollen, kann nicht zweifelsfrei festgelegt werden. Es liegen keine allgemeingültigen Regeln vor, welche die Erstellung eines zweckdienlichen Fragebogens garantieren. PAYNE spricht diesbezüglich auch von der „art of asking questions“<sup>734</sup>. Im Verlauf der Studie fand eine Evolution der Fragenformulierung von der Voruntersuchung, über den Pretest bis zu Hauptuntersuchung statt. Im Folgenden soll die Ausgestaltung des Fragebogens unter Berücksichtigung der oben genannten Kriterien vorgestellt werden.

Der Fragebogen ist trichterförmig aufgebaut, d. h. von allgemeinen Fragen zur Einführung in das Themengebiet wird zu detaillierten Fragen übergegangen.<sup>735</sup> Am Anfang des Fragebogens steht eine Eisbrecherfrage, die durch leichte Beantwortbarkeit zum Abbau

---

<sup>730</sup> Vgl. Anhang 5.

<sup>731</sup> Vgl. Dillman, D. A. (1978).

<sup>732</sup> Dieser Ansatz beinhaltet weitere Hinweise die implizit bereits angesprochen wurden (z. B. keine Kosten für den Befragten).

<sup>733</sup> Vgl. für ein ähnliches Vorgehen Becker, F. G./Tölle, M. (2001), S. 12ff.

<sup>734</sup> Vgl. Payne, S. (1951).

<sup>735</sup> Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 320.

von Berührungängsten und Aufbau von Kompetenzempfinden des Teilnehmers führen soll.<sup>736</sup> Diese Frage hat zusätzlich die Funktion einer Filterfrage.

### **Filterung**

Die Filterung von Fällen, d. h. die Nicht-Berücksichtigung von beantworteten Fragebögen, soll Verzerrungen vermeiden und so die Validität<sup>737</sup> der Daten fördern. Die Antworten von Frage 1 werden als Filter verwendet um die Teilnehmer auszuschließen, deren Ziel nicht das Erlernen der im Seminar vermittelten Inhalte ist. Eine weitere Filterfrage ist Frage 3. Hier werden die Fälle ausgeschlossen, bei denen die Anwendung des Erlernten nicht möglich ist und damit keine Auskunftsfähigkeit zum Transferprozess vorliegt. Beide Filtervariablen werden nur bei der Auswertung der indirekten Messung eingesetzt, da hier konkrete Ausprägungen im Lern- und Transferprozess erfragt werden. Im Gegensatz dazu beziehen die ungestützte und die gestützte Messung Lern- und Transfererfahrungen über das konkrete Seminar hinaus mit ein. Hier sind auch Teilnehmer auskunftsfähig, die kein ausgeprägtes inhaltliches Interesse an dem spezifischen Seminar haben oder den Lern- und Transferprozess nicht vollständig durchlaufen haben.

### **Ungestützte Messung**

Ungestützte (offene) Fragen ermöglichen dem Teilnehmer, die Antworten frei zu formulieren und so seinen eigenen Referenzrahmen in der Antwort wiedergeben zu können.<sup>738</sup> Ziel ist es, mögliche Einflussgrößen auf den Transfererfolg im individuellen Lern- und Transferprozess der Teilnehmer zu identifizieren. Dabei wird der Teilnehmer direkt nach den relevanten Einflussgrößen dieses Prozesses befragt.<sup>739</sup> Die Abfrage ist im Fragebogen vor der gestützten Messung platziert. Da davon auszugehen ist, dass die Befragten in den meisten Fällen in vorgegebener Reihenfolge die gestützten Fragen vor den ungestützten

---

<sup>736</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 1. Vgl. zur Wirkungsweise von Eisbrecherfragen Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 167.

<sup>737</sup> Die Validität bezeichnet die Gültigkeit des Messinstruments, d. h. sie bezeichnet das Ausmaß, in dem das Messinstrument das misst, was es messen sollte. Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 148.

<sup>738</sup> Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 309.

<sup>739</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 6,7, 14 und 15.

beantworten, kann eine reduzierte Ergebnisverzerrung unterstellt werden.<sup>740</sup> Die offenen Fragen sind sowohl positiv („Anwendung gefördert“) als auch negativ („Hinderungsgründe“) formuliert, um die Reflexion der Einflussgrößen für den Befragten zu erleichtern.

### **Gestützte Messung**

Bei dem zweiten Fragenkomplex wird die Bewertung der Transferdeterminanten direkt und gestützt erfasst. Dies erfolgt über geschlossene Fragen zur Wichtigkeit einzelner Einflussgrößen.<sup>741</sup> Die Items<sup>742</sup> dieser Fragen repräsentieren die Arbeitshypothesen zu den Transferdeterminanten aus dem Forschungsrahmen. Hier soll der Teilnehmer eine Einschätzung abgeben, wie wichtig die jeweiligen Determinanten für seinen individuellen Lern- bzw. Transferprozess sind.<sup>743</sup> Die Erhebung fand differenziert nach Lernfeld und Funktionsfeld statt, um den Weiterbildungsprozess des Teilnehmers besser abzubilden.

Damit alle vorhandenen Informationen erfragt werden können, wurden Hybridfragen eingesetzt. Hybridfragen kombinieren die Abfrage bereits bekannter Sachverhalte mit der Möglichkeit Unbekanntes zu entdecken.<sup>744</sup> Sollten neben den vorgegebenen Items weitere Einflüsse auf den Teilnehmer gewirkt haben, kann er diese im offenen Feld „andere Einflussgrößen“ darlegen. Die Antworten für dieses Feld können über die Informationen aus den offenen Fragen der ungestützten Messung hinausgehen. Durch die vorgegebenen Antwortitems wurde der Befragte möglicherweise zu weiterem Nachdenken inspiriert.

---

<sup>740</sup> Ergebnisverzerrung kann vermieden werden, wenn die ungestützten Fragen vor gestützten Fragen erhoben werden. Vgl. Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 156.

<sup>741</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 8 und 16.

<sup>742</sup> Unter Items versteht man Statements, denen die Befragten zustimmen oder die die Befragten ablehnen sollen. Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 173.

<sup>743</sup> Zur Reduktion des Abstraktionsniveaus dieser Frage und damit Steigerung der Auskunftsfähigkeit des Befragten wurde nicht nach der Wichtigkeit für den Transfererfolg, sondern konkreter nach der Wichtigkeit für den Lernprozess und Transferprozess gefragt.

<sup>744</sup> Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 310, Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 170.

### **Indirekte Messung**

Bei der dritten Messung wird die Stärke des Einflusses einer Transferdeterminante auf den Transfererfolg und damit nicht die durch den Teilnehmer geäußerte, sondern die indirekt gemessene Wichtigkeit der Transferdeterminante untersucht.<sup>745</sup>

Dabei werden der realisierte Transfererfolg und die konkrete Ausprägung der Transferdeterminanten im individuellen Lern- und Transferprozess des Teilnehmers erhoben und ihr Zusammenhang gemessen. Aus der Stärke dieses Zusammenhangs werden Rückschlüsse für die Bewertung der jeweiligen Transferdeterminante gezogen (siehe Kapitel 4.3.2). Der Transfererfolg bildet die abhängige Variable<sup>746</sup>, deren Varianz von den unabhängigen Variablen<sup>747</sup>, d. h. der Ausprägung der Transferdeterminanten im Rahmen einer Regressionsanalyse erklärt wird.

### **Zusätzliche Fragen**

Im Rahmen der Kooperation mit der DGFP wurden Fragen integriert, die für diese Organisation von besonderem Interesse sind. Zu ihnen gehören z. B. die Fragen nach dem Lernerfolg und dem Alter.<sup>748</sup>

Der Teilnehmerfragebogen beinhaltet zudem Fragen, die zur Analyse der Ist-Situation im Lern- und Transferprozess dienen. Diese Analyse ist Ausgangspunkt der weiterführenden Interpretation der Ergebnisse. Durch den Abgleich zwischen Bedeutung und tatsächlicher Ausprägung können Problembereiche für die Transferforschung aufgezeigt werden. Der Großteil dieser Fragen wurde bereits bei der indirekten Erhebung erfasst. Darüber hinaus wurden spezifische Fragen zu einigen Aspekten hinzugefügt, um die Ist-Situation differenzierter analysieren zu können.<sup>749</sup>

---

<sup>745</sup> Je stärker der Einfluss der Transferdeterminante auf den Transfererfolg ist, desto größer wird die Wichtigkeit dieser Transferdeterminante eingeschätzt.

<sup>746</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 4.

<sup>747</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 9, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 21 und 24.

<sup>748</sup> Vgl. zu DGFP-spezifischen Fragen Anhang 6, Frage 2, 5, 18 und 25.

<sup>749</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 19, 22 und 23.



### **Verzerrtes Antwortverhalten**

Die Frageformulierung kann einen erheblichen Einfluss auf die Antwortreaktionen haben. Daher wurden soweit möglich wertneutrale Fragen ohne erkennbare Richtungsindikation gestellt. Dennoch können Antworttendenzen bei der Befragung nicht vollständig ausgeschlossen werden. Ein bedeutender Grund dafür ist die Existenz sozial erwünschten Verhaltens. Nach der Theorie des sozialen Verhaltens könnte die eigentlich wahre Antwort mit zu hohen Kosten (z. B. Missbilligung durch den Interviewer) belegt sein.<sup>750</sup> Da das Thema Transfer in der personalwirtschaftlichen Diskussion in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, Transfer eindeutig positiv belegt ist und die Befragten aus dem Personalbereich stammen, könnte eine Verzerrung durch sozial erwünschtes Verhalten vorliegen (z. B. Überbetonung des eigenen transferförderlichen Verhaltens). Geäußerte Ideale werden dann nicht zu Beeinflussungsgrößen des effektiven Sozialverhaltens.<sup>751</sup> Aus diesem Grund wird in dieser Untersuchung auch das effektive Sozialverhalten im Rahmen der indirekten Messung erfragt. Zur Abschwächung dieses Phänomens wurden weiterhin Statements zur Relativierung in den Teilnehmerfragebogen und das Anschreiben integriert (z. B. „Nicht immer gelingt es, in Seminaren erlernte Inhalte im Arbeitsalltag anzuwenden. Im Folgenden geht es um diese Problematik.“).<sup>752</sup>

Als zusammenfassende Übersicht ist nachstehend ein Erhebungsziel-Fragen-Tableau eingefügt (Tabelle 4). Dabei werden die Fragen des Teilnehmerfragebogens mit den jeweils verfolgten Zielen der empirischen Hauptuntersuchung verknüpft.

---

<sup>750</sup> Vgl. Esser, H. (1975), S. 323ff.

<sup>751</sup> Vgl. Atteslander, P. (2003), S. 168.

<sup>752</sup> Zur Abschwächung sozialer Konsequenzbefürchtungen kann die Verallgemeinerung des Problems beitragen. Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 317.

Tab. 4: Erhebungsziel-Fragen-Tableau<sup>753</sup>

Fragen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
<b>Erhebungsziel</b>																									
Filterung von Fällen zur Vermeidung von Verzerrungen	x		x																						
Bestimmung des Transfererfolgs				x																					
Erhebung Ist-Situation Transferdeterminanten									x	x	x	x	x				x		x	x	x	x	x	x	x
Ungestützte, direkte Erhebung Transferdeterminanten						x	x							x	x										
Gestützte, direkte Erhebung Transferdeterminanten								x								x		x							
Indirekte Erhebung Transferdeterminanten				x					x	x	x	x	x				x			x	x			x	
Weiterführende Informationen für Praxispartner		x			x													x							x

### 4.3 Analysemethodik

#### 4.3.1 Inhaltsanalyse

Im Rahmen der qualitativen Analyse potentieller Transferdeterminanten finden bei dieser Arbeit die Werkzeuge der Inhaltsanalyse nach MAYRING Anwendung.<sup>754</sup> Ausgangspunkt sind die offenen Fragen aus Vor- und Hauptuntersuchung. Dabei wird ungestützt abgefragt, welche Größen Einfluss auf den Lern- und Transferprozess und damit auf den Transfererfolg haben. Diese Erkenntnisse dienen zum einen als Vorprodukt weiterer quantitativer Analysen für die Hauptuntersuchung (Voruntersuchung) und zum anderen als Hinweise auf die Existenz und Bedeutung von Transferdeterminanten (Hauptuntersuchung).

<sup>753</sup> Quelle: Eigene Darstellung.

<sup>754</sup> Vgl. Mayring, P (2003).

Die Inhaltsanalyse betrachtet die fixierte Kommunikation als Untersuchungsgegenstand. Dabei wird theoriegeleitet, regelgeleitet und systematisch vorgegangen um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen zu können. Diese Aspekte umfassen neben faktischen Inhalten der Kommunikation bspw. auch Absichten des Senders.<sup>755</sup> Als Grundformen der Analysetechniken lassen sich Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung unterscheiden.<sup>756</sup> Bei der vorliegenden Untersuchung steht die Zusammenfassung diverser Perspektiven im Vordergrund um daraus Vermutungen bezüglich der Existenz von Transferdeterminanten abzuleiten. Ein bewährtes Verfahren der inhaltsanalytischen Zusammenfassung ist der Vergleich von Häufigkeiten verschiedener Elemente.<sup>757</sup> Diese Elemente werden aus dem Inhalt fixierter Kommunikation mittels Kategorisierung abstrahiert. Im Mittelpunkt steht dabei die Entwicklung (Voruntersuchung) und Anpassung (Hauptuntersuchung) eines Systems von Kategorien. Dieses System stellt das zentrale Analyseinstrument dar.<sup>758</sup> Die Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.<sup>759</sup>

Im Rahmen dieser Untersuchung werden die theoretisch formulierten Kategorien mit den empirisch auftretenden Ausprägungen abgeglichen. Dabei liegt das Augenmerk darauf, ob die empirischen Erkenntnisse die Menge der potentiellen Transferdeterminanten erweitern oder bestehenden Determinanten zusätzliche Inhaltskomponenten hinzufügen können. Im Anschluss daran wird mittels Häufigkeitsanalyse versucht, eine Indikation für die Bedeutung der jeweiligen Transferdeterminanten zu generieren.

---

<sup>755</sup> Vgl. Mayring, P (2003), S. 12f.

<sup>756</sup> Vgl. ebd., S. 58f.

<sup>757</sup> Vgl. ebd., S. 13f.

<sup>758</sup> Vgl. ebd., S. 43.

<sup>759</sup> Vgl. ebd., S. 53.

### 4.3.2 Deskriptive und multivariate Analysen

In Ergänzung der qualitativen Analyseverfahren ermöglichen die quantitativen Methoden, die theoretisch bzw. empirisch identifizierten Determinanten einer empirischen Bewertung zu unterziehen und ihre Bedeutung für den Transfererfolg abzuschätzen. Quantitative Methoden kommen bei der gestützten und der indirekten Messung zum Einsatz.

Die gestützte Messung wird mittels deskriptiver Statistik ausgewertet. Dabei werden in einem ersten Schritt die Häufigkeiten der Einschätzungen „Unwichtig“ bis „Sehr Wichtig“ dargestellt. Nach dieser ersten Indikation der Bedeutung der Transferdeterminanten findet eine Darstellung der Mittelwerte und Varianzen statt. Die Mittelwerte dienen als zusammenfassendes Maß der Wichtigkeit je Transferdeterminante. Die Varianzen werden erhoben um zu überprüfen, inwieweit die Befragten bei ihrer Einschätzung divergieren.

Nach Analyse der direkt geäußerten Wichtigkeiten (ungestützte und gestützte Messung) werden die indirekt geäußerten Wichtigkeiten untersucht. Dies geschieht mit Hilfe des Verfahrens der multiplen linearen Regression (multivariate Analyse). Zur Anwendung der Regression bedarf es a priori einer konkreten Vorstellung über die Zusammenhänge der Variablen (Modellformulierung). Ausgehend von sachlogischen und theoretischen Überlegungen werden der Zusammenhang und die Wirkrichtung zwischen den Variablen festgelegt.<sup>760</sup> In dem hier vorliegenden Modell wird angenommen, dass die Veränderungen der Transferdeterminanten kausal für die Veränderung des Transfererfolgs sind (siehe Kapitel 3.1.2). Nach der Modellformulierung findet die Schätzung der Regressionsfunktion statt, d. h. die erhobenen Indikatoren (unabhängige Variablen) werden analysiert. Dies geschieht in einem ersten Schritt durch ein Standard-Regressionsmodell, um Hinweise für die indirekte Wichtigkeit aller Transferdeterminanten zu erhalten. Dabei wird sichergestellt, dass alle Transferdeterminanten durch mindestens einen Indikator repräsentiert werden und Determinanten mit stark heterogenen Inhaltskomponenten durch mehrere Indikatoren erfasst werden können (z. B. soziales Umfeld „Familie“ und soziales Umfeld

---

<sup>760</sup> Vgl. Backhaus, K. et al. (2003), S. 7.

„Kollegen“). Da zwischen den unabhängigen Variablen Interkorrelation<sup>761</sup> existieren kann, sollten in einem zweiten Schritt die Variablen ausgeschlossen werden, die durch eine Linearkombination der anderen Variablen weitestgehend darstellbar sind.<sup>762</sup> Das kann durch die Anwendung einer Schrittweisen Regression erreicht werden. Bei diesem Vorgehen werden solange unabhängige Variablen hinzugefügt und Regressionsmodelle zusammengestellt, wie die unabhängigen Variablen einen statistisch signifikanten Beitrag zur Erklärung der Varianz der abhängigen Variable leisten. So entsteht ein Regressionsmodell, das durch geringe Interkorrelation zwischen den unabhängigen Variablen und durch den statistisch signifikanten Einfluss jeder einzelnen unabhängigen Variable auf den Transfererfolg gekennzeichnet ist.

Im Anschluss an die Schätzung der Regression erfolgt die Prüfung derselben. Zentrales Gütekriterium der Regressionsfunktion zur Repräsentation der empirischen Daten ist das Bestimmtheitsmaß. Es untersucht, inwiefern die Streuung der abhängigen Variablen durch die Gesamtheit der unabhängigen Variablen erklärt werden kann.<sup>763</sup> Es wird jedoch durch die Anzahl der unabhängigen Variablen beeinflusst.<sup>764</sup> Da in diesem Regressionsmodell eine hohe Zahl von unabhängigen Variablen integriert ist, wird auf das korrigierte Bestimmtheitsmaß als Gütekriterium zurückgegriffen. Durch Berücksichtigung der Zahl der Beobachtungen und Variablen kann es diesen Effekt ausgleichen.<sup>765</sup> Neben der Güte der Regression für die Stichprobe ist außerdem interessant, inwieweit die Erkenntnisse auf die Population übertragen werden können. Ein Gütemaß für diesen Sachverhalt stellt der F-Test dar. Dabei wird das Bestimmtheitsmaß in Relation zu den Freiheitsgraden betrachtet. Beim F-Test wird der empirisch ermittelte F-Wert mit einem theoretischen Wert verglichen. Je nach gewählter Vertrauenswahrscheinlichkeit<sup>766</sup>, Anzahl der Fälle

---

<sup>761</sup> Unter Interkorrelation ist eine Situation zu verstehen, in der unabhängige Variablen untereinander eine hohe Korrelation aufweisen und damit in ähnlicher Weise die Streuung der abhängigen Variable erklären.

<sup>762</sup> Vgl. Backhaus, K. et al. (2003), S. 88ff.

<sup>763</sup> Vgl. ebd., S. 47.

<sup>764</sup> Durch Hinzufügen einer Variablen wird ein Erklärungsanteil hinzugefügt der möglicherweise nur zufällig ist.

<sup>765</sup> Vgl. Backhaus, K. et al. (2003), S. 67.

<sup>766</sup> Die Vertrauenswahrscheinlichkeit ist die Wahrscheinlichkeit für die Verlässlichkeit der Testergebnisse. Die Irrtumswahrscheinlichkeit ist das spiegelbildliche Pendant und ergibt sich aus 1-Vertrauenswahrscheinlichkeit. Die Irrtumswahrscheinlichkeit

und Anzahl der Variablen ergibt sich ein theoretischer F-Wert. Liegt der empirische F-Wert nun über dem theoretischen F-Wert kann von einem signifikanten Zusammenhang ausgegangen werden und der Schluss von der Stichprobe auf die Population ist unter gegebener Vertrauenswahrscheinlichkeit zulässig.<sup>767</sup>

Als entscheidend zur Bewertung der Transferdeterminanten kann der nächste Schritt, die Prüfung der Regressionskoeffizienten betrachtet werden. Der Regressionskoeffizient gibt den marginalen Effekt der Änderung einer unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable an.<sup>768</sup> Um die indirekte Wichtigkeit jeder Transferdeterminante für den Transfererfolg zu ermitteln, müssen die Regressionskoeffizienten standardisiert werden. Dies geschieht durch die Einbeziehung der Standardabweichungen bei der Berechnung von Beta-Werten. Die Beta-Werte liegen je nach tatsächlicher Ausprägung der Transferdeterminante mit positiven oder negativen Vorzeichen vor. Da nicht die Wirkungsweise der einzelnen Transferdeterminante diskutiert werden soll, sondern der Fokus auf der Einschätzung der Wirkungsstärke derselben liegt, sollen die Beträge der Beta-Werte in dieser Untersuchung das Maß der indirekten Wichtigkeiten sein. Äquivalent zum F-Test für die gesamte Funktion findet ein t-Test für jede unabhängige Variable Anwendung. Auch hier wird eine Nullhypothese geprüft und wenn diese unter Berücksichtigung von Vertrauenswahrscheinlichkeit und Freiheitsgraden verworfen wird, liegt ein statistisch signifikanter Einfluss der einzelnen unabhängigen Variable auf die abhängige Variable vor.<sup>769</sup>

Für die Anwendbarkeit eines multiplen, linearen Regressionsmodells muss das auszuwertende Datenmaterial einigen zentralen Anforderungen genügen.<sup>770</sup> Die Prüfung der relevanten Modellprämissen findet in Kapitel 5.1.3.3 statt.

---

lichkeit besagt, zu welchem Prozentsatz ein Irrtum bezüglich des Schlusses von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit wahrscheinlich ist. Vgl. Backhaus, K. et al. (2003), S. 67.

<sup>767</sup> Vgl. Backhaus, K. et al. (2003), S. 68ff.

<sup>768</sup> Vgl. ebd., S. 61.

<sup>769</sup> Vgl. ebd., S. 73ff.

<sup>770</sup> Ausschluss von: Multikollinearität, Nichtlinearität, Erwartungswert der Störgrößen ungleich Null, falsche Auswahl der Regressoren, Heteroskedastizität, Autokorrelation, Nicht-Normalverteilung der Störgrößen. Vgl. ebd., S. 78ff.

## **5. ERKLÄRUNGSRAHMEN**

### **5.1 Darstellung der Ergebnisse**

#### **5.1.1 Einordnung der Aussagefähigkeit**

Unter Berücksichtigung oben dargestellter Prämissen soll im Folgenden die Aussagefähigkeit der Untersuchung diskutiert werden. Dabei ist aufzuzeigen, inwieweit die relevanten statistischen Gütekriterien erfüllt wurden.

In einem ersten Schritt ist die Rücklaufquote zu prüfen. Sie hat insbesondere Auswirkungen auf die externe Validität. Diese beschreibt das Ausmaß, zu dem die Resultate einer Messung auch auf andere Untersuchungssituationen übertragbar sind und damit in geringem Maße systematische Auswahlfehler vorliegen.<sup>771</sup> Diesbezüglich soll analysiert werden, inwieweit die Grundgesamtheit strukturell mit der realisierten Erhebung übereinstimmt, d. h. inwiefern die realisierte Erhebung die Grundgesamtheit repräsentiert<sup>772</sup>.

Insgesamt wurden 351 Teilnehmer der drei gewählten Seminare per Email (292) und per Post (59) angeschrieben.<sup>773</sup> Nach Ablauf der Nachfassaktion konnten 139 ausgefüllte Fragebögen analysiert und somit eine Vielzahl verschiedener Perspektiven berücksichtigt werden. 120 davon wurden per Email und 19 per Post zurückgeschickt. Damit beträgt die Rücklaufquote insgesamt 39,6 %, die sich wiederum aus 41,1 % Email- und 32,2 % Postrücklauf zusammensetzt. Den Seminartyp betreffend ist nahezu eine Gleichverteilung bezüglich des Rücklaufs zu diagnostizieren. Die Quote variiert nur schwach (siehe Tabelle 5), was sich in einem sehr geringen Cramer-V von 0,053 bei einer näherungsweise Signifikanz von 0,605 widerspiegelt.

---

<sup>771</sup> Vgl. Decker, R/Wagner, R. (2002), S. 274 und 260.

<sup>772</sup> Grundsätzlich ist die Forderung nach Repräsentativität in der praktischen empirischen Forschung nur näherungsweise zu erfüllen, da jede Stichprobenziehung mit einem Stichprobenfehler einhergeht. Diese Repräsentativität kann sowohl durch zufällige als auch durch systematische Auswahlfehler beeinträchtigt werden. Vgl. Decker, R/Wagner, R. (2002), S. 185.

<sup>773</sup> Dabei wurden von den insgesamt 394 Teilnehmern, die eines der drei Seminare im bestimmten Zeitraum besucht hatten, die Teilnehmer ausgewählt, deren Email oder/ und Postadresse verfügbar war. Damit bezieht sich die Erhebung auf die Teilnehmer, deren Kontaktdaten verfügbar waren.

**Tab. 5: Rücklaufquote je Seminar<sup>774</sup>**

	Entgeltabrechnung Grundseminar	Einstellinterviews professionell geführt - Grundseminar	Arbeitszeugnisse treffend formulieren und fundiert analysieren	Summe
<b>Stichprobe</b>	86	188	77	351
<b>Rücklauf</b>	32	79	28	139
<b>Rücklaufquote</b>	37,2 %	42,0 %	36,4 %	39,6 %

Neben dem Seminartyp soll auch das Geschlecht bezüglich möglicher Verzerrungen zwischen realisierter Erhebung und der Struktur der ausgewählten Seminare untersucht werden. Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass die Grundgesamtheit bezüglich des Geschlechts nahezu identisch zur realisierten Erhebung ist. Auch hier zeigt sich folgerichtig ein geringer Wert für das Cramer-V mit 0,007 bei einer näherungsweisen Signifikanz von 0,899.

**Tab. 6: Rücklauf Geschlechter<sup>775</sup>**

	Befragte Teilnehmer		Ausgewerter Rücklauf	
	Männlich	57	16%	23
Weiblich	294	84%	116	83%
Gesamt	351	100%	139	100%

Aufgrund der Datenlage ist von systematischen Verzerrungen bezüglich Geschlecht und Seminartyp nicht auszugehen, was durch jeweils niedrige Cramer-V Werte belegt wird. Über die Merkmale Seminartyp und Geschlecht hinaus war die Prüfung der Strukturgleichheit zwischen Grundgesamtheit und realisierter Stichprobe nicht möglich.<sup>776</sup>

39,6 % Rücklaufquote bei einer schriftlichen Befragung ist als vergleichsweise hoch einzustufen. Eine hohe Rücklaufquote verringert das Potential der Verzerrung durch syste-

<sup>774</sup> Quelle: ausgewerteter Fragebogenrücklauf.

<sup>775</sup> Quelle: ausgewerteter Fragebogenrücklauf.

<sup>776</sup> Zur Prüfung der externen Validität hätte darüber hinaus Merkmale wie bspw. Alter, Branche, Unternehmensgröße oder Region herangezogen werden können. Diese Daten lagen für die Grundgesamtheit, d.h. für die ausgewählten Seminartypen bei der DGFP nicht vor.



matische Ausfälle, ermöglicht genauere Schätzungen der Populationsparameter und verringert die Standardfehler. Somit kann festgehalten werden, dass eine hohe Rücklaufquote mit einem geringen Risiko für die Qualität der Umfragedaten einhergeht.<sup>777</sup> Auf Basis der oben dargestellten Vergleiche wird weiterhin angenommen, dass die Ausfälle (Unit-Non-Response) zufällig erfolgten, d. h. keine systematischen Auswahlfehler vorliegen, welche Verzerrungseffekte zur Folge hätten.<sup>778</sup>

Die Güte der Aussagen hängt aber auch entscheidend von der Reliabilität ab. Die Reliabilität drückt die formale Genauigkeit der Messung und damit die Abwesenheit von Zufallsfehlern aus.<sup>779</sup> Als Maß der Reliabilität wird im Folgenden die interne Konsistenz überprüft.<sup>780</sup> Hier ist sowohl das Vorliegen von Item-Non-Responses<sup>781</sup> als auch die Zuverlässigkeit der Messung zu prüfen.

Für die interne Konsistenz ist entscheidend, ob Item-Non-Responses einzeln und zufällig über die verschiedenen Fragen verteilt sind oder gehäuft bei bestimmten Fragen oder bei bestimmten Fällen auftreten. Eine Häufung beeinträchtigt die Güte des Datenmaterials. Grundsätzlich gilt die Aussage, dass Item-Non-Responses nicht gehäuft bei bestimmten Fragen auftraten, sondern über den Datensatz etwa gleichmäßig verteilt waren. Lediglich Frage 19d des Teilnehmerfragebogens<sup>782</sup> zeigt eine Häufung von nicht beantworteten Fragen. Diese Häufung ist jedoch nicht als Item-Non-Response zu interpretieren, da durch den Einsatz von Filterfrage 19c nicht sinnvolle Antworten ausgeschlossen werden sollten.<sup>783</sup> Darüberhinaus lag bei Fragenkomplex 18 eine Zustimmungsfrage vor, d. h. Item-Non-Response kann nicht festgestellt werden. Für Frage 18 ist dieser Umstand bei der

---

<sup>777</sup> Petermann, S. (2005), S. 57. Petermann weist darauf hin, dass diese Aussage zwar plausibel ist, aber nicht immer automatisch zu treffen muss. Sofern der Rücklauf nicht 100%ig ist, können bei bestimmten Teilgruppen, wie z.B. Alter und Geschlecht höherer Rücklaufquoten erzielt werden, so dass Verzerrungen vorliegen. Ebd. S. 59.

<sup>778</sup> Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999), S. 289.

<sup>779</sup> Vgl. Decker, R./Wagner, R. (2002), S. 259.

<sup>780</sup> Die Berechnung eines Reliabilitätskoeffizienten durch Testwiederholung, Paralleltest oder Testhalbierung war im vorliegenden Untersuchungsdesign nicht möglich.

<sup>781</sup> Bei Item-Non-Response handelt es sich um fehlende Antworten auf einzelne Fragen. Dies kann z. B. auf Ermüdung, Unverständnis der Frage oder Auskunftsverweigerung durch den Befragten zurückgeführt werden.

<sup>782</sup> Vgl. Anhang 6.

<sup>783</sup> Nur die Teilnehmer, mit denen der Vorgesetzte Umsetzungsziele vereinbarte (19c), wurden danach gefragt, ob diese auch in periodischen Abständen besprochen wurden (19d).

Auswertung zu berücksichtigen. Insgesamt bewegte sich die Quote der Item-Non-Responses bei den einzelnen Fragen auf niedrigem Niveau. So liegt bei 66% der Frage-Items eine Item-Non-Response Rate von < 4% vor, wobei häufig sogar nur einer oder gar kein Antwortausfall festzustellen ist. Die restlichen 34% der Frage-Items liegen unter 15% Item-Non-Response Rate.<sup>784</sup> Hier kann eine leichte Häufung bei Fragenkomplex 16 (Erhebung der direkten Wichtigkeit) am Ende des Fragebogens festgestellt werden, was Ermüdungseffekte vermuten lässt. Eine fallspezifische Häufung von Item-Non-Response ist ebenfalls nicht festzustellen. Lediglich bei einem Fall trat Item-Non-Response bei drei Fragenkomplexen auf. In allen anderen Fällen lag dieser Wert darunter.

Es gibt keine einheitlichen Regeln, ob bestehende Item-Non-Responses durch Listenweisen Ausschluss bei der Auswertung unberücksichtigt bleiben oder durch das Imputationsverfahren ersetzt werden. Im Rahmen der Auswertung wird spezifiziert, wie mit auftretendem Item-Non-Response in dieser Untersuchung umgegangen wurde.

Die interne Konsistenz der Daten hängt weiterhin davon ab, welche Messinstrumente bzw. welche Fragen verwendet werden. Hier gilt es die Frage zu beantworten, „ob ein Messinstrument auch tatsächlich das mißt, was es messen soll“<sup>785</sup>. SCHEUCH hat diesbezüglich allgemeine Kriterien aufgestellt.<sup>786</sup> „...Unterscheidet man zwischen 1. Tatsachenfragen, 2. Beurteilungsfragen (d.h. solchen, bei denen der Befragte ein bewußt subjektives Urteil abgeben soll), 3. Einstellungsfragen und 4. Meinungsfragen, so ist diese Reihenfolge zugleich eine Folge abnehmender Gültigkeit“.<sup>787</sup> Bei der vorliegenden Befragung werden in erster Linie Beurteilungsfragen als Basis für die quantitative Auswertung herangezogen: Fragen zu Lern- und Anwendungsprozessen im Seminar (Fragenkomplex 9 und 17), zur Methodik im Seminar (Fragenkomplex 10), Beurteilung des Trainers (Fragenkomplex 11), Fragen zur Selbsteinschätzung (Fragenkomplexe 12 und 13) und Fragen zur Einschätzung des Unternehmens (Fragenkomplex 21). Hinzu kommen Einstellungsfragen

---

<sup>784</sup> Die Item-Non-Response Rate basiert auf der Gesamtzahl der beantworteten Fragebögen (N=139).

<sup>785</sup> Atteslander, P. (1975), S. 125.

<sup>786</sup> Vgl. Scheuch, E.K. (1973), S. 66ff.

<sup>787</sup> ebd. S. 143f.

zur Wichtigkeit von Einflussgrößen des persönlichen Lern- und Anwendungsprozesses (Fragenkomplex 8 und 16). Der Fragebogen enthält auch Tatsachenfragen (z. B. Fragenkomplex 19) sowie eine Tatsachenfrage, kombiniert mit der Frage nach Einstellungen (Fragenkomplex 18). Insofern ist durch die Verwendung der o.g. Fragen formell betrachtet eine gute interne Konsistenz der Messung anzunehmen.

Nachdem diskutiert wurde, inwiefern die Untersuchung insgesamt Rückschlüsse auf das Forschungsproblem zulässt, wird nun auf die Auskunftsfähigkeit des Teilnehmers als Untersuchungssubjekt eingegangen. Grundsätzlich kann den Teilnehmern eine hohe inhaltliche Auskunftsfähigkeit für den Transferprozess unterstellt werden, da nur 5 von 139 Befragten angaben, eine Anwendung der Inhalte in ihrem Funktionsfeld sei nicht möglich (siehe Tabelle 7).

**Tab. 7: Möglichkeiten zur Anwendung der Lerninhalte<sup>788</sup>**

Frage	Inhalt	Nicht möglich	Möglich	Zwingend nötig	Weiß nicht
<b>Möglichkeit zur Anwendung im Funktionsfeld (Anzahl)</b>					
3	Die Anwendung ist ...	5	54	77	3

Einschränkend müssen einige Aspekte der Untersuchung angeführt werden, die sich aus getroffenen Konventionen ergeben. Eine dieser Konventionen ist die Ausrichtung am Teilnehmer als zentrale Untersuchungseinheit. Neben den Vorteilen dieses Vorgehens (siehe Kapitel 1.2.) müssen auch Einschränkungen bezüglich der Aussagekraft der Ergebnisse festgestellt werden. Die subjektive Bewertung von Transfererfolg und Transferdeterminanten kann Verzerrungen zur Folge haben (z. B. aufgrund sozial erwünschten Verhaltens). Weiterhin muss festgestellt werden, dass der Teilnehmer nicht alle Einflussgrößen auf den Transferprozess beobachten kann. Die daraus folgende Abgrenzung des Forschungsfelds auf Transferdeterminanten der Phasen „Realisierung“ und „Evaluation/Transfer“ des Personalentwicklungsprozesses nach BERTHEL/BECKER hat ebenfalls

---

<sup>788</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Frage 3.

potentielle Einschränkungen zur Folge. Der Einfluss der identifizierten Determinanten kann gegebenenfalls nicht zweifelsfrei festgestellt werden, da andere hier ausgegrenzte Einflussgrößen einen Erklärungsbeitrag für den Transfererfolg liefern könnten. Demgegenüber ist jedoch eine objektive Messung des Transfererfolgs und aller Transferdeterminanten in einem solchen explorativen Untersuchungsaufbau kaum möglich.<sup>789</sup> Bei der Interpretation der Daten ist somit die Subjektivität der Teilnehmer im Befragungsprozess zu berücksichtigen.

Gerade aus der Analyse von Einflüssen in einem wenig strukturierten Forschungsumfeld mit dem Ziel „weiße Flecken“ zu identifizieren folgen potentielle Störgrößen für die empirische Untersuchung. Daraus ergibt sich die Einschränkung auf die Generierung von Forschungshypothesen (Entdeckungszusammenhang) für eine stark begrenzte Grundgesamtheit. Im Rahmen der oben angeführten Einschränkungen kann den Ergebnissen grundsätzlich Aussagefähigkeit für das Forschungsproblem unterstellt werden. Aufgrund der hohen Rücklaufquote, der Struktur der realisierten Stichprobe und des teilweisen Ausschlusses von Verzerrungen kann die Gültigkeit des Datenmaterials konstatiert werden.<sup>790</sup> Durch die Verwendung verschiedener Messmethoden (gestützt, ungestützt und indirekt) basieren die Aussagen bezüglich Existenz und Wirksamkeit der Transferdeterminanten auf einer Vielfalt von Analysen und Indikatoren, was ebenfalls zur Verlässlichkeit der Ergebnisse beiträgt (siehe Kapitel 4.2.1).

### **5.1.2 Ist-Ausprägung der potentiellen Transferdeterminanten**

Als Referenzpunkt zur Interpretation der Untersuchungsergebnisse soll im Folgenden ein kurzer Überblick zum Ist-Zustand, d. h. der konkreten Ausprägung der potentiellen Transferdeterminanten in der Stichprobe gegeben werden. Zur Darstellung wurde auf Tabellen zurückgegriffen, da dadurch die Fülle der Daten am übersichtlichsten präsentiert werden

---

<sup>789</sup> Die Beobachtung dieser Größen in einer Vielzahl verschiedener Unternehmen ist genauso zu komplex wie eine umfassende Befragung aller Einflussgruppen auf den Teilnehmer in diesen Unternehmen.

<sup>790</sup> Vgl. Petermann, S. (2005), S. 57.

kann. In diesen Tabellen finden sich vor allem die prozentualen Häufigkeiten der jeweiligen Ausprägungen der Transferdeterminanten.<sup>791</sup>

In einem ersten Schritt sollen die Gründe für die Teilnahme am Seminar in Tabelle 8 dargestellt werden.

**Tab. 8: Überblick Ist-Situation I, Gründe der Seminarteilnahme<sup>792</sup>**

Frage	Inhalt	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
<b>Gründe für den Besuch des Seminars</b>						
1a	Freude am Erlernen allg.	42,5%	31,5%	11,8%	6,3%	7,9%
1b	Erfahrungsaustausch	24,0%	34,4%	28,0%	9,6%	4,0%
1c	Abwechslung	4,0%	4,0%	23,4%	22,6%	46,0%
1d	Erlernen der konkreten Inhalte	88,9%	10,4%	0,7%	0,0%	0,0%
1e	Notwendig für Beförderung	6,0%	12,8%	13,7%	23,9%	43,6%
1f	Vorschlag durch Vorgesetzten	26,4%	19,2%	21,6%	6,4%	26,4%

Das Erlernen der angebotenen Inhalte sticht als Hauptgrund zur Teilnahme hervor. Aber auch die grundsätzliche Freude am Erlernen neuer Inhalte und der Erfahrungsaustausch stellen wichtige Gründe der Seminarteilnahme dar.

In einem nächsten Schritt sollen die Daten aus dem Bereich Teilnehmercharakteristika vorgestellt werden (siehe Tabelle 9).

<sup>791</sup> Den prozentualen Häufigkeiten liegen ausschließlich die gültigen Fälle zu Grunde, Item-Nonresponse und Weiß-nicht-Antworten werden dabei nicht betrachtet.

<sup>792</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Frage 1.

**Tab. 9: Überblick Ist-Situation II, Teilnehmercharakteristika<sup>793</sup>**

Frage	Inhalt	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
<b>Ausprägung der Teilnehmercharakteristika im Lernfeld</b>						
9a	Intrins. Anreize vorhanden	69,1%	27,3%	3,6%	0,0%	0,0%
9b	Extrins. Anreize vorhanden	13,4%	34,6%	31,5%	13,4%	7,1%
9c	Erfolgserwartung positiv	35,6%	38,5%	21,5%	3,7%	0,7%
9d	Adäquater Zeitpunkt	12,9%	40,2%	34,8%	9,8%	2,3%
<b>Ausprägung der Teilnehmercharakteristika im Funktionsfeld</b>						
17a	Intrins. Anreize vorhanden	60,7%	29,6%	7,4%	1,5%	0,7%
17b	Extrins. Anreize vorhanden	4,7%	19,4%	34,1%	21,7%	20,2%
17c	Adäquater Zeitpunkt	16,1%	31,5%	32,3%	16,9%	3,2%
<b>Ausprägung der Teilnehmercharakteristika im Lern- und Funktionsfeld</b>						
12a	Eigeninitiative	46,0%	41,6%	10,9%	1,5%	0,0%
12b	Vorwissen	16,1%	25,5%	37,2%	14,6%	6,6%
12c	Lernfähigkeit	47,1%	39,0%	13,2%	0,7%	0,0%
21a	Arbeitszufriedenheit	48,5%	33,8%	14,7%	2,2%	0,7%
21b	Identifikation mit Unternehmen	37,3%	39,6%	21,6%	0,0%	1,5%
21c	Anstrengungsbereitschaft	61,8%	32,4%	3,7%	1,5%	0,7%
21d	Loyalität zum Unternehmen	51,5%	26,5%	16,7%	2,3%	3,0%
Frage	Inhalt	Erfolgreich	Eher erfolgreich	Teils teils	Eher erfolglos	Erfolglos
<b>Ausprägung Transfererfahrungen</b>						
24	Vorwissen "Transfererfahrungen"	34,1%	41,5%	23,7%	0,7%	0,0%
Frage	Inhalt	Sehr hoch	Hoch	Teils teils	Niedrig	Sehr niedrig
<b>Einschätzung des persönlichen Aufwands</b>						
13	Aufwand war	2,2%	22,2%	36,3%	34,8%	4,4%
Frage	Inhalt	Teilnehmer	Teils teils	Firma		
<b>Tatsächlicher finanzieller Aufwand (Anzahl)</b>						
23	Zahlung der Seminargebühr	1	1	135		
Frage	Inhalt	Ja		Nein		
<b>Arbeitsplatzwechsel</b>						
22	Arbeitsplatzwechsel wird vermutet	8,9%		91,1%		

Es ist besonders auffällig, dass über 90 % der Befragten übereinstimmend für Lernfeld und Funktionsfeld aussagen, sie hätten eher oder vollständig Eigeninteresse an den Seminarinhalten (intrinsische Lern- und Transferanreize). Demgegenüber sind deutlich weniger Teilnehmer der Meinung, Lob und Anerkennung (extrinsische Anreize) wurden im

<sup>793</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung der Fragen 9a-d, 12a-c, 13, 17a-c, 21a-d, 22 und 23.

Lern- bzw. Funktionsfeld dargeboten. Hier überrascht das deutlich höhere Auftreten im Lernfeld im Vergleich zum Funktionsfeld (Zustimmung „eher“ und „voll“ im Lernfeld 49 % vs. 24,1 % im Funktionsfeld). Ebenfalls bemerkenswert ist die deutliche Aussage bezüglich des Seminarzeitpunkts im Leben des Teilnehmers. Hier scheint in vielen Fällen nicht der optimale Zeitpunkt vorzuliegen. Ihre Persönlichkeitseigenschaften (Eigeninitiative und Lernfähigkeit) sowie ihr Commitment & Arbeitszufriedenheit wurden von den Teilnehmern durchweg positiv bewertet. Lediglich das Vorwissen und der Aufwand waren weniger stark ausgeprägt. Auch die Bedrohung durch Arbeitslosigkeit trat nur in wenigen Fällen auf. Hier sind gleichzeitig die Fälle berücksichtigt, die freiwillig einen Arbeitsplatzwechsel anstreben.<sup>794</sup> Damit ist die Bedrohung durch Arbeitslosigkeit tatsächlich noch seltener als in 8,9 % der Fälle gegeben. In Tabelle 10 sind die Daten zur Ist-Analyse des Trainingsdesigns dargestellt.

---

<sup>794</sup> Eine direkte Erfragung der Bedrohung durch Arbeitslosigkeit war nicht möglich, da dies von der DGFP nicht erwünscht war und zudem starke Verzerrungen vermutet wurden.

**Tab. 10: Überblick Ist-Situation III, Trainingsdesign<sup>795</sup>**

Frage	Inhalt	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
<b>Ausprägung der Transferdeterminanten im Lernprozess</b>						
9g	Teilnehmerinteraktion fruchtbar	18,2%	40,1%	24,8%	13,9%	2,9%
9h	Offenes Lernklima	62,0%	28,5%	7,3%	0,0%	2,2%
9j	Angenehme Räumlichkeiten	35,3%	46,3%	14,7%	1,5%	2,2%
<b>Einschätzung der Methodik &amp; Medien</b>						
10a	Praxisprobleme einbezogen	51,8%	34,3%	12,4%	1,5%	0,0%
10b	Individuelle Probleme einbezogen	34,6%	33,1%	24,8%	6,0%	1,5%
10c	Methoden adäquat für Inhalte	48,5%	36,8%	14,0%	0,0%	0,7%
10d	Förderten Aufmerksamkeit	44,0%	39,6%	14,9%	0,0%	1,5%
10e	Seminar klar strukturiert	47,4%	40,1%	9,5%	2,9%	0,0%
<b>Einschätzung des Lerninhalts</b>						
9i	Lerninhalte nützen für Arbeit	47,1%	30,4%	18,1%	2,9%	1,4%
10f	Menge vs. Zeit angemessen	37,0%	32,6%	17,0%	10,4%	3,0%
Frage	Inhalt	Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht	Sehr schlecht
<b>Einschätzung des Trainers</b>						
11a	Fachkompetenz	71,3%	22,1%	5,1%	1,5%	0,0%
11b	Methodenkompetenz	55,1%	28,7%	13,2%	2,9%	0,0%
11c	Einfühlungsvermögen	50,4%	30,4%	14,8%	4,4%	0,0%

Für die Einflüsse des Trainingsdesigns ist festzustellen, dass Lernklima, Methodik & Medien sowie Trainer stark transferförderlich ausgeprägt sind. Lediglich für die Methodik der Individualisierung trifft das in geringerem Maße zu. Demgegenüber ist der Lerninhalt kritisch zu betrachten. Nur für 47 % der Teilnehmer ist der Nutzen der Lerninhalte in vollem Maße gegeben und für über 22 % ist er sogar nur teilweise bis hin zu gar nicht gegeben. Des Weiteren scheint die Menge des Lerninhalts nicht immer adäquat zu sein. Über 30 % der Befragten empfanden das Verhältnis zwischen Menge der Lerninhalte und der Zeit im Seminar nur teilweise bis gar nicht angemessen. Aber auch die Teilnehmerinteraktion wird in vielen Fällen problematisch gesehen. 41,6 % der Befragten gaben an, von der Interaktion mit den anderen Teilnehmern nur teilweise oder gar nicht zu profitieren.

<sup>795</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Frage 9g-j, 10a-f und 11a-c.



Die Analyse des Ist-Zustands des Arbeitsumfelds fällt etwas kritischer aus als die der beiden vorigen Determinantengruppen. Überblicksartig sind die Ausprägungen der Transferdeterminanten in Tabelle 11 visualisiert.

**Tab. 11: Überblick Ist-Situation IV, Arbeitsumfeld<sup>796</sup>**

Frage	Inhalt	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
<b>Ausprägung der Transferdeterminanten im Anwendungsprozess</b>						
9e	Lernziele vereinbart	2,9%	9,5%	20,4%	24,8%	42,3%
9f	Lernziele entsprechen indiv. Zielen	23,4%	42,3%	27,0%	4,4%	2,9%
9k	Guter Ruf des Seminars	33,7%	52,3%	8,1%	3,5%	2,3%
9l	Teilnehmererwartungen erfüllt	36,2%	42,8%	16,7%	2,9%	1,4%
9m	Genügend Vorbereitungszeit	14,9%	32,8%	29,1%	12,7%	10,4%
9n	Keine Ablenkung während Seminar	72,3%	13,9%	6,6%	4,4%	2,9%
9o	Verständnis der Familie	67,5%	23,0%	8,7%	0,0%	0,8%
17e	Vorgesetzter - Unterstützung	18,6%	34,1%	23,3%	13,2%	10,9%
17f	Vorgesetzter - Vorbild	12,6%	27,6%	30,7%	16,5%	12,6%
17g	Personalverantwortlicher verfügbar	19,2%	30,8%	20,0%	12,5%	17,5%
17h	Genügend Zeit nach Seminar	20,9%	23,1%	35,8%	13,4%	6,7%
17i	Sachmittel verfügbar	39,7%	36,6%	18,3%	2,3%	3,1%
17j	Unterstützung durch Kollegen	21,9%	34,4%	29,7%	4,7%	9,4%
17k	Organisationskultur förderlich	23,4%	50,0%	22,7%	2,3%	1,6%
17l	Außerorg. Einflüsse relevant	2,5%	11,6%	17,4%	24,8%	43,8%
Frage	Inhalt	Ja		Nein		
<b>Vorgesetztenverhalten im Transferprozess</b>						
19a	Seminarvorbereitungsgespräch	19,1%		80,9%		
19b	Seminarnachbereitungsgespräch	52,2%		47,8%		
19c	Transferziele gesetzt	14,8%		85,2%		
19d	Transfercontrolling dieser Ziele	52,6%		47,4%		

Die mangelhafte Ausgestaltung der Arbeitsumfeld-Determinanten in der Praxis wird bei der Transferdeterminante Vorgesetzter am deutlichsten. In nur 19,1 % der Fälle wurden Seminarvorbereitungsgespräche durchgeführt. Daraus folgt, dass die Vereinbarung von konkreten Lernzielen mit dem Teilnehmer nur in unzureichendem Maß stattfindet (Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen). Lediglich 12,4 % der Teilnehmer stimmen eher oder voll zu Lernziele vereinbart zu haben. Auch die weiteren Indikatoren sprechen für eine wenig transferförderliche Leistung der Vorgesetzten. Beispielsweise wurden nur in

<sup>796</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung der Fragen 9e,f,k-o, 17e-l und 19a-d.

14,8 % der Fälle Transferziele vereinbart, von denen die Vorgesetzten nur 52,5 % kontinuierlich überprüft haben. Gleichfalls zeigen die Werte für die Vorbildfunktion und die generelle Unterstützung ein kritisches Bild. Knapp 30 % empfinden ihren Vorgesetzten eher nicht oder gar nicht, weitere 30 % lediglich teilweise als Vorbild. Knapp ein Viertel der Teilnehmer gaben an eher keine oder gar keine Unterstützung durch den Vorgesetzten im Transferprozess erhalten zu haben. Die Verfügbarkeit des Personalverantwortlichen ist nur in 50 % der Fälle eher bzw. vollständig vorhanden und auch die Unterstützung durch Kollegen wird dem Teilnehmer nur mit Einschränkungen zuteil. Weiterhin ist die verfügbare Zeit vor und nach dem Seminar in vielen Fällen nicht in ausreichendem Maße gegeben. Demgegenüber sind der Ruf des Seminars und die Erfüllung der Teilnehmererwartungen als Teil des PE-Marketings transferförderlich ausgeprägt. Ebenso werden der verfügbaren Zeit während des Seminars, der Unterstützung durch die Familie und den Sachmitteln eine positive Ausprägung bescheinigt.

### **5.1.3 Identifikation und Bewertung der Transferdeterminanten**

#### **5.1.3.1 Ungestützte Messung**

Die qualitative Auswertung erfolgt auf Basis der offenen Fragen 6, 7, 14 und 15 sowie der offenen Komponenten der Hybridfragen 8 und 16 („Andere Einflussgrößen“) des Teilnehmerfragebogens. Dabei liegt das Augenmerk auf der interpretativen Erschließung neuer Inhaltskomponenten existierender Transferdeterminanten bzw. der Identifizierung neuer Transferdeterminanten. Die Anzahl ungestützter Nennungen impliziert weiterhin eine Bedeutung, die als Kriterium bei der Determinantenbewertung herangezogen wird. Für die Größen, die keine Nennung erhalten haben, kann die Identifikation dieser Transferdeterminante im Rahmen der ungestützten Messung nicht empirisch begründet werden. Determinanten mit einer bis fünf ungestützten Nennungen wird eine mittlere Bedeutung und allen Transferdeterminanten mit mehr Nennungen eine hohe Bedeutung zugewiesen.<sup>797</sup>

---

<sup>797</sup> Die Grenze zwischen hoher und mittlerer Bedeutung wurde nach fünf Nennungen gesetzt, da hier ein starker Sprung von fünf auf acht Nennungen zu verzeichnen ist. Ein ähnliches Kriterium wird bei der Faktorenanalyse mit dem Scree-Test angewendet. Vgl. Holm, K. (1976), S. 66ff.

Zunächst ist für die Auswertung festzustellen, dass bei 134 der 139 Fragebögen qualitative Aussagen zu Einflüssen auf den Transfererfolg getätigt wurden. Eine Übersicht der Nennungen findet sich in Abbildung 14. Es wurden Mehrfachnennungen berücksichtigt.

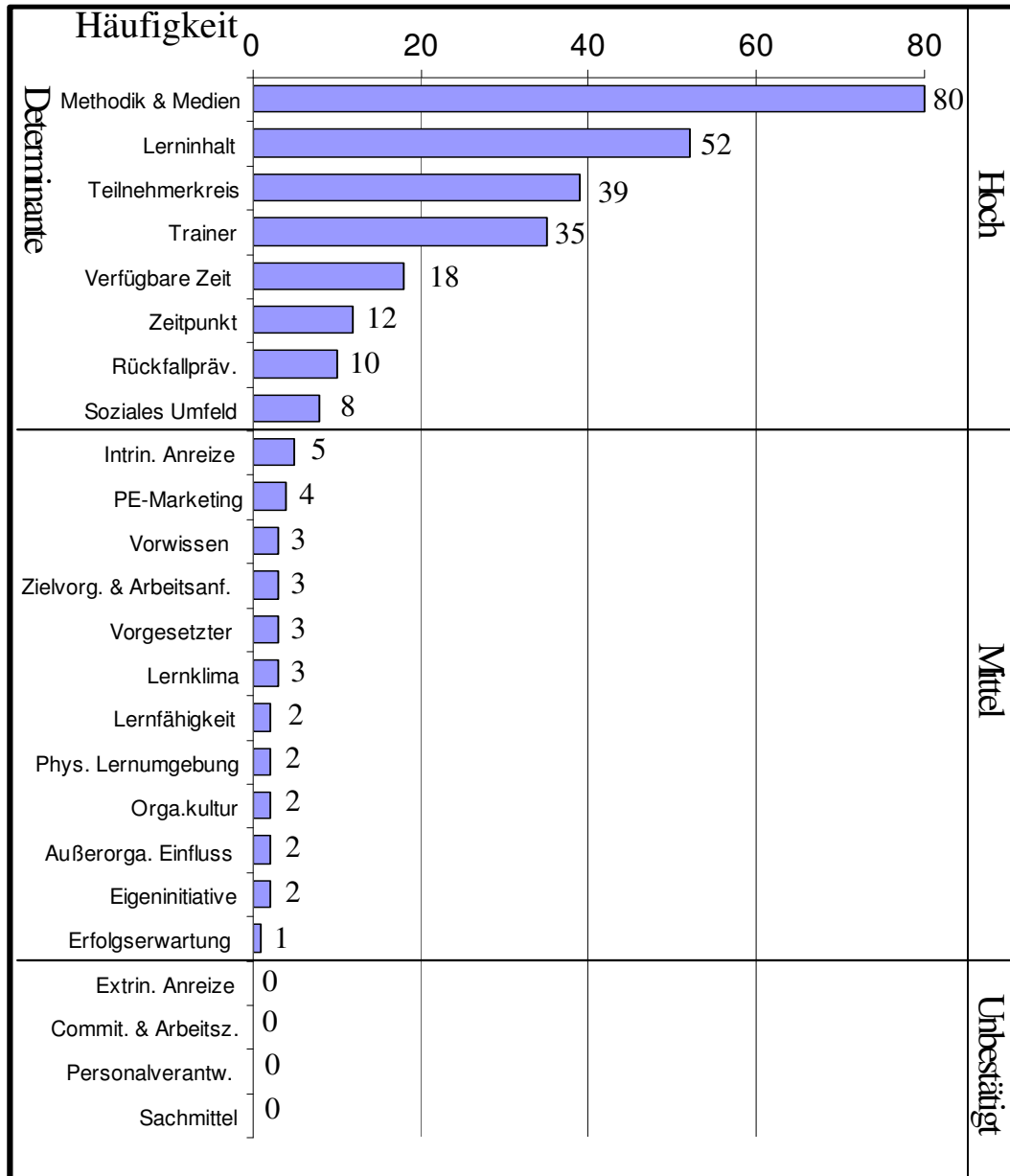


Abb. 14: Ungestützte Messung, Häufigkeiten<sup>798</sup>

<sup>798</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung der Fragen 6,7, 14, 15 und „Andere Einflüsse“ bei Frage 8 und 16.

### **Teilnehmercharakteristika**

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung fällt auf, dass Transferdeterminanten aus dem Bereich Teilnehmercharakteristika nahezu vollständig ausgeblendet wurden. Lediglich der Zeitpunkt des Seminars im Leben des Teilnehmers wurde etwas häufiger angesprochen. Hier war die entscheidende Komponente die Situation bei Rückkehr an den Arbeitsplatz. Dabei sprachen die Teilnehmer die Dauer bis zur Anwendung des Erlernten als einen der wichtigsten Einflüsse an. Die Hauptgründe, die zu Verzögerungen führten, lassen sich als Stress in der aktuellen Arbeitssituation und organisatorische Umstrukturierung beschreiben. Vereinzelt wurden auch Mutterschutz oder Urlaub nach dem Seminar genannt. Bemerkenswert ist, dass extrinsische Lern- und Transferanreize durch keinen Teilnehmer erwähnt wurden. Auch die Nicht-Erwähnung der Determinante Commitment & Arbeitszufriedenheit fällt auf, ist jedoch eher nachvollziehbar. Die komplexen und teilweise indirekten Auswirkungen dieser Determinante auf den Transfererfolg sind durch den Teilnehmer ungestützt nur schwer zu realisieren.

### **Trainingsdesign**

Im Gegensatz dazu thematisierten die Teilnehmer Determinanten aus dem Bereich Trainingsdesign häufig bei der qualitativen Messung. Dabei standen der Nutzen des Lerninhalts für die eigene Arbeit sowie das Verhältnis zwischen Menge der Lerninhalte und der verfügbaren Seminarzeit im Mittelpunkt (Determinante Lerninhalt). Bei der Thematisierung des Nutzens ging es in erster Linie um die inhaltliche Eignung des Lerninhalts für die Arbeitsaufgabe. Hierbei können zwei Aspekte unterschieden werden: inwiefern der vermittelte Lerninhalt zur Lösung von Problemen im Arbeitsfeld beitragen kann, ist von der Umsetzbarkeit dieser Inhalte in der Praxis abzugrenzen. Insbesondere beim Seminar Einstellungsinterviews wurde kritisiert, dass die Vorbereitung und Durchführung der Interviews in der erlernten Art und Weise deutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt, als typischerweise in der Praxis verfügbar ist. Damit ist der Inhalt zwar grundsätzlich relevant für die Praxis, kann so aber nicht übertragen werden. Am häufigsten nannten die Teilnehmer Einflussgrößen, die sich unter der Transferdeterminante Methodik & Medien subsumieren

lassen. Gerade bei dem Seminar zum Thema Einstellungsinterviews fanden Videoanalyse, Feedback und Rollenspiele (transferförderliche oder -hinderliche) Erwähnung. Die Realitätsnähe und die Förderung des Lernprozesses durch die Methoden wurden als transferförderlich eingeschätzt. Transferhinderlich war, dass die verwendeten Methoden und die damit verbundene Notwendigkeit zur Preisgabe der Persönlichkeit teilweise von Teilnehmern nicht akzeptiert wurden. Die Teilnehmer sprachen explizit die Erwartungskomponente dieser Problematik an. Sie äußerten, dass sie sich nicht auf diese Methoden eingestellt hätten und die geforderte Offenheit als störend empfanden. In ähnlicher Weise beschrieben die Teilnehmer enttäuschte Erwartungen in Bezug auf die Ausgestaltung des Lerninhalts. Daneben fanden sich Nennungen, die die inhaltliche Integration der individuellen Arbeitsfelder in den Lernprozess als hilfreich hervorhoben. Neben der Methodik erwähnten die Befragten die gewählten Medien. Dabei fällt auf, dass neben dem Einsatz von Videos die Seminarunterlagen häufig Thema waren. Den Unterlagen wurde eine Doppelbedeutung zugewiesen. Sie fungierten als Strukturierungshilfe des Lernprozesses, aber auch als Mitschrift zum Nachlesen im Rahmen der Rückfallprävention. Ein weiterer Einfluss aus dem Lernfeld ist das Lernklima. Hier trat eine bisher unbeachtete Komponente auf. Das Lernklima leidet nach Aussage der Teilnehmer durch die Anwesenheit externer Beobachter. Hinzu kommt, dass dem Verhalten der Teilnehmer im Seminar ein bedeutender Einfluss auf das Lernklima attestiert wird. Dabei kann ihre Herkunft eine wichtige Rolle spielen. In einem Fall wurde das Lernklima als wenig offen bezeichnet, weil an einem Seminar zwei Teilnehmer aus dem gleichen Unternehmen teilnahmen.

### **Arbeitsumfeld**

Die Teilnehmer thematisierten das Arbeitsumfeld relativ häufig bei den offenen Fragen der Untersuchung. Bei Nennungen das soziale Umfeld betreffend stand die Behinderung durch Kollegen im Vordergrund. Insbesondere die Durchführung von Einstellinterviews bedarf einer engen Interaktion mit Kollegen aus anderen Bereichen. Die Teilnehmer offenbarten in ihren Fragebögen diesbezüglich Konflikte mit den jeweiligen potentiellen Vorgesetzten der Kandidaten aus den Fachabteilungen. Dies zeigt, dass nicht nur Kollegen aus der eigenen Abteilung sondern auch aus anderen Bereichen starken Einfluss auf

den Transferprozess des Teilnehmers haben können. Ein weiterer Aspekt, den diese Untersuchung explizierte, ist der Zusammenhang zwischen Sachmitteln und physischer Lernumgebung. Insbesondere beim Seminar „Entgeltabrechnung – Grundseminar“ trat eine Diskrepanz zwischen Sachmitteln und physischer Lernumgebung auf. Teilnehmer kritisierten, dass die Abrechnung in der Praxis mit Hilfe von Computerprogrammen durchgeführt, im Seminar jedoch mit Taschenrechner und Notizblock errechnet wird. Wie oben bereits angedeutet spielt die Rückfallprävention eine wesentliche Rolle. Als wichtige Maßnahmen zur Rückfallprävention standen Seminarunterlagen und Zusatzliteratur im Vordergrund. Darüber hinaus wurden keine Komponenten der Rückfallprävention ungestützt genannt. Gleichfalls erhielten der Personalverantwortliche und die Sachmittel keine direkten ungestützten Nennungen von den Teilnehmern.

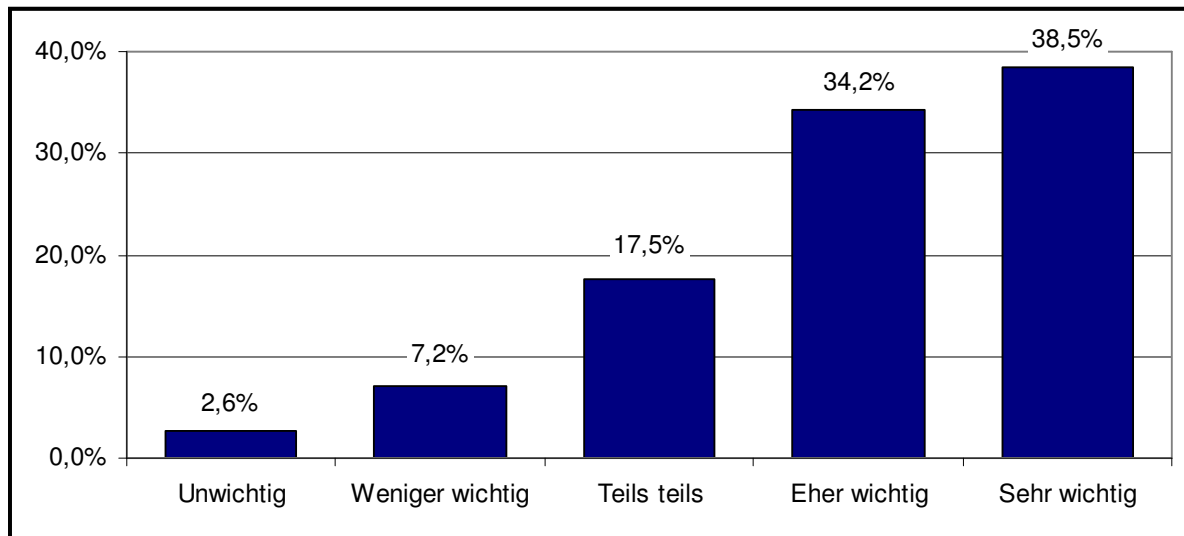
### **5.1.3.2 Gestützte Messung**

Nach der Anzahl der Nennungen bei offenen Fragen soll nun ein zweiter Indikator für die Bedeutung der Transferdeterminanten diskutiert werden. Dabei geht es um die Auswertung der gestützt erhobenen Wichtigkeiten aus Frage 8, 16 und 18 des Teilnehmerfragebogens.<sup>799</sup> In einem ersten Schritt sind die Antworten „weiß nicht“ bzw. Item-Non-Responses mit 254 von 5143 möglichen Bewertungen als relativ gering einzuschätzen und werden im Weiteren von der Betrachtung ausgeschlossen.<sup>800</sup> Zur generellen Bewertung des gesamten Forschungsrahmens findet sich eine kummulierte Analyse der direkten Wichtigkeit für alle Transferdeterminanten in Abbildung 15. Aus den kummulierten Antworten über alle beantworteten Fragebögen ist ersichtlich, dass weniger als 10 % die Einschätzungen „unwichtig“ oder „weniger wichtig“ vergeben. In 73 % der Fälle werden die Transferdeterminanten insgesamt sogar als „eher wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ eingestuft.

---

<sup>799</sup> Hier und in der gesamten Hauptuntersuchung wurden die Bewertungen der Teilnehmer mit Zahlen kodiert um Berechnungen zu ermöglichen. Diese Kodierungen lauten: sehr wichtig – 5, wichtig – 4, teils teils – 3, weniger wichtig – 2, unwichtig – 1.

<sup>800</sup> Die Gesamtzahl möglicher Bewertungen von 5143 ergibt sich aus 139 ausgefüllten Fragebögen multipliziert mit der zu Grunde liegenden Anzahl von 37 Fragen. 254 dieser möglichen Bewertungen wurden nicht beantwortet oder mit „weiß nicht“ bewertet. Vgl. Anhang 6, Frage8 a-t, 16a-o, 18d und die durchschnittliche Anwortrate der Items von Frage 18 (außer 18d).



**Abb. 15: Kummulierte Einschätzung der direkten Wichtigkeiten<sup>801</sup>**

Nach der kummulierten Analyse werden nun die Transferdeterminanten im Einzelnen untersucht. Dabei wurde bei der Befragung differenziert nach Lernfeld und Funktionsfeld vorgegangen.<sup>802</sup> Die Ergebnisse werden der Struktur des Forschungsrahmens entsprechend integriert dargestellt und differenziert nach Teilnehmercharakteristika, Trainingsdesign und Arbeitsumfeld ausgewertet.

Das entscheidende Kriterium der Wichtigkeit bei dieser Methode ist der Mittelwert.<sup>803</sup> Aus diesem Grund sind die Indikatoren der Transferdeterminanten bezüglich des Mittelwertes absteigend sortiert. Wie bei der ungestützten Messung wurden auch hier Schwellenwerte definiert, um Kategorien zu bilden. Dabei können die Kategoriegrenzen direkt aus den Antwortintervallen abgeleitet werden. Ein Indikator mit einem Mittelwert von bis zu 2,5<sup>804</sup> wird nach dieser Messung als nicht empirisch begründet eingestuft, da die Teilnehmer diesem Einfluss nur geringe Bedeutung beimessen. Zwischen Mittelwerten von

<sup>801</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung der Fragen 8a-t und 16a-o.

<sup>802</sup> Den Befragten wurden zur gedanklichen Unterstützung die Fragen im Kontext des Lernfelds bzw. Funktionsfelds präsentiert. Diese Unterteilung unterscheidet sich jedoch zum konzeptionellen Rahmen dieser Arbeit (siehe Kapitel 3.1.2). Die Aussagen werden jedoch auf Basis des konzeptionellen Rahmens ausgewertet und interpretiert.

<sup>803</sup> Dieser Mittelwert gibt an, welche durchschnittliche Bewertung die Transferdeterminanten von der Gesamtheit aller Teilnehmer bekommen.

<sup>804</sup> Dieser Mittelwert grenzt die Bereiche „Weniger Wichtig“ (2) und „Teils Teils“ (3) voneinander ab.

2,5 und 3,5<sup>805</sup> der fünfstufig skalierten Antwortmöglichkeiten liegt ein Indifferenzbereich der Bewertung.<sup>806</sup> Einflüssen in diesem Bereich wird eine mittlere Wichtigkeit unterstellt. Allen Indikatoren ab einem Mittelwert von 3,5 wird eine hohe direkte Wichtigkeit im Lern- und Transferprozess zugewiesen, da sie die Bewertungen „eher wichtig“ und „sehr wichtig“ einschließen. Eine Sonderstellung nimmt die Transferdeterminante Rückfallprävention ein. Sie wird über verschiedene Maßnahmen operationalisiert und in der Übersicht zusammengefasst dargestellt. Dabei basieren die gezeigten Werte in Tabelle 12 auf Durchschnittsgrößen der Bewertungen der einzelnen Rückfallpräventionsmaßnahmen.<sup>807</sup>

Tabelle 12 zeigt überblicksartig die Bewertung der Transferdeterminanten, die sich auf Basis der gestützten Messung ergeben haben. Die Spalte N zeigt zusätzlich in der Auswertungstabelle an, wie viele der 139 Befragten eine inhaltliche Bewertung abgegeben haben.

---

<sup>805</sup> Dieser Mittelwert grenzt die Bereiche „Teils Teils“ (3) und „Eher Wichtig“ (4) voneinander ab.

<sup>806</sup> Bei Einstufung in den Indifferenzbereich kann weder geschlussfolgert werden, dass der Einfluss wichtig noch dass er unwichtig für den Transfererfolg ist. Daher wird die Bewertung „mittlere Wichtigkeit“ vorgenommen.

<sup>807</sup> Aus den Fragen 18a-c und 18e-h werden diese Durchschnittswerte ermittelt. Die Frage 18d wird als Indikator für die Transferdeterminante Vorgesetzter verwendet. Vgl. Anhang 6.



Tab. 12: Gestützt erhobene Transferdeterminanten<sup>808</sup>

Frage	Transferdeterminanten	N	Mittelwert	Varianz	
8 a	Intrins. Anreize "Eigeninteresse"	139	4,81	0,216	Hoch
8 n	Trainer	138	4,8	0,188	
16 a	Intrins. Anreize "Eigeninteresse"	134	4,72	0,28	
8 b	Commitment & Arbeitszufriedenheit	138	4,67	0,297	
16 b	Commitment & Arbeitszufriedenheit	134	4,66	0,347	
16 g	Lerninhalt "Nutzen"	133	4,56	0,415	
8 f	Eigeninitiative	139	4,48	0,469	
8 d	Erfolgserwartung	139	4,48	0,426	
16 f	Eigeninitiative	131	4,48	0,482	
8 h	Lernfähigkeit	137	4,4	0,551	
8 l	Lerninhalt "Strukturierung"	136	4,38	0,416	
8 k	Lerninhalt "Nutzen"	138	4,36	0,669	
8 p	Zielvorgaben & Arbeitsanf. "Lernziele"	137	4,34	0,418	
8 m	Methodik & Medien	138	4,31	0,566	
16 e	Zeitpunkt	129	4,31	0,669	
8 r	PE-Marketing "TN-Erwartung"	139	4,29	0,583	
8 e	Zeitpunkt	137	4,27	0,478	
16 k	Verfügbare Zeit "nach"	128	4,23	0,681	
8 j	Lernklima	137	4,19	0,596	
8 s	Verfügbare Zeit "vor" und "während"	136	3,88	0,697	
16 n	Organisationskultur	124	3,88	0,855	
8 o	Physische Lernumgebung	139	3,8	0,64	
8 i	Teilnehmerkreis	138	3,74	0,793	
8 c	Extrins. Anreize	138	3,68	0,876	
16 h	Vorgesetzter	128	3,58	1,033	
16 m	Soziales Umfeld "Kollegen"	128	3,53	1,243	
16 l	Sachmittel	123	3,52	1,383	
16 c	Extrins. Anreize	132	3,49	0,863	Mittel
16 i	Personalverantwortlicher	122	3,48	1,128	
8 g	Vorwissen	138	3,2	0,98	
16 o	Außerorganisatorische Einflüsse	114	3,17	1,432	
18	Rückfallprävention	101	3,05	1,178	
16 d	Extrins. Anreize "Anreizausschütt.distanz"	125	3,02	0,959	
18 d	Vorgesetzter "Begleitete Anwendung"	101	2,99	1,55	
8 q	PE-Marketing "Ruf"	131	2,89	1,278	
8 t	Soziales Umfeld "Familie"	133	2,73	1,275	
16 j	PE-Marketing "Ruf"	119	2,6	1,497	

### Teilnehmercharakteristika

Es fällt auf, dass im Gegensatz zur ungestützten Untersuchung gerade die Teilnehmercharakteristika als besonders wichtig für den Transfererfolg empfunden werden. Acht der

<sup>808</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung der Fragen 8a-t und 16a-o.

zehn Indikatoren mit dem höchsten Mittelwert entstammen diesem Bereich. Bemerkenswert ist, dass die Determinanten intrinsische Lern- und Transferanreize, Commitment & Arbeitszufriedenheit sowie Eigeninitiative mit jeweils beiden erhobenen Indikatoren unter den zehn Indikatoren mit dem höchsten Mittelwert der gesamten Messung sind. Gleiches gilt für die Erfolgserwartung und die Lernfähigkeit, die nur durch einen Indikator repräsentiert werden. Die persönliche Aufnahmebereitschaft des Teilnehmers (Zeitpunkt) wird ebenfalls für beide Indikatoren mit hoher Wichtigkeit bewertet.

Demgegenüber werden die extrinsischen Anreize und das Vorwissen als deutlich weniger wichtig eingeschätzt. Beide Transferdeterminanten liegen vollständig (Vorwissen) oder mit der Mehrzahl der Indikatoren (extrinsische Lern- und Transferanreize) im Bereich mittlerer Wichtigkeit.

Die Varianz der erhobenen Indikatoren ist bei den Teilnehmercharakteristika grundsätzlich gering. Lediglich die extrinsischen Anreize und das Vorwissen bewerteten die einzelnen Befragten mit Varianzwerten von 0,8 und stärker.

### **Trainingsdesign**

Das Trainingsdesign weist ebenso wie die Teilnehmercharakteristika insgesamt eine hohe Wichtigkeitsbewertung auf. Der Trainer, die Lerninhalte und die angewandten Methoden und Medien werden mit Mittelwerten über 4,3 durch die Teilnehmer als besonders wichtig eingeschätzt. Aber auch alle anderen Transferdeterminanten aus diesem Bereich liegen in der Kategorie „hohe Bedeutung für den Transfererfolg“.

Das Trainingsdesign wird insgesamt sehr homogen bewertet. Die Varianzwerte nahezu aller Determinanten sind niedrig. Hier wirkt sich die Konstanz der Seminarsituation im Vergleich zu den anderen Determinantengruppen aus, d. h. die Einschätzung der Teilnehmercharakteristika und des Arbeitsumfelds variiert stärker zwischen den Befragten als beim Trainingsdesign. Die einzige Ausnahme bildet dabei der Teilnehmerkreis. Ein Varianzwert von 0,8 für diese Transferdeterminante zeigt, dass die Interaktion mit den anderen Teilnehmern durch die Befragten sehr unterschiedlich bewertet wurde.

## **Arbeitsumfeld**

Im Arbeitsumfeld streuen die Indikatoren der Transferdeterminanten stärker über die Bedeutungskategorien als bei den anderen beiden Determinantengruppen. Bemerkenswert ist dabei, dass die Teilnehmer die Einflüsse des Vorgesetzten und der Kollegen im sozialen Umfeld zwar als bedeutend einschätzen, sie aber eher am unteren Ende der Kategorie angesiedelt sind. Mit Mittelwerten von 3,58 bzw. 3,53 liegen sie im Bereich zwischen der Bewertung „teils teils“ und „eher wichtig“. Die Begleitung der Anwendung durch den Vorgesetzten (Mittelwert 2,99) sowie die Familie als Teil des sozialen Umfelds (Mittelwert 2,73) werden sogar lediglich im Indifferenzbereich der Bewertungen eingestuft. Die aggregierte Bewertung der Determinanten Personalverantwortlicher, Ruf des Seminars (PE-Marketing), außerorganisatorische Einflüsse und Rückfallprävention führt ebenfalls zu einem Mittelwert im Indifferenzbereich. Da die aggregierten Teilnehmerantworten keine eindeutige Zuordnung zu hoher oder niedriger Wichtigkeit erlauben, werden die Transferdeterminanten als im mittleren Maße wichtig eingestuft.

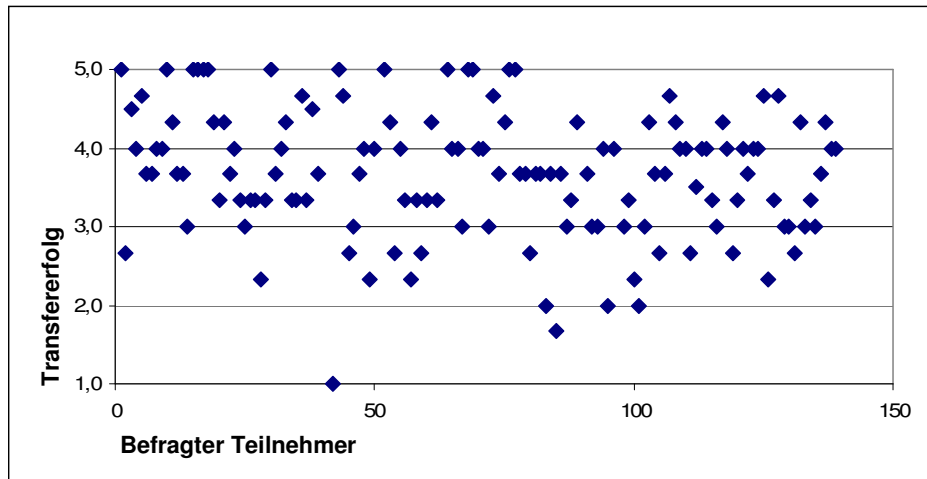
Die Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen, die Teilnehmererwartung (PE-Marketing) sowie die verfügbare Zeit weisen für diese Transferdeterminantengruppe die höchsten Einschätzungen auf und liegen klar in der Kategorie hohe Bedeutung.

Die Varianz der Arbeitsumfelddeterminanten ist teilweise deutlich höher als die in den anderen Bereichen. Eine Vielzahl an Indikatoren weist eine Varianz größer als 1 auf. Hier zeigt sich der Einfluss verschiedenster Arbeitsumfelder und damit verschiedener Perspektiven auf die Existenz und Wichtigkeit einzelner Determinanten.

### **5.1.3.3 Indirekte Messung**

Ausgangspunkt der indirekten Messung ist die Bestimmung des Transfererfolgs als abhängige Variable. Die Erklärung der Streuung dieser Variable ist das Maß für die Wirkung der Transferdeterminanten (unabhängige Variable). Da sich der Transfererfolg aus

dem Mittelwert von drei Fragen errechnet,<sup>809</sup> lassen sich die Antworten dieser Variable als Kontinuum darstellen. Dabei stellt die Abszissenachse den ausgewerteten Fragebogen des Teilnehmers und die Ordinatenachse den ermittelten Transfererfolg dar. Damit ergibt sich über eine Gesamtzahl von 133 Beobachtungen<sup>810</sup> ein Streudiagramm des Transfererfolgs, welches in Abbildung 16 dargestellt ist.



**Abb. 16: Auftreten des Transfererfolgs<sup>811</sup>**

Zur adäquaten Erklärung der dargestellten Streuung müssen jedoch einige Fälle ausgeschlossen werden. Dazu werden zwei Filtervariablen verwendet (siehe Kapitel 4.2.3). Durch den Ausschluss der Fälle, die das Erlernen der Inhalte nicht als wichtig empfanden<sup>812</sup> und für die die Anwendung im Funktionsfeld nicht möglich war,<sup>813</sup> verringert sich die Datenbasis von 133 auf 123 Beobachtungen.

Durch die Regressionsgleichung wird ermittelt, ob und in welchem Ausmaß zwischen der abhängigen ( $Y_i$ ) und den unabhängigen Variablen ( $x_{k,i}$ ) ein multipler linearer Zusammen-

<sup>809</sup> Vgl. Anhang 6, Frage 4a-c.

<sup>810</sup> Bei sechs Fällen wurde nicht geantwortet oder „trifft nicht zu“ angekreuzt.

<sup>811</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung des Mittelwerts der Fragen 4a-c.

<sup>812</sup> Fünf Fälle bei denen Frage 1d nicht beantwortet wurde oder die Bewertung „Teils teils“, „Stimme eher nicht zu“, „Stimme nicht zu“ erfolgte. Vgl. Anhang 6.

<sup>813</sup> Fünf Fälle, die bei Frage 3 „Nicht möglich“ angegeben haben. Vgl. Anhang 6.

hang besteht und welchen Anteil die einzelnen unabhängigen Variablen an diesem Zusammenhang aufweisen. Die Regressionsgleichung lässt sich wie folgt formulieren:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \cdot X_{1,i} + \beta_2 \cdot X_{2,i} + \dots + \beta_k \cdot X_{k,i} + \varepsilon_i$$

Die abhängige Variable  $Y_i$  wird mit einer systematischen Komponente  $\beta_0 + \beta_1 \cdot X_{1,i} + \beta_2 \cdot X_{2,i} + \dots + \beta_k \cdot X_{k,i}$  und einer zufälligen, stochastischen Fehlervariable  $\varepsilon_i$  gleich gesetzt.<sup>814</sup> Die Gleichung enthält die Regressionskoeffizienten  $\beta_1, \beta_2, \beta_k$ , welche Maße der unabhängigen Variablen  $X_{k,i}$  zur Bestimmung ihrer jeweiligen Stärke bzw. ihres Anteils an der Regression darstellen.  $\beta_0$  bezeichnet das Interzept, bzw. den Achsenabschnitt auf der y-Achse und ist der Mittelwert der Wahrscheinlichkeitsverteilung von  $Y$  für die i-te Beobachtung, wenn  $x$  den Wert  $x_{1,i} = 0$  hat. Die Fehlervariable  $\varepsilon_i$  bezeichnet die zufällige Abweichung von der Modellgeraden, d. h. den nicht erklärten Fehler für die i-te Beobachtung. Diese Komponenten wurden geschätzt und werden im weiteren Verlauf dargestellt.<sup>815</sup>

Begonnen wird die Analyse mit einem Standard-Regressionsmodell um Hinweise für die indirekte Wichtigkeit aller Transferdeterminanten zu erhalten. Dabei ist sichergestellt, dass alle Transferdeterminanten durch mindestens einen Indikator repräsentiert werden und Determinanten mit stark heterogenen Inhaltskomponenten durch mehrere Indikatoren erfasst werden können. Lediglich die Determinante Rückfallprävention konnte nicht in metrischer Form operationalisiert und damit nicht indirekt erfasst werden. Bei der Analyse der 23 potentiellen Transferdeterminanten wurden 41 Indikatoren verwendet, die als unabhängige Variablen fungieren. Durch das Auftreten von Item-Non-Response verringerte sich die auswertbare Datenbasis der Regression auf  $N=84$ .<sup>816</sup>

Die Güte der Regressionsfunktion zur Repräsentation der empirischen Daten wird durch das Bestimmtheitsmaß gemessen. Es drückt aus, wie viel Streuung von der abhängigen

---

<sup>814</sup> Vgl. Jansen, J./ Laatz, W. (2007), S 419.

<sup>815</sup> Die Modellgleichung für die Schätzung lautet:  $\hat{Y}_i = b_0 + b_1 \cdot x_{1,i} + \varepsilon_i$ , wobei  $\hat{Y}_i$  der Schätzwert für  $Y_i$ ,  $b_0$  und  $b_i$  die Schätzwerte für  $\beta_0$  und  $\beta_i$  sind.

<sup>816</sup> Sobald eine der 41 Fragen, die eine unabhängige Variable repräsentierten nicht beantwortet wurde, entfiel der gesamte Fall bei der Analyse. Dieses Vorgehen entspricht dem Standardvorgehen des Statistikauswertungsprogramms SPSS.

Variable durch die Gesamtheit der unabhängigen Variablen erklärt wird. Sein Minimum liegt bei 0 und sein Maximum bei 1. In dem vorliegenden Regressionsmodell wurde ein Bestimmtheitsmaß von 0,795 ermittelt, was als relativ hoch eingeschätzt werden kann. Da gerade bei einer relativ hohen Zahl von Variablen das Bestimmtheitsmaß keine ausreichende Aussage zur Güte der Regressionsfunktion treffen kann, wird das korrigierte Bestimmtheitsmaß hinzugezogen. Auch dieses Maß weist mit 0,595 eine relativ hohe Güte der Regressionsfunktion in einem explorativen Kontext aus.<sup>817</sup>

Als weiteres Gütemaß der Regression wird der F-Test herangezogen. Er bezieht sich auf die Frage, inwiefern die Ergebnisse auf die Grundgesamtheit übertragen werden können. Mit einem empirischen F-Wert von 3,97 ergibt sich eine Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzniveau) für den Schluss von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit von 0 %. Somit kann der Schluss von der Stichprobe auf die Population für das gesamte Modell als zulässig betrachtet werden. Zusammenfassend stellt Tabelle 13 die Gütemaße dar.

**Tab. 13: Gütemaße Regressionsfunktion (Standardmodell)<sup>818</sup>**

Bestimmtheitsmaß	Korregiertes Bestimmtheitsmaß	Empirischer F-Wert	Signifikanzniveau des Modells
0,795	0,595	3,97	0,00

Nachdem die Güte der Transferdeterminanten zur Erklärung des Transfererfolgs in Summe diskutiert wurde, werden im Folgenden die Komponenten des Regressionsmodells dargestellt. Zuerst wird das Interzept geschätzt. Es ergibt sich für  $b_0$  ein Wert von  $-0,401$  bei einem Standardfehler<sup>819</sup> von 1,062. Von besonderem Interesse sind jedoch die Regressionskoeffizienten der unabhängigen Variablen, da diese die vermutete Wirkungsstärke einzelner Determinanten auf den Transfererfolg ausdrücken. Hier werden die Beträge der

---

<sup>817</sup> Damit werden rund 60 % der Streuung der abhängigen Variable durch das Regressionsmodell erklärt.

<sup>818</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Standard-Regressionsmodell.

<sup>819</sup> Der Standardfehler ist der Schätzwert für die Standardabweichung des Koeffizienten  $b_0$ .

Beta-Werte aus der Regressionsfunktion in Verbindung mit ihren Signifikanzniveaus auf Basis der t-Tests als Kriterium herangezogen (siehe Tabelle 14).

**Tab. 14: Indirekte Messung, Beta-Wert Beträge (Standardmodell)<sup>820</sup>**

Frage	Transferdeterminanten	Beta (Betrag)	Signifikanz
10d	Methodik & Medien "Aufmerksamkeit"	0,57	0,002
9o	Soziales Umfeld "Familie"	0,333	0,006
24	Vorwissen "Transfererfahrungen"	0,33	0,001
17d	Lerninhalt "Nutzen"	0,317	0,022
11b	Trainer "Methodenkompetenz"	0,298	0,191
10e	Methodik & Medien "Strukturierung"	0,265	0,206
17l	Außerorganisatorische Einflüsse	0,24	0,036
12c	Lernfähigkeit	0,224	0,066
9g	TN-Kreis	0,221	0,049
9d	Zeitpunkt	0,202	0,073
20	Zeitpunkt (Jahre)	0,2	0,049
21c	Commitment & Arbeitszufriedenheit "Anstrengungsbereitschaft"	0,192	0,19
9n	Verfügbare Zeit "während"	0,19	0,112
17f	Vorgesetzter "Vorbild"	0,181	0,168
17j	Soziales Umfeld "Kollegen"	0,166	0,168
11c	Trainer "Einfühlungsvermögen"	0,163	0,405
12a	Eigeninitiative	0,158	0,223
17g	Personalverantwortlicher	0,124	0,255
11a	Trainer "Fachkompetenz"	0,122	0,408
17a	Intrins. Anreize "Eigeninteresse"	0,119	0,268
9j	Physische Lernumgebung	0,103	0,455
21a	Commitment & Arbeitszufriedenheit "Arbeitszufriedenheit"	0,099	0,426
10f	Lerninhalt "Menge vs. Zeit"	0,097	0,365
21b	Commitment & Arbeitszufriedenheit "Identifikation"	0,097	0,41
17i	Sachmittel	0,095	0,422
9c	Erfolgserwartung	0,092	0,392
9b	Extrins. Anreize (Lernfeld)	0,091	0,411
17h	Verfügbare Zeit "nach"	0,091	0,407
10b	Methodik & Medien "Individuelle Probleme"	0,078	0,527
9e	Zielvorgaben & Arbeitsanf. "Lernziele"	0,065	0,551
12b	Vorwissen	0,058	0,574
17k	Organisationskultur	0,058	0,61
9f	Zielvorgaben & Arbeitsanf. "Individuelle Lernziele passen zu Seminarzielen"	0,052	0,681
17b	Extrins. Anreize (Funktionsfeld)	0,049	0,655
9a	Intrins. Anreize "Eigeninteresse"	0,045	0,717
13	Commitment & Arbeitszufriedenheit "Aufwand"	0,042	0,666
9l	PE-Marketing "TN-Erwartung"	0,027	0,881
17e	Vorgesetzter "Unterstützung"	0,027	0,869
9k	PE-Marketing "Ruf"	0,026	0,812
9h	Trainer "Lernklima"	0,02	0,881
9m	Verfügbare Zeit "vor"	0,014	0,908

<sup>820</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Standard-Regressionsmodell.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass einer Vielzahl der unabhängigen Variablen dieses Modells kein statistisch signifikanter Einfluss auf den Transfererfolg unterstellt werden kann. Ihre Irrtumswahrscheinlichkeit (in der Tabelle mit „Signifikanz“ gekennzeichnet) liegt großteils über dem statistisch zulässigen Wert von 0,1.<sup>821</sup> Damit kann nicht festgestellt werden, ob der Zusammenhang zufällig oder systematisch ist. Durch die große Anzahl von unabhängigen Variablen kann ein gewisses Maß an Interkorrelation zwischen den Variablen vermutet werden, was wiederum das Signifikanzniveau der einzelnen Variablen reduziert und die Beta-Werte verfälscht.<sup>822</sup> Um diese „Überlappung“ der unabhängigen Variablen zu reduzieren soll im nächsten Schritt eine Schrittweise Regression durchgeführt werden. Bei diesem Vorgehen werden dem Regressionsmodell schrittweise die unabhängigen Variablen hinzugefügt, die wenig mit anderen Variablen interkorreliert sind und jeweils den größten Teil der Streuung der abhängigen Variable erklären.

Wie beim Standardmodell muss zuerst die Güte des so gebildeten Modells geprüft werden. Das Ergebnismodell der Schrittweisen Regression weist ein korrigiertes Bestimmtheitsmaß von 0,596 auf. Der empirische F-Wert von diesem Modell ermöglicht mit 13,265 den Schluss vom gesamten Modell auf die Population bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0 %. Damit weist auch dieses Modell eine hohe Güte auf.

**Tab. 15: Gütemaße Regressionsfunktion (Schrittweise-Modell)<sup>823</sup>**

Bestimmtheitsmaß	Korregiertes Bestimmtheitsmaß	Empirischer F-Wert	Signifikanzniveau des Modells
0,645	0,596	13,265	0,00

<sup>821</sup> Je nach statistischer Untersuchung werden typischerweise Signifikanzniveaus von 0,05 (5 % Irrtumswahrscheinlichkeit) bis hin zu 0,1 (10% Irrtumswahrscheinlichkeit) akzeptiert. Vgl. Fahrmeir, L. et al. (2004), S. 403. Liegt das Signifikanzniveau über der gesetzten Grenze, gelten die Zusammenhänge als zufällig und es können keine Aussage zu der jeweiligen Variablen getroffen werden. In dieser Untersuchung, die sich auf den Entdeckungszusammenhang bezieht, soll ein weniger einschränkendes Signifikanzniveau von 0,1 als Grenze gewählt werden um dem explorativen Charakter der Untersuchung Rechnung zu tragen.

<sup>822</sup> Diese Problematik wird im weiteren Verlauf des Kapitels im Rahmen der Diskussion der Modellprämissen aufgegriffen. Hier scheint insbesondere die Prämisse Abwesenheit von Multikollinearität verletzt zu sein.

<sup>823</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Schrittweise Regressionsmodell.



Wie beim Standardmodell sollen nun die Komponenten des Regressionsmodells dargestellt werden. Das Interzept  $b_0$  wird mit einem Wert von  $-2,815$  bei einem Standardfehler von  $0,752$  geschätzt. Weiterhin werden die unabhängigen Variablen betrachtet, die in die Schrittweise Regression integriert wurden. Konstituierendes Merkmal dieser Variablen ist, dass sie alle statistisch signifikant zur Erklärung der abhängigen Variable beitragen.

**Tab. 16: Indirekte Messung, Beta-Wert Beträge (Schrittweise-Modell)<sup>824</sup>**

Frage	Transferdeterminanten	Beta (Betrag)	Signifikanz
21c	Commitment & Arbeitszufriedenheit	0,39	0
24	Vorwissen "Transfererfahrungen"	0,274	0
12c	Lernfähigkeit	0,271	0,001
17e	Vorgesetzter "Unterstützung"	0,253	0,002
17l	Außerorganisatorische Einflüsse	0,246	0,003
9n	Verfügbare Zeit "während"	0,238	0,005
17j	Soziales Umfeld "Kollegen"	0,192	0,023
17a	Intrins. Anreize "Eigeninteresse"	0,173	0,055
17d	Lerninhalt "Nutzen"	0,172	0,059
9o	Soziales Umfeld "Familie"	0,145	0,075

Wie in Tabelle 16 zu sehen ist, weisen die Beta-Beträge und Signifikanzmuster teilweise starke Unterschiede zum Standardmodell auf, was bei der Prüfung der Modellprämissen untersucht wird.

### **Prüfung der relevanten Modellprämissen**

Inwieweit die obigen Ergebnisse Erkenntnisgewinn für die vorliegende Arbeit ermöglichen, hängt jedoch von der Erfüllung der relevanten statistischen Modellprämissen ab. Im Folgenden werden daher die zentralen Prämissen Skalenniveau, Normalverteilung, Vollständigkeit, Multikollinearität, Homoskedastizität und Autokorrelation diskutiert.<sup>825</sup>

Das Modell der multiplen linearen Regression (MLR) setzt grundsätzlich voraus, dass die unabhängigen Variablen  $x_1, x_2 \dots x_n$  und die abhängige Variable  $y$  **metrisch skaliert** sind.

<sup>824</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Schrittweise Regressionsmodell.

<sup>825</sup> Vgl. Backhaus, K. et al. (2003), S. 78ff.

Die unabhängigen Variablen dieser Untersuchung weisen eine Ratingskala von 1 bis 5 in ganzzahligen Schritten auf, was einer Ordinalskalierung entspricht. Dennoch kann das Modell der MLR angewendet werden, wenn die Ordinalskala der Variablen genügend Ausprägungen aufweist und die Variablen annähernd normalverteilt sind. In diesem Fall spricht datenanalytisch nichts dagegen, diese Variablen als intervallskaliert anzusehen.<sup>826</sup>

Damit wurde bereits eine weitere Voraussetzung angeführt. Die multiple lineare Regressionsanalyse setzt voraus, dass die Variablen aus einer **normalverteilten Grundgesamtheit** stammen, d.h. annähernd normalverteilt sind.<sup>827</sup> Zur Überprüfung dieser Voraussetzung bietet sich der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungs-Test an.<sup>828</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl für die unabhängigen Variablen als auch die abhängige Variable die Hypothese nicht verworfen werden kann, dass sie nicht einer normalverteilten Grundgesamtheit entstammen.<sup>829</sup> Für deskriptiv statistische Zwecke kann das Modell der Multiplen linearen Regression dennoch Anwendung finden, wenn die Residuenwerte normalverteilt sind.<sup>830</sup> Aussagen die im Rahmen der deskriptiven Statistik ermittelt werden, haben keinen schließenden Charakter, d. h. auf Basis dieser statistischen Auswertungen kann kein Hypothesentest stattfinden.

Nun soll das Vorliegen der **Normalverteilung der Residuenwerte** geprüft werden. Dazu wird erneut der Kolmogorov-Smirnov-Test jedoch in diesem Fall für die Residuenwerte durchgeführt. Zunächst findet die Überprüfung der allgemeinen Regression in Tabelle 17 statt.

---

<sup>826</sup> Vgl. Wittenberg, R. (1991), S. 64.

<sup>827</sup> Vgl. Wittenberg, R. (2000), S.190.

<sup>828</sup> Dieser Test beruht darauf, die tatsächliche Verteilungskurve einer Variablen mit einer theoretischen Normalverteilung zu vergleichen und die größte Abweichung von dieser auf Signifikanz zu testen.

<sup>829</sup> Das gewählte Signifikanzniveau liegt bei 5%, so dass bspw. für die abhängige Variable mit einem Kolmogorov-Smirnov Wert von 0,02 die Hypothese nicht einer Normalverteilung zu entstammen nicht abgelehnt werden kann. Damit kann von der Existenz einer Normalverteilung auf Basis dieser Ergebnisse nicht ausgegangen werden.

<sup>830</sup> Vgl. Kromrey, H. (1991), S. 394.

**Tab. 17: Normalverteilung allgemeine Regression<sup>831</sup>**

Tests auf Normalverteilung			
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistik	df	Signifikanz
Unstandardized Residual	,055	84	,200*

\* · Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.  
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Die Signifikanz wird mit 0,2 angegeben und ist somit größer als das Signifikanzniveau von 0,05. Somit kann die Hypothese, dass die Residuenwerte nicht aus einer normalverteilten Grundgesamtheit stammt nicht angenommen werden. Für die Schrittweise Regression ergeben sich folgende Werte (siehe Tabelle 18).

**Tab. 18: Normalverteilung Schrittweise Regression<sup>832</sup>**

Tests auf Normalverteilung			
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistik	df	Signifikanz
Unstandardized Residual	,065	107	,200*

\* · Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.  
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Die Signifikanz wird mit 0,2 angegeben und ist somit größer als das Signifikanzniveau von 0,05. Somit kann auch hier die Hypothese nicht angenommen werden, dass die Residuenwerte nicht aus einer normalverteilten Grundgesamtheit stammen. Es kann also für das Regressionsmodell von der Normalverteilung der Residuen ausgegangen werden.

Eine weitere Voraussetzung für die Anwendung einer Regressionsanalyse ist die **Vollständigkeit**, d. h. die Berücksichtigung aller relevanten unabhängigen Variablen. Gerade in Bezug auf die Zielsetzung dieser Arbeit wird versucht, die Gesamtzahl möglicher Einflussgrößen auf den Transfererfolg zu berücksichtigen. So werden in der allgemeinen MLR 41 unabhängige Variablen zu Erklärung der Streuung der abhängigen Variablen he-

<sup>831</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Standard Regressionsmodell.

<sup>832</sup> Quelle: Anhang 6, Auswertung Schrittweise Regressionsmodell.

rangezogen. Hierbei ist zu beachten, wenn zu viele unabhängige Variablen einbezogen werden, besteht zwar ein hoher Anteil erklärter Varianz des Gesamtmodells, die Einzeltests führen jedoch zu keinem signifikanten Ergebnis. Damit ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass viele unabhängige Variablen untereinander in linearer Abhängigkeit stehen, also der Fall der Multikollinearität vorliegt. Bei der Schrittweisen Regression werden lediglich 10 unabhängige Variablen berücksichtigt, was die Vollständigkeit einschränkt.

Um zu überprüfen, ob bei beiden durchgeführten Regressionen **Multikollinearität** vorliegt, können Toleranzwerte der unabhängigen Variablen berechnet werden. Beim Toleranzwert einer unabhängigen Variablen wird zunächst die Korrelation zwischen dieser unabhängigen Variablen und allen restlichen unabhängigen Variablen berechnet, was einen multiplen Korrelationskoeffizienten ergibt. Aus diesem wird der Toleranzwert wie folgt berechnet:  $\text{Toleranzwert} = 1 - R^2_{x1,x2}$ .<sup>833</sup> Im Idealfall, d.h. bei völliger Unabhängigkeit der unabhängigen Variablen untereinander, sind alle multiplen Korrelationskoeffizienten gleich Null und somit der Toleranzwert 1. Der Kehrwert des Toleranzwertes ( $1/\text{Toleranzwert}$ ) ergibt den Varianzinflationsfaktor (VIF), der im Idealfall ebenfalls 1 ist. Mit steigendem VIF steigt die Varianz des Regressionskoeffizienten. Bei einem großen VIF weist die unabhängige Variable eine hohe Korrelation mit den anderen Variablen auf, was dazu führen kann, dass der Regressionskoeffizient dieser unabhängigen Variablen steigt. Dies führt zu einem hohen Beta-Koeffizient, auch wenn der eigentliche bivariate Zusammenhang dieser unabhängigen Variablen mit der abhängigen Variable sehr gering ist. In diesem Fall besteht Multikollinearität dieser unabhängigen Variablen. Zur Bestimmung des gesamten Ausmaßes der Multikollinearität im Modell bietet sich der Konditionsindex an. Liegt dieser zwischen 10 und 30, so liegt eine moderate Multikollinearität vor, bei mehr als 30 spricht man von einer starken Multikollinearität.<sup>834</sup>

Für das Standardmodell soll beispielhaft veranschaulicht werden, inwiefern Multikollinearität vorliegt. Der Beta-Koeffizient der Variablen „Methodik & Medien Aufmerksam-

---

<sup>833</sup>  $R^2_{x1,x2,\dots}$  steht für den quadrierten multiplen Regressionskoeffizienten der einen unabhängigen Variable mit anderen unabhängigen Variable.

<sup>834</sup> Vgl. Jansen, J./Latz, W. (2007), S 433.

keit“ ist bspw. mit einem Betrag von 0,57 im Standardmodell am größten, der Toleranzwert beträgt jedoch nur 0,159 und der VIF 6,307.<sup>835</sup> Der VIF dieser Variable führt zu einem hohen Beta-Wert, obwohl der bivariate Korrelationskoeffizient Pearson's  $r$  mit der abhängigen Variable nur 0,025 beträgt.<sup>836</sup> Anhand einer Korrelationsmatrix kann festgestellt werden, dass diese Variable mit anderen Variablen stark korreliert ist. Dies betrifft bspw. die Variable „Trainer Einfühlungsvermögen“ (0,334). Insgesamt variieren die VIF-Werte des Standardmodells zwischen 1,766 (Vorwissen) und 10,295 (Trainer), was auf eine hohe Multikollinearität schließen lässt.<sup>837</sup> Der Konditionsindex der allgemeinen Regression liegt bei Zusammenfassung aller Variablen bei 155,7 was das Vorliegen hoher Multikollinearität bestätigt.

Dieser Index ist bei der Schrittweisen Regression mit 45,33 deutlich geringer ausgeprägt. Dennoch besteht die Gefahr, dass Multikollinearität die Ergebnisse verzerrt. Betrachtet man die einzelnen unabhängigen Variablen, lässt sich die Regel formulieren, dass VIF-Werte über 10 die Existenz von Multikollinearität vermuten lassen.<sup>838</sup> Bei der Schrittweisen Regression liegen die VIF-Werte der Variablen zwischen 1,145 (Commitment & Arbeitszufriedenheit) und 1,654 (Lerninhalt), was auf moderate Multikollinearität hinweist.<sup>839</sup>

Damit ist festzustellen, dass die Ergebnisse des Standardregressionsmodells durch hohe Multikollinearität stark verzerrt sind und diesbezüglich keine sinnvolle Interpretation der Daten möglich ist, sodass für dieses Modell auf weitere Auswertungen verzichtet wird. Die Schrittweise Regression weist ein deutlich geringeres Maß an Multikollinearität auf, die Existenz von Multikollinearität für das gesamte Modell kann jedoch nicht ausgeschlossen werden. Da jedoch das Kollinearitätsmaß der einzelnen unabhängigen Variablen

---

<sup>835</sup> Vgl. Anhang 7.

<sup>836</sup> Zudem liegt keine Signifikanz vor. Die einseitige Signifikanz beträgt 0,409.

<sup>837</sup> Vgl. Anhang 7.

<sup>838</sup> Vgl. Brosius, F. (2006), S. 579f.

<sup>839</sup> Vgl. Anhang 8.

eine moderate Multikollinearität vermuten lässt, werden die Variablen der Schrittweisen Regression für die Interpretationen in diesem explorativen Kontext verwendet.

Der starke Unterschied der Multikollinearität zwischen Standardregression und Schrittweiser Regression liefert zudem eine Erklärung für die unterschiedlichen Beta-Werte und Signifikanzmuster beider Modelle. Im Rahmen der Schrittweisen Regression konnte durch Ausschluss zu Kollinearität neigender Variablen deren Einfluss auf die Beta-Werte anderer Variablen reduziert werden.

Des Weiteren soll das Vorliegen von **Homoskedastizität** (Varianzhomogenität) für die Schrittweise Regression geprüft werden, d. h. inwiefern die gleiche Varianz der Zufallsvariablen bzw. der Zufallsfehlervariablen  $\text{var}(\epsilon_i) = \sigma$  für jede Beobachtung der unabhängigen Variablen vorliegt. Wenn die Varianzen nicht homogen sind, kann es zur fehlerhaften Schätzung der Regressionskoeffizienten kommen und die t-Tests verlieren an Aussagekraft. Für eine statistische Überprüfung der Varianzhomogenität bietet sich in diesem Fall der Levene-Test an, der speziell für den Zusammenhang zwischen einer kategorialen unabhängigen und einer metrischen abhängigen Variablen verwendet wird, um zu überprüfen ob die Varianz der Werte der metrischen Skala in den Gruppen der unabhängigen Variablen annähernd gleich ist.<sup>840</sup> Bis auf die Variable „Soziales Umfeld Kollegen“ liegen bei den unabhängigen Variablen der Schrittweisen Regression mit hoher Wahrscheinlichkeit Varianzhomogenität der Residuenwerte vor.<sup>841</sup> Die Varianzen der Residuenwerte in den Gruppen bzw. Kategorien der jeweiligen unabhängigen Variablen unterscheiden sich nicht signifikant.

Zur Überprüfung ob **Autokorrelation** der Residuenwerte vorliegt, kann die Durbin-Watson-Statistik herangezogen werden. Die Autokorrelation bzw. die wiederholte Korrelation der Wertereihe der Residuen hat Auswirkungen auf die Standardabweichungen der Regressionskoeffizienten. Die Konsequenz wäre, dass die Signifikanztests fehlerhaft und

---

<sup>840</sup> Vgl. Jansen, J./Laatz, W. (2007), S. 245f.

<sup>841</sup> Vgl. Anhang 9. Setzt man ein Signifikanzniveau von 5 % voraus, so kann bei der Variable „Soziales Umfeld Kollegen“ die Annahme der Varianzhomogenität verworfen werden, denn die Wahrscheinlichkeit für ihr Vorliegen beträgt lediglich 4,9 %.

somit nicht mehr aussagekräftig sind.<sup>842</sup> Der Durbin-Watson-Test beschränkt sich auf eine Autokorrelation 1. Ordnung, d. h. der Residualwert  $\epsilon_i$  steht mit dem Residualwert der vorherigen Beobachtung  $\epsilon_{i-1}$  in positiver oder in negativer Abhängigkeit. Die Prüfgröße kann durch folgende Gleichung ermittelt werden:

$$d := \frac{\sum_{i=2}^n (\epsilon_i - \epsilon_{i-1})^2}{\sum_{i=1}^n (\epsilon_i)^2}$$

„ $r$ “ sind die Residuen der durchgeführten Regression und „ $d$ “ die Prüfgröße, welche Werte zwischen 0 und 4 annehmen kann. Die Nullhypothese  $H_0$  lautet: „Der Korrelationskoeffizient der Autokorrelation erster Ordnung ist null“.<sup>843</sup> Zur Einordnung der Prüfgröße  $d$  kann Abbildung 17 herangezogen werden:

$H_0$ ablehnen = positive Autokorrelation	Indifferenzbereich	$H_0$ annehmen = keine Autokorrelation	Indifferenzbereich	$H_0$ ablehnen = negative Autokorrelation		
0	$d_u$	$d_o$	2	$4-d_o$	$4-d_u$	4

**Abb. 17: Durbin-Watson-Test**<sup>844</sup>

„ $d_u$ “ und „ $d_o$ “ bezeichnen die Grenzen des Annahmen-, Indifferenz- und Ablehnungsbereichs. Diese Grenzwerte sind je nach Anzahl der unabhängigen Variablen, Anzahl der Fälle und Signifikanzniveaus verschieden. Für die schrittweise durchgeführte Regression bei 10 Regressoren, 84 Fällen und einem Signifikanzniveau von 5% können folgende Unter- und Obergrenzwerte von SAVIN/ WHITE herangezogen werden:  $d_u = 1,417$  und  $d_o =$

<sup>842</sup> Vgl. Jansen, J./Laatz, W. (2007), S. 433.

<sup>843</sup> Die Kovarianz der Zufallsfehlervariable (bzw. der Residuen) ist für verschiedene Beobachtungen gleich 0 ( $cov(\epsilon_i, \epsilon_{i+r})=0$ ).

<sup>844</sup> Quelle: Jansen, J./Laatz, W. (2007), S. 434.

1,888.<sup>845</sup> Die errechnete Prüfgröße  $d$  liegt bei 1,975, d. h.  $d > d_0$  und  $d < 4 \cdot d_0$ . Damit liegt keine Autokorrelation vor.

Nachdem die Prüfung der statistischen Prämissen durchgeführt wurde, ist festzustellen, dass für die allgemeine Regression von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann, da die Residuenwerte normalverteilt sind. Das Modell weist weiterhin eine hohe Vollständigkeit auf, was jedoch zu einer Überfütterung und damit zu Multikollinearitäten geführt hat. Für die Schrittweise Regression kann ebenfalls von einer Normalverteilung ausgegangen werden, die Vollständigkeit ist eingeschränkt, aber dementsprechend ist die Multikollinearität deutlich niedriger als beim Standardmodell. Für die Schrittweise Regression wurde weiterhin die Homoskedastizität geprüft, die bis auf die Variable „Soziales Umfeld Kollegen“ bei einem Signifikanzniveau von 5% angenommen werden kann. Die Durbin-Watson-Statistik der Schrittweisen Regression weist zudem nach, dass bei einem Signifikanzniveau von 5% keine Autokorrelation vorliegt.

Sowohl das Standardregressionsmodell als auch die Schrittweise Regression erfüllen nicht alle statistischen Prämissen in vollem Maße. Aufgrund der sehr starken Multikollinearität des Standardmodells findet keine weitere Auswertung dieses Modells statt. Da ein Regressionsmodell relativ unempfindlich für kleinere Verletzungen der Modellprämissen ist<sup>846</sup> und im Rahmen der explorativen Studie lediglich indikative Aussagen zur Hypothesenbildung erarbeitet werden sollen, werden die Ergebnisse der Schrittweisen Regression weiter verwendet. Weiterhin wird sich die Interpretation der Daten nicht ausschließlich auf die Regressionsanalyse stützen. Es werden vielmehr verschiedene Methoden ausgewertet und gleichberechtigt in die Interpretation einbezogen (Methodentriangulation).

### **Teilnehmercharakteristika**

Bei den Teilnehmercharakteristika zeigen sich signifikante Einflüsse auf den Transfererfolg im Rahmen dieser Messung. Vorwissen und Lernfähigkeit stellen im Schrittweisen

---

<sup>845</sup> Vgl. Savin, N.E./White, K.J. (1977), S. 1989ff.

<sup>846</sup> Vgl. Backhaus, K. et al. (2003), S. 93.



Modell signifikante Einflüsse im Sinne dieser Messung dar. Sie zeigen hohe Wirkung auf den Transfererfolg, was durch Beta-Werte größer als 0,271 angezeigt wird. Die intrinsischen Lern- und Transferanreize fungieren ebenfalls als unabhängige erklärende Variable. Ihr Einfluss auf den Transfererfolg kann mit einem Beta-Wert von 0,173 ebenfalls als hoch bezeichnet werden. Das Teilnehmercharakteristikum Commitment & Arbeitszufriedenheit hat mit dem Indikator „Anstrengungsbereitschaft“ im Schrittweisen Modell den höchsten Einfluss auf den Transfererfolg, der sich durch einen Beta-Wert von 0,39 ausdrückt. Obwohl die potentielle Determinante Zeitpunkt im Standardmodell eine hohe Bedeutung für beide Indikatoren mit Beta-Werten über 0,2 aufweist, wird sie in die Schrittweise Regression nicht aufgenommen, was auf eine starke Interkorrelation mit anderen Variablen zurückzuführen ist.

### **Trainingsdesign**

Unter den Determinanten des Trainingsdesigns kann lediglich ein signifikanter Indikator in dieser Messung gefunden werden, sodass nur in geringem Maße Aussagen über diese Einflussgrößen möglich sind. Die Komponente Nutzen des Lerninhalts für den Teilnehmer weist bei der Schrittweisen Regression einen Beta-Wert von 0,172 auf, d. h. der Lerninhalt spielt relativ unabhängig von anderen Einflüssen eine wichtige Rolle im Lern- und Transferprozess. Methodik und Teilnehmerkreis zeigen zwar hohe signifikante Einflüsse im Standardmodell, bestätigen sich jedoch nicht bei der Schrittweisen Regression.

### **Arbeitsumfeld**

Das Arbeitsumfeld weist in dieser Messung die meisten Indikatoren mit signifikantem Einfluss auf den Transfererfolg auf. Die Schrittweise-Regression zeigt sogar für beide Indikatoren des sozialen Umfelds („Familie“ und „Kollegen“) einen signifikanten Einfluss auf den Transfererfolg an. In der Schrittweisen Regression werden zusätzlich die verfügbare Zeit während des Seminars (Beta 0,238), die Unterstützung durch den Vorgesetzten (Beta 0,253) und außerorganisatorische Einflüsse (0,246) als signifikante unabhängige Variablen aufgenommen.

## **5.2 Interpretation der Ergebnisse zur Formulierung der Forschungshypothesen**

### **5.2.1 Teilnehmercharakteristika**

Grundsätzlich stützen die empirischen Analysen die Arbeitshypothesen zur Existenz der Transferdeterminantengruppe Teilnehmercharakteristika. Die Stärke der Wirkung auf den Transfererfolg divergiert etwas zwischen den Untersuchungen. In der Voruntersuchung wird die Existenz und Wirkung dieser Einflüsse auf den Transfererfolg zwar bestätigt, ein besonders starker Zusammenhang wird lediglich für die intrinsischen Lern- und Transferanreize unterstellt. Bei der ungestützten Befragung in der Hauptuntersuchung werden Determinanten aus dieser Gruppe am seltensten genannt. Extrinsische Lern- und Transferanreize sowie Commitment & Arbeitszufriedenheit werden nicht erwähnt, den anderen Determinanten wird lediglich eine mittlere Bedeutung bescheinigt. Bei der gestützten Messung wird ihnen im Gegensatz dazu die höchste Bedeutung unter den drei Transferdeterminantengruppen beigemessen. Diese Diskrepanz lässt zwei Schlüsse zu. Die Selbsteinschätzung der Teilnehmer führt einerseits möglicherweise dazu, dass persönliche Charakteristika selbstständig nicht in den Transferkontext gerückt werden, d. h. Gründe für den Transfererfolg werden eher extern gesucht. Andererseits wird ihnen eine hohe Wirkung auf den Transfererfolg attestiert, wenn diese Charakteristika als relevant im Transferkontext wahrgenommen werden (z. B. explizit im Referenzrahmen integriert wie bei der gestützten Messung). Die Einschätzung der Teilnehmer, welche Einflüsse für den Transfererfolg wichtig sind, ist für ihre persönliche Steuerung des Lern- und Transferprozesses von hoher Bedeutung. Nur wenn den Teilnehmern klar ist, dass ihre persönlichen Charakteristika entscheidende Einflüsse auf den Transfererfolg darstellen, können sie zu deren Förderung beitragen. Die hohe Bedeutung der Teilnehmercharakteristika zeigt sich gleichfalls im Rahmen der indirekten Messung. Hier sind sowohl für Commitment & Arbeitszufriedenheit, intrinsische Lern- und Transferanreize, Vorwissen und Lernfähigkeit signifikante Wirkungen auf den Transfererfolg erkennbar.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der empirischen Messungen auf die Existenz und hohe Bedeutung dieser Transferdeterminanten hin. Ihre Bedeutung bestätigt die in dieser Arbeit

gewählte Ausrichtung auf den Teilnehmer. Er ist die zentrale Einflussgröße des Transfers und damit wirken Teilnehmercharakteristika in besonderem Maße auf den Transfererfolg.

### **Intrinsische Lern- und Transferanreize**

In allen Analysen konnte ein Zusammenhang zwischen intrinsischen Lern- und Transferanreizen und dem Transfererfolg festgestellt werden, sodass von der Existenz dieser Transferdeterminante ausgegangen werden kann. Ihre Bedeutung ist insgesamt als hoch einzustufen, da sie bis auf die ungestützte Messung als wichtig eingeschätzt wurde.<sup>847</sup> Im Rahmen der gestützten Befragung weisen die Teilnehmer dieser Größe die höchste Bedeutung aller Transferdeterminanten zu. Damit scheinen diese Anreize hohe Valenzen im Lern- und Transferprozess zu besitzen, welche starke Motivationswirkungen implizieren. Durch die Motivation werden die Richtung und Stärke der Lern- und Transferversuche und damit der Transfererfolg beeinflusst, d. h. der Teilnehmer strebt eine intrinsische Bedürfnisbefriedigung bei der Aufnahme (Lernfeld) und der Anwendung (Funktionsfeld) der erlernten Inhalte an.

Im Vergleich mit der tatsächlichen Ausprägung der intrinsischen Anreize zeigt sich, dass diese als sehr wichtig einzuschätzende Transferdeterminante eine stark transferförderliche Ausprägung in der Praxis aufweist. Über 90 % der Befragten gaben sowohl für das Lernfeld als auch das Funktionsfeld die Existenz dieser Anreize an.<sup>848</sup> Dieser Fakt kann zum Teil mit der starken Autonomie der Teilnehmer bei der Seminauswahl begründet werden. Die geringe Zahl von Seminarvorbereitungsgesprächen (19,1 %) sowie die geringe Unterstützung durch den Vorgesetzten lassen teilweise auf Desinteresse bei der Gruppe der Vorgesetzten schließen,<sup>849</sup> was häufig Autonomie für den Teilnehmer zur Folge hat. Dies zeigt sich auch an nur 45,6 % der Befragten, die angaben, sie besuchten das Seminar aufgrund eines Vorschlages des Vorgesetzten.<sup>850</sup> Diese passiv gewährte Autonomie fördert die Existenz intrinsischer Lern- und Transferanreize, d. h. die Existenz von Interesse

---

<sup>847</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8a und 16a, Tabelle 16, Frage 17a.

<sup>848</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 9a und 17a.

<sup>849</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 19a und 17e.

<sup>850</sup> Vgl. Tabelle 8, Frage 1f.

und Spaß an der ausgeübten Tätigkeit im Seminar und beim Transfer im Funktionsfeld. Der aktiven Gewährleistung von Autonomie kann somit ebenfalls eine transferförderliche Wirkung unterstellt werden. Die Autonomie bezieht sich auf den gesamten Lern- und Transferprozess und kann z. B. Seminaerauswahl oder Gestaltung der Arbeitsabläufe betreffen.

Auch wenn die Gewährung von Autonomie nur in geringem Maße möglich ist, kann die Existenz dieser Anreize gefördert werden. Dabei ist das Eigeninteresse des Teilnehmers sicherzustellen, welches durch Nutzen für die Arbeitsaufgabe (Determinante Lerninhalt) ebenso wie durch grundsätzliche Bereitschaft Neues zu Erlernen gefördert werden kann (siehe Kapitel 3.2.1). Ein weiterer Ansatzpunkt zur Transferoptimierung ist die Möglichkeit das Interesse der Teilnehmer durch Individualisierung der Inhalte zu verstärken (Determinante Methodik & Medien). Dabei wird vor, zu Beginn und während des Seminars der Inhalt mit den Teilnehmern kooperativ abgestimmt und so ihr Interesse für diese Inhalte gefördert (siehe Kapitel 3.2.2).

### **Extrinsische Lern- und Transferanreize**

Die aggregierte Bewertung extrinsischer Lern- und Transferanreize weicht stark von der Einschätzung intrinsischer Anreize ab. Zwar kann von einem Einfluss der Größen Lob, Anerkennung, Bonus, Beförderung usw. auf Basis theoretischer Überlegungen ausgegangen werden, ihre Existenz kann jedoch empirisch nicht nachvollzogen werden. Bei der ungestützten Messung verwies keiner der Befragten auf diesen Einfluss. In der gestützten Messung werden zwei der drei verwendeten Indikatoren mit Mittelwerten im Bereich zwischen 2,5 und 3,5 also dem Indifferenzbereich bewertet. Da auch bei der indirekten Messung kein Indikator signifikant die Wirkung zwischen den extrinsischen Anreizen und dem Transfererfolg zeigen konnte, ist es nicht möglich auf Basis dieser Untersuchung von der Existenz dieses Einflusses auszugehen.<sup>851</sup>

---

<sup>851</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8c, 16c und 16d.

Dieses Ergebnis lässt sich teilweise durch den Zusammenhang mit den intrinsischen Anreizen begründen. Die starke Ausprägung und hohe Bedeutung intrinsischer Anreize in dieser Stichprobe führen dazu, dass die Teilnehmer bereits im Lern- und Transferprozess stark motiviert sind. Die Darbietung extrinsischer Anreize kann offensichtlich die Motivation in einer solchen Situation kaum steigern, was ihre Bedeutung reduziert. Somit kann im Einklang mit den Überlegungen im Forschungsrahmen angenommen werden, dass die Bedeutung der extrinsischen Lern- und Transferanreize steigt, je weniger stark intrinsische Anreize ausgeprägt sind (siehe Kapitel 3.2.1). Beide Anreizarten stellen also zu einem gewissen Grad Substitute dar.

Ein weiterer Grund für die eingeschränkte Bedeutung der extrinsischen Anreize in der empirischen Analyse kann darin liegen, dass sie in der Praxis kaum gewährt werden oder keine Transparenz über sie besteht und der Teilnehmer ihnen so kaum Bedeutung beimisst. 48,0 % der Befragten für das Lernfeld und sogar nur 24,1 % für das Funktionsfeld stimmen der Aussage eher oder voll zu, dass extrinsische Anreize in Form von Beförderung, Bonus, Lob, Anerkennung usw. im Falle des Transfererfolgs für sie vorgesehen sind.<sup>852</sup> Insbesondere der sehr geringe Wert im Funktionsfeld ist überraschend. Hier liegt die Interpretation nahe, dass die Anreize im Funktionsfeld zwar teilweise bestehen, die Operationalität des Transfers zur Erfüllung der Leistungsanforderung (welche die Ausschüttung der extrinsischen Anreize zur Folge hat) jedoch intransparent für den Teilnehmer ist. Beispielsweise kann dem Teilnehmer unklar sein, dass der Transfer des Erlernten zur besseren Zielerreichung seiner Arbeitsziele beiträgt und damit die daran gekoppelten extrinsischen Anreize eher oder höher ausgeschüttet werden. Diese Transparenz herbeizuführen kann ein bedeutender Ansatz der Transferoptimierung sein. Neben diesen implizit vorhandenen extrinsischen Anreizen können explizit für den Transfer gesetzte Anreize dargeboten werden. Dazu gehören u. a. Transferwettbewerbe mit Auslobung eines Preises oder die Ermöglichung weiterer Weiterbildungsteilnahmen nach erfolgreichem Transfer.

---

<sup>852</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 9b und 17b.

## **Erfolgserwartung**

Auf Basis der Untersuchungsergebnisse scheint die Erfolgserwartung in mittlerem Maße Einfluss auf den Transfererfolg zu nehmen. Bei dieser Bewertung ist jedoch zu beachten, dass es sich bei der Erfolgserwartung um ein komplexes Konstrukt handelt, was möglicherweise nicht zweifelsfrei durch jeden Teilnehmer bewertet werden konnte. Weiterhin ist festzustellen, dass die objektive Komponente dieser Transferdeterminante durch viele andere Determinanten beeinflusst wird, was eine eindeutige Einschätzung erschwert. Trotz der Einschränkungen wird in dieser explorativ ausgerichteten Arbeit von der Existenz dieser Transferdeterminante ausgegangen, da sie in der ungestützten Messung mit mittlerer und in der gestützten Messung mit hoher Wichtigkeit bewertet wurde.<sup>853</sup>

Die Ausprägung der Erfolgserwartung in der Praxis kann als transferförderlich bezeichnet werden. Knapp drei Viertel der Teilnehmer gaben an voll oder eher zu erwarten, dass Erlernte erfolgreich in der Arbeit anzuwenden.<sup>854</sup> Möglicherweise steht diese positive Ausprägung im Zusammenhang mit den realisierten positiven Transfererfahrungen (siehe folgenden Abschnitt „Vorwissen“). Andererseits kann die positive Ausprägung teilweise auf Selbstselektionsmechanismen zurückgeführt werden. Da möglicherweise eine große Zahl von Teilnehmern hohe Autonomie im Lern- und Transferprozess hatte (siehe Argumentation oben), kann von einer verstärkten Teilnahme von Mitarbeitern ausgegangen werden, die hohe Erfolgserwartungen hegten.

## **Vorwissen**

Wie bei der Erfolgserwartung deuten die Einschätzungen der Teilnehmer in den drei Messungen darauf hin, dass dem Vorwissen als Transferdeterminante eine mittlere Bedeutung zukommt.<sup>855</sup> Es fällt jedoch auf, dass bei der gestützten Messung eine hohe Varianz der Bewertungen mit 0,98 festzustellen ist.<sup>856</sup> Im Gegensatz zu Transferdeterminanten wie

---

<sup>853</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8d.

<sup>854</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 9c.

<sup>855</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8g, Tabelle 16, Frage 24.

<sup>856</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8g.

intrinsische Lern- und Transferanreize, die mit einem Varianzwert von 0,216 (Lernfeld) bzw. 0,28 (Funktionsfeld) über viele Situationen eine konstant hohe Bedeutung zu haben scheinen,<sup>857</sup> streut damit die Wichtigkeitsbewertung des Vorwissens stark über die Teilnehmer. Eine mögliche Schlussfolgerung daraus ist, dass die Determinante Vorwissen eine stark situative Komponente aufweist, d. h. je nach Teilnehmerkontext in unterschiedlichem Maße auf den Transfererfolg wirkt. Beispielsweise wurden in diese Studie ausschließlich Grundseminare einbezogen (siehe Kapitel 4.1.1), bei denen Vorwissen weniger relevant ist als bei Aufbauseminaren. Es ist davon auszugehen, dass bei Aufbauseminaren der Determinante Vorwissen eine höhere Bedeutung beigemessen wird. Diese Argumentation spiegelt sich in der tatsächlichen Ausprägung des Vorwissens in dieser Untersuchung wider. 58,4 % der Teilnehmer gaben an, Vorwissen nur teilweise bis hin zu gar nicht zu besitzen.<sup>858</sup>

Neben dem Vorwissen des konkreten Wissensbereichs wird bei dieser Determinante auf persönliche Erfahrungen der Teilnehmer Bezug genommen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit die vergangenen Transferversuche früherer Weiterbildungen erfolgreich waren. Dass die Transfererfahrungen durch die Teilnehmer als überwiegend erfolgreich eingestuft werden, zeichnet ein positives Bild der Realität. Ausgehend von der Psyche der Teilnehmer ist diese Bewertung jedoch zu relativieren. Hier ist die Tendenz der Individuen zu berücksichtigen, kognitive Dissonanzen zu reduzieren (siehe Kapitel 3.1.3.3). Die Teilnehmer wissen, dass Transfererfolg von ihnen erwartet wird und wollen daher Konsonanz zwischen den Anforderungen an ihre Rolle als Teilnehmer und dem gezeigten Verhalten in der Vergangenheit herbeiführen. Die positive Einschätzung des Transfererfolgs vergangener Seminare ermöglicht eine Addition konsonanter Kognitionen. Die Reflexion und Aufarbeitung vergangener Transfererfahrungen kann eine Möglichkeit sein diese positiv zu beeinflussen. Wenn dem Teilnehmer klar ist, warum der Transfer der vergangenen Seminare erfolgreich oder nicht erfolgreich war, kann er ihn besser fördern. Weiterhin wird die Erfolgserwartung positiv beeinflusst, wenn im Reflexionsprozess klar

---

<sup>857</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8a und 16a..

<sup>858</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 12b.

wird, dass die aktuelle Konstellation der Transferdeterminanten positiv von der Konstellation des unerfolgreichen Seminars aus der Vergangenheit abweicht bzw. mit dem erfolgreichen Seminar übereinstimmt.

### **Lernfähigkeit**

Die Lernfähigkeit, das Maß für die grundsätzliche Eignung des Teilnehmers die Inhalte im Lernfeld aufzunehmen und in einem zweiten Lernprozess auf das Funktionsfeld anzupassen, entfaltet hohe Wirkung auf den Transfererfolg. Dabei wird ihr sowohl in der gestützten als auch in der indirekten Messung eine hohe Wichtigkeit attestiert.<sup>859</sup>

Die tatsächliche Ausprägung dieser Determinante in der Praxis zeigt grundsätzlich ein positives Bild. Unter 1 % der Befragten fühlten sich eher nicht oder gar nicht in der Lage die Inhalte aufzunehmen und zu verarbeiten. 13,2 % der Befragten sprachen von einer nur teilweisen Eignung ihrer selbst.<sup>860</sup> Berücksichtigt man gegebenenfalls vorhandene Verzerrungen durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmer (siehe Kapitel 4.2.3), scheint die ungenügende Teilnehmereignung in einigen Fällen ein entscheidendes Transferhindernis zu sein. Die Lernfähigkeit stellt eine Mindestanforderung zur erfolgreichen Durchführung des Lern- und Transferprozesses dar. Wie in Kapitel 3.2.1 bereits angedeutet ist die Förderung dieser Transferdeterminante schwierig, da hier vor allem erbliche und langfristig zu erlernende psychische Kompetenzen ausschlaggebend sind.

### **Eigeninitiative**

Zwischen dem Teilnehmercharakteristikum Eigeninitiative und dem Transfererfolg konnte ein mittlerer Zusammenhang festgestellt werden. Nur zwei Teilnehmer bezogen sich in ihren ungestützten Aussagen auf die Eigeninitiative, was eine mittlere Bewertung zur Folge hatte.<sup>861</sup> Bei der gestützten Messung weist die Eigeninitiative im Vergleich zu den

---

<sup>859</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8h.

<sup>860</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 12c.

<sup>861</sup> Vgl. Abbildung 14.



anderen Einflussgrößen einen hohen Mittelwert auf (4,48).<sup>862</sup> Die indirekte Messung ermöglichte es nicht, Aussagen für diese Einflussgröße zu formulieren.

Die Ausprägung der Eigeninitiative in der Praxis scheint in vielen Fällen transferförderlich zu sein, obwohl Verzerrungseffekte aufgrund der Selbsteinschätzung durch die Teilnehmer zu vermuten sind (siehe Argumentation Determinante Lernfähigkeit). Immerhin 87,6 % stimmten der Aussage eher oder voll zu, dass sie sich durch Eigeninitiative auszeichneten.<sup>863</sup> Diese hohe Ausprägung lässt es sinnvoll erscheinen, den Teilnehmern im Lern- und Transferprozess Eigenverantwortung und Autonomie zu gewähren, wenn neben hoher Eigeninitiative die Motivation und die Lernfähigkeit transferförderlich ausgeprägt sind. Die Selbststeuerung dieses Prozesses erscheint dabei einer Fremdsteuerung überlegen (z. B. Informationsvorsprung des Teilnehmers, höhere intrinsische Motivation). Das könnte so weit gehen, dass Mitarbeiter auf Basis eines eigenen Weiterbildungsbudgets ihre Seminare auswählen, daran teilnehmen und über den Erfolg Rechenschaft ablegen.

### **Zeitpunkt**

Der Zeitpunkt des Seminars im Leben des Teilnehmers wird bei der ungestützten und gestützten Messung als wichtige Transferdeterminante mit hoher Bedeutung identifiziert.<sup>864</sup> Offenbar ist gerade die grundsätzliche Bereitschaft und Möglichkeit des Teilnehmers zur Aufnahme und Verarbeitung der Inhalte eine zentrale Voraussetzung für den Transfererfolg. Die indirekte Messung zeigt zwar signifikanten Einfluss im Rahmen des Standardmodells an, der jedoch durch starke Interkorrelation mit anderen Variablen gekennzeichnet ist und so keine signifikanten Aussagen ermöglicht.

Im Gegensatz zu der hohen Bedeutung ist die tatsächliche Ausprägung in der Praxis als kritisch einzuschätzen. Schon in der Voruntersuchung fällt auf, dass diesem Einfluss

---

<sup>862</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8f.

<sup>863</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 12a.

<sup>864</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8e.

durch Experten und Personalentwickler keine Beachtung geschenkt wird.<sup>865</sup> Damit ist eine Indikation gegeben, dass dieser Transfereinfluss in der Praxis zu wenig berücksichtigt wird. Auch mit den Ergebnissen der Hauptuntersuchung lässt sich diese Interpretation belegen. Etwa die Hälfte der Befragten gaben übereinstimmend für das Lernfeld und das Funktionsfeld an, dass das Seminar nicht zum optimalen Zeitpunkt stattfand.<sup>866</sup> Dieses Erkenntnis verwundert, wenn man von einer gewissen Autonomie der Teilnehmer bei der Seminauswahl ausgeht. Die Rahmenbedingungen der Weiterbildung sind ein möglicher Grund für diese Ergebnisse. Insbesondere im Bereich der externen Weiterbildungen gibt es eine hohe Unsicherheit über die Situation des Teilnehmers zum Zeitpunkt des Seminars. Die Bewerbungen für die Veranstaltungen finden bis zu einem halben Jahr vorher statt. Diese teilweise lange Vorlaufzeit erschwert die Antizipation der persönlichen und beruflichen Situation des Teilnehmers durch ihn selbst oder durch die Personen, welche die Seminauswahl durchführen (Vorgesetzte, Personalentwickler o. a.). Hinzu kommt, dass die Mindestzahl der Teilnehmer nicht immer erreicht wird und der Seminartermin verschoben werden muss. Daneben gibt es Größen im Organisationsumfeld, die durch den Teilnehmer bzw. den Entscheider der Seminauswahl schwer zu antizipieren sind (z. B. organisationaler Stress durch Fusion). Damit liegt in diesem Bereich ein entscheidender Hebel der Transferoptimierung. Die Berücksichtigung der Transferdeterminante Zeitpunkt durch Personalentwickler, externe Bildungsträger, Vorgesetzte und den Teilnehmer selbst im Prozess der Planung und Durchführung des Seminars kann entscheidend zur Sicherstellung des Transfererfolgs beitragen.

### **Commitment & Arbeitszufriedenheit**

Mit Commitment & Arbeitszufriedenheit steht eine vielschichtige Transferdeterminante zur Disposition, deren Komponenten sehr heterogen bewertet wurden. Bereits in der Voruntersuchung lag ein Diskussionsschwerpunkt im Bereich des persönlichen Aufwands des Teilnehmers und dessen Wirkung auf den Transfer, während Identifikation mit der Orga-

---

<sup>865</sup> In der ungestützten Befragung der Voruntersuchung hatte keiner der befragten Personen den Zeitpunkt als transferrelevant expliziert (siehe Kapitel 3.3.3).

<sup>866</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 9d und 17c.

nisation, Anstrengungsbereitschaft und Loyalität nicht direkt angesprochen wurden. In der ungestützten Befragung der Hauptuntersuchung trat keine Nennung dieser Determinante auf, was teilweise auf deren Komplexität und den nicht offensichtlichen Einfluss auf den Transfererfolg zurückgeführt werden kann.<sup>867</sup> Dagegen wurden beide Indikatoren dieser Determinante in der gestützten Messung übereinstimmend mit hoher Wichtigkeit bewertet.<sup>868</sup> Bei der indirekten Messung konnte zwar nur ein Indikator signifikante Wirkung auf den Transfererfolg entfalten, der erhobene Beta-Betrag war jedoch der höchste Wert der gesamten Schrittweisen Regression.<sup>869</sup> Wenn man also alle Messungen und Indikatoren zusammenfassend betrachtet, kann die Existenz der Transferdeterminante Commitment & Arbeitszufriedenheit angenommen und ihr eine mittlere Bedeutung im Transferprozess attestiert werden.

Die Identifikation, Anstrengungsbereitschaft, Loyalität und Arbeitszufriedenheit der Teilnehmer wurde durch sie selbst unisono als in hohem Maße existent bewertet.<sup>870</sup> Es liegt die Interpretation nahe, dass Mitarbeitern mit diesen Charakteristika eher die Seminarteilnahme durch die Organisation bzw. den Vorgesetzten ermöglicht wird als anderen Mitarbeitern. Der persönliche Aufwand, welcher förderlich auf das Commitment wirkt, ist hingegen nur schwach ausgeprägt. Lediglich 24,4 % der Befragten bewerteten ihren persönlichen Aufwand subjektiv als hoch oder sehr hoch.<sup>871</sup> Die faktische Ausgestaltung des finanziellen und zeitlichen Aufwands ist noch geringer. So zahlten ein Teilnehmer vollständig und ein Teilnehmer teilweise privat die Seminargebühren, während dies in allen anderen Fällen das Unternehmen des jeweiligen Teilnehmers übernahm. Die Seminare fanden durchweg in der Arbeitswoche statt, sodass der Freizeitverlust der Teilnehmer gering ausfiel. Eine stärkere zeitliche und finanzielle Einbeziehung der Teilnehmer könnte deren Commitment erhöhen und damit Transfermotivation und -leistung verbessern. Auch der Einfluss drohender Arbeitslosigkeit auf den Transfererfolg wurde untersucht. Es

---

<sup>867</sup> Vgl. Abbildung 14.

<sup>868</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8b und 16b.

<sup>869</sup> Vgl. Tabelle 16, Frage 21c.

<sup>870</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 21a-d.

<sup>871</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 13.

konnte statistisch jedoch kein Zusammenhang nachgewiesen werden.<sup>872</sup> Dies ist möglicherweise auf die begrenzte Datenbasis zurückzuführen. Nur 8,9 % der Teilnehmer gehen nicht davon aus ihre Arbeit in Zukunft in diesem Unternehmen beizubehalten.<sup>873</sup>

### **5.2.2 Trainingsdesign**

Bei allen Untersuchungen, insbesondere aber bei der ungestützten Messung, wurde dieser Gruppe der Transferdeterminanten eine hohe Bedeutung beigemessen. Die vorliegende Studie bestätigt damit grundsätzlich den Einfluss des Trainingsdesigns auf den Transfererfolg der Weiterbildung. Bis auf die physische Lernumgebung und das Lernklima kann allen Transferdeterminanten insgesamt eine hohe Wichtigkeit attestiert werden. Da das Seminar und damit das Trainingsdesign in der Befragung als Referenzpunkt diente, kann es zu einer Überbewertung dieser Gruppe zu Lasten der Teilnehmercharakteristika und des Arbeitsumfeldes gekommen sein. Die tatsächliche Bedeutung des Trainingsdesigns für den Transfererfolg ist dennoch hoch einzuschätzen, da eine hohe Konsistenz zwischen den verschiedenen Messungen besteht. Die Konzentration der Transferliteratur auf instruktionale Aspekte würde damit zumindest teilweise legitimiert.

### **Lerninhalt**

Die Einflussgröße Lerninhalt setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Zum einen thematisiert sie den Nutzenzuwachs für den Teilnehmer. Dieser ergibt sich aus Wichtigkeit, Neuheit und Relevanz zur Erreichung der Ziele am Arbeitsplatz und thematisiert damit die inhaltliche Kongruenz zwischen Anforderungen aus dem Funktionsfeld und Umsetzung im Lernfeld. Diese Komponente war in allen drei Messungen von hoher Wichtigkeit gekennzeichnet.<sup>874</sup> Zum anderen spielt die Menge des Lerninhalts im Verhältnis zur verfügbaren Zeit eine wichtige Rolle. Sie wurde ebenfalls ungestützt und ge-

---

<sup>872</sup> Nach Transformierung des Skalenniveaus des Transfererfolgsindikators in Nominalskala wurde eine Kontingenzanalyse durchgeführt, die jedoch keine auswertbaren Ergebnisse lieferte.

<sup>873</sup> Vgl. Tabelle 9, Frage 22.

<sup>874</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8k, Tabelle 16, Frage 17d.

stützt mit hoher Wichtigkeit bewertet.<sup>875</sup> Damit stellt der Lerninhalt eine Transferdeterminante mit hoher Wirkung auf den Transfererfolg dar.

In der praktischen Ausgestaltung dieser Einflussgröße fällt auf, dass die Abstimmung zwischen Lerninhalt und Arbeitsanforderungen gut funktioniert zu haben scheint. Lediglich fünf Teilnehmer sagten, die Anwendung der Lerninhalte war in ihrem Funktionsfeld nicht möglich.<sup>876</sup> Diese Aussage findet Bestätigung bei der subjektiven Einschätzung des Nutzens. Unter 5 % der Befragten gaben an, aus den Lerninhalten eher keinen oder gar keinen Nutzen für ihre Arbeit zu ziehen.<sup>877</sup> Einschränkungen für den Nutzen der Inhalte traten in der ungestützten Messung insbesondere beim Seminar Einstellungsinterviews zu Tage. Hier wurde kritisiert, dass die Vorbereitung und Durchführung der Interviews in der erlernten Art und Weise deutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt, als typischerweise in der Praxis verfügbar ist. Damit ist der Inhalt zwar grundsätzlich relevant für die Praxis, kann so aber nicht übertragen werden. Deutlich stärker wurde das Verhältnis Menge des Lerninhalts zur verfügbaren Zeit kritisiert. Neben einer Vielzahl von kritischen Nennungen bei der ungestützten Messung bestätigte sich dieser Fakt bei der gestützten Abfrage. Immerhin 30,4 % der Befragten gaben an, dieses Verhältnis sei teilweise bis hin zu gar nicht angemessen gewesen.<sup>878</sup> Die Beeinflussung dieser Komponente obliegt den externen Weiterbildungsträgern, die aufgrund wirtschaftlicher Zwänge eher dazu neigen Seminare zu verkürzen. Die Inhalte in gleichem Maße wie die verfügbare Zeit zu reduzieren ist dabei häufig nicht möglich.<sup>879</sup>

## **Methodik & Medien**

Auch die Existenz der Transferdeterminante Methodik & Medien konnte durch diese Untersuchung empirisch begründet werden. 80 von 139 Teilnehmern verwiesen ungestützt auf die Methodik & Medien bei der Frage nach Einflüssen mit Wirkung auf den Transfer-

---

<sup>875</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 81.

<sup>876</sup> Vgl. Tabelle 7, Frage 3.

<sup>877</sup> Vgl. Tabelle 10, Frage 9i.

<sup>878</sup> Vgl. Tabelle 10, Frage 10f.

<sup>879</sup> Quelle: Interviews mit Experten.

erfolg.<sup>880</sup> Damit wurde dieser Einfluss am häufigsten genannt. Weiterhin wiesen ihm die Teilnehmer bei der gestützten Messung eine hohe Wichtigkeit zu.<sup>881</sup> In die Schrittweise Regression wurde diese Variable nicht einbezogen, obwohl ein Indikator in der Standard Regression den höchsten Beta-Wert aufweist. Dies legt den Schluss nahe, dass Methodik & Medien mit anderen unabhängigen Variablen der Untersuchung interkorreliert ist. In der Summe der Messungen kann der Transferdeterminante Methodik & Medien eine hohe Wichtigkeit unterstellt werden.

Die Methodik und die Medien scheinen bei den drei untersuchten Seminaren gut ausgewählt und angewandt worden zu sein. Teilweise kritisierten Teilnehmer in der ungestützten Messung einzelne Methoden (z. B. Videoanalyse), was jedoch eher auf die Erwartungsproblematik zurückzuführen ist (siehe Kapitel 5.2.3, PE-Marketing) als auf die grundsätzliche Auswahl oder Ausgestaltung der Methoden. Die Individualisierung der Inhalte durch Partizipation der Teilnehmer weist etwas schlechtere Werte als die anderen Komponenten auf. 32,3 % der Befragten gaben an, dass Probleme aus der persönlichen Arbeit nicht in ausreichendem Maße einbezogen wurden.<sup>882</sup> Gerade die Individualisierung ist jedoch ein wichtiger Punkt um intrinsische Lern- und Transfermotivation zu gewährleisten, da sie das Teilnehmerinteresse fördert.

## **Trainer**

Dem Trainer wurde bereits in der Voruntersuchung ein hoher Stellenwert unter den Einflüssen auf den Transfererfolg eingeräumt. Durch seine vielschichtigen Einflussmöglichkeiten auf den Lern- und Transferprozess kann der Trainer direkt und indirekt über andere Transferdeterminanten (z. B. Methodik & Medien) auf die Teilnehmer einwirken. Die hohe Wichtigkeit dieser Determinante zeigt sich einerseits an 35 ungestützten Nennungen<sup>883</sup> und andererseits an einem sehr hohen Mittelwert in der gestützten Befragung (4,8).<sup>884</sup>

---

<sup>880</sup> Vgl. Abbildung 14.

<sup>881</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8m.

<sup>882</sup> Vgl. Tabelle 10, Frage 10b, Aggregation der Antworten „teils teils“, „eher nicht“ und „gar nicht“.

<sup>883</sup> Vgl. Abbildung 14.

<sup>884</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8n.

Weiterhin belegt der niedrigste Varianzwert der Untersuchung (0,188)<sup>885</sup> die Vermutung, dass die Transferdeterminante Trainer nahezu unabhängig von den Lebens- und Arbeitssituationen der Teilnehmer immer von hoher Bedeutung ist. Die indirekte Messung zeigt für diese Größe jedoch keinen signifikanten Einfluss an. Somit ergibt sich für den Trainer insgesamt eine hohe Wichtigkeit.

Die Einschätzung der Trainerkompetenz in der Stichprobe wird dieser hohen Wichtigkeit gerecht. Die Trainer der untersuchten Seminare bekamen insgesamt eine hohe Kompetenz bescheinigt. Sie erhielten zum großen Teil eine gute oder sehr gute Einschätzung ihrer Fachkompetenz (93,4 %), Methodenkompetenz (83,8 %) und ihres Einfühlungsvermögens (80,8 %).<sup>886</sup> Ergo scheint auf die Auswahl des Trainers hoher Wert gelegt worden zu sein. Bei der Übertragung der Aussagen zur Trainerkompetenz von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit muss berücksichtigt werden, dass der Untersuchung nur ein Anbieter externer Weiterbildungen zu Grunde liegt.

### **Lernklima**

Im Rahmen der Hauptuntersuchung fiel auf, dass das Lernklima selbst eine Transferdeterminante darstellt. Im Forschungsrahmen (Kapitel 3.2.2) wurde es noch unter der Determinante Trainer subsumiert, aber gerade in der ungestützten Messung wurden weitere, vom Trainer unabhängige Komponenten identifiziert. So wird das Lernklima neben dem Trainer nachhaltig durch andere Teilnehmer sowie externe Beobachter beeinflusst. Zwischen dem Indikator des Teilnehmerkreises und des Lernklimas lässt sich zudem eine schwache Korrelation mit einem Korrelationskoeffizienten<sup>887</sup> von  $r=0,23$  zeigen, die diesen Zusammenhang verdeutlicht.<sup>888</sup> Aus diesen Gründen soll diese Komponente als eigenständige Transferdeterminante in den Erklärungsrahmen aufgenommen werden.

---

<sup>885</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8n.

<sup>886</sup> Vgl. Tabelle 10, Frage 11a-c.

<sup>887</sup> Der Korrelationskoeffizient beschreibt die Enge des linearen Zusammenhangs zweier Merkmale und kann die Ausprägungen von -1 bis +1 annehmen. Bei einer Ausprägung von 0 liegt kein linearer Zusammenhang vor. Vgl. Bortz, J. (2005), S. 206.

<sup>888</sup> Auswertung der Korrelation der Fragen 9g und 9h (Anhang 6). Das Signifikanzniveau beträgt 0,007.

Das Lernklima wurde durch die Teilnehmer insgesamt mit mittlerer Wichtigkeit bewertet. Diese Bewertung ergibt sich aus einer mittleren Wichtigkeit in der ungestützten Messung (3 Nennungen)<sup>889</sup> und einer hohen Wichtigkeit in der gestützten Messung (Mittelwert 4,19).<sup>890</sup> Die tatsächliche Ausprägung in der Stichprobe kann als sehr transferförderlich bezeichnet werden. Über 90 % der Teilnehmer empfanden das Lernklima als offen oder eher offen.<sup>891</sup> Durch ein offenes Lernklima kann die Partizipation der Teilnehmer gefördert werden. Der Partizipation der Teilnehmer kann wiederum eine förderliche Wirkung auf Motivation, Aufnahme der für den Teilnehmer relevanten Inhalte und damit den Lerntransfer unterstellt werden.<sup>892</sup>

### **Teilnehmerkreis**

Bereits in der Voruntersuchung thematisierten die Experten, Personalentwickler und Referenten die Wirkung des Teilnehmerkreises auf den Transfererfolg. Diese Einschätzung teilten die Teilnehmer und wiesen dem Teilnehmerkreis sowohl bei der ungestützten als auch bei der gestützten Messung eine hohe Wichtigkeit zu.<sup>893</sup> Damit ist auf Basis der durchgeführten Studie von der Existenz und hohen Wichtigkeit dieser Transferdeterminante auszugehen.

Die starke Wirkung des Teilnehmerkreises resultiert vermutlich aus verschiedenen Gründen. Auf der einen Seite stellt der Erfahrungsaustausch im Teilnehmerkreis ein zentrales Ziel der Teilnehmer dar. 58,4 % der Befragten haben eher oder in vollem Maße aus diesem Grund das Seminar besucht.<sup>894</sup> Deshalb muss gewährleistet sein, dass die Teilnehmer während des Seminars ihre individuellen Erfahrungen austauschen können. Dies kann durch die angewandte Methodik und im informellen Rahmen durch Pausen oder durch Zeit nach dem Seminar ermöglicht werden.

---

<sup>889</sup> Vgl. Abbildung 14.

<sup>890</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8j.

<sup>891</sup> Vgl. Tabelle 10, Frage 9h.

<sup>892</sup> Vgl. Rosenstiel, L.v. (2003b), S. 137ff.

<sup>893</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8i.

<sup>894</sup> Vgl. Tabelle 8, Frage 1b.



Ein weiterer Grund für die Bedeutung dieser Determinante kann der direkte Einfluss auf die Vermittlung der Inhalte sein. Nur wenn ein Mindestmaß an Homogenität in der Teilnehmergruppe vorhanden ist, kann eine fruchtbare Kommunikation zwischen dem Trainer und allen Teilnehmern stattfinden. Diese Voraussetzung ist weiterhin nötig um Lerninhalte vermitteln zu können, die in gleicher Weise für alle Teilnehmer von Interesse sind. Zur Sicherstellung der Homogenität muss bei der Teilnehmerauswahl angesetzt werden. Eine explizite Teilnehmerauswahl und Zusammenstellung des Teilnehmerkreises wie bei internen Veranstaltungen ist bei externen, offenen Weiterbildungen nicht möglich. Dennoch ist es möglich, auf die Bildung von Seminargruppen Einfluss zu nehmen. Die Steuerung der Zusammensetzung des Teilnehmerkreises kann bei offenen, externen Weiterbildungen ex ante über die Ausgestaltung der Ausschreibung des Seminars erfolgen.<sup>895</sup> Während des Seminars kann zudem mittels Bildung von Subgruppen („Breakout-groups“) zeitweise erhöhte Homogenität erreicht werden.

Bei der Ausgestaltung dieser Transferdeterminante in der untersuchten Stichprobe lassen sich Defizite identifizieren. 41,6 % der befragten Teilnehmer gaben an, nur teilweise oder gar nicht von der Interaktion mit den anderen Teilnehmern profitiert zu haben.<sup>896</sup>

Abschließend lässt sich damit feststellen, dass die Transferdeterminante Teilnehmerkreis eine hohe Wichtigkeit besitzt, sie jedoch in der Praxis unzureichend ausgeprägt ist. Ihre aktive Steuerung durch Teilnehmerauswahl sowie Methodik & Medien stellt einen wichtigen Ansatzpunkt zur Verbesserung des Lern- und Transferprozesses dar.

### **Physische Lernumgebung**

Die Räumlichkeiten, der Lichteinfall, die Temperatur, der Lärm usw. während der Durchführung der Weiterbildung konstituieren die physische Lernumgebung. Sie wird von zwei Teilnehmern ungestützt genannt und erhält damit die Bewertung mittlerer Wichtigkeit.<sup>897</sup> Der Mittelwert von 3,8 bei der gestützten Messung fällt in die Kategorie hohe Wichtig-

---

<sup>895</sup> Vgl. Nuissl, E. (2000), S. 34.

<sup>896</sup> Vgl. Tabelle 10, Frage 9g.

<sup>897</sup> Vgl. Abbildung 14.

keit.<sup>898</sup> Da keine Aussagen aus der indirekten Messung hinzuzufügen sind, wird eine mittlere Wichtigkeit im Lern- und Transferprozess vermutet.

Die Teilnehmer empfanden in der Untersuchung die physische Lernumgebung zum großen Teil als angenehm.<sup>899</sup> Es kann vermutet werden, dass die Bedeutung der physischen Lernumgebung von der Ausprägung in der Praxis abhängt (siehe Kapitel 3.2.2 „Hygienefaktor der Lernleistung“). Nach Aussagen eines Experten in der Voruntersuchung steigt der Einfluss dieser Größe mit zunehmend schlechterer Ausprägung, d. h. findet z. B. eine Störung des Seminars durch Lärm statt, kann bei Abbruch des Seminars der Einfluss dieser Determinante den (nicht realisierten) Transfererfolg vollständig erklären. Auf der anderen Seite führt eine für den Teilnehmer sehr angenehme Lernumgebung nicht zwingend zu Transfererfolg (siehe Kapitel 3.3.3).

### **5.2.3 Arbeitsumfeld**

Die Analyse des Arbeitsumfelds ergab ein heterogenes Bild. So werden Transferdeterminanten dieser Gruppe mit hoher (z. B. verfügbare Zeit) und mittlerer (z. B. Vorgesetzter) Wichtigkeit eingestuft. Die Existenz von zwei Transferdeterminanten konnte empirisch nicht begründet werden (Sachmittel und Personalverantwortlicher). Darüber hinaus weisen die Transferdeterminanten dieser Gruppe eine deutlich höhere Varianz bei der gestützten Messung auf als die anderen Determinanten, d. h. die Bewertungen der einzelnen Befragten sind sehr unterschiedlich und streuen stark um den Mittelwert. Das lässt einen stärker situativen Charakter dieser Determinanten vermuten. Je nach individueller Situation des Teilnehmers sind offenbar die Bedeutungen dieser Transferdeterminanten unterschiedlich. So ist bspw. vorstellbar, dass in einer Organisation mit weiten Führungsspannen die Interaktion zwischen Vorgesetzten und Sachbearbeitern gering und damit die Wichtigkeit des Vorgesetzten im Transferprozess durch den Sachbearbeiter niedrig bewertet wird. In einer Situation mit intensiver Interaktion wird die Bedeutung gegebenen-

---

<sup>898</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8o.

<sup>899</sup> Vgl. Tabelle 10, Frage 9h. 81,6 % der Befragten gaben an, die physische Lernumgebung eher oder vollständig als offen empfunden zu haben.

falls höher eingeschätzt. Im Gegensatz dazu sind Teilnehmercharakteristika zum Teil personeninherent und relativ konstant. Deswegen zeigt sich an ihren Varianzwerten eine deutlich größere Situationsunabhängigkeit. Nimmt man diese Interpretation als zutreffend an, folgt daraus, dass die Maßnahmen zur Förderung des Transfererfolgs im Arbeitsumfeld deutlich stärker an die gegebene Situation angepasst werden müssen als in den beiden anderen Gruppen.

### **Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen**

Obwohl kein einheitliches Bild bezüglich der Wichtigkeit festgestellt werden konnte, kann die Existenz dieser Transferdeterminanten grundsätzlich angenommen werden. Die Ergebnisse variieren von hohen Bewertungen in der gestützten Messung (Mittelwert von 4,34)<sup>900</sup> bis hin zu niedrigen Werten in der ungestützten Messung (drei Nennungen)<sup>901</sup> und ergeben im Durchschnitt eine mittlere Wichtigkeit.

Es fällt auf, dass die Varianz in der gestützten Messung im Vergleich mit den anderen Größen des Arbeitsumfeldes zum Teil einen deutlich geringeren Wert aufweist (0,418).<sup>902</sup> Damit ist anzunehmen, dass die Wichtigkeit dieses Einflusses weitgehend unabhängig von der jeweiligen Situation des Teilnehmers ist.

Die tatsächliche Ausgestaltung der Zielvorgaben in der Praxis scheint wenig transferförderlich zu sein. Lediglich 12,4 % der Befragten stimmten eher oder voll zu, dass konkrete Lernziele festgelegt wurden und nur 14,8 % gaben an, dass sie Transferziele vereinbart haben.<sup>903</sup> Dem Setzen von Zielen kann aber grundsätzlich motivationale Wirkung auf den Teilnehmer unterstellt werden.<sup>904</sup> Damit wird ein bedeutendes Motivationspotential in der Praxis vergeben. Hinzu kommt, dass durch nicht vorhandene Ziele die Übertragung der Arbeitsanforderungen in den Lerninhalt erschwert wird. Nur wenn Arbeitsanforderungen klar über Lern- und Transferziele operationalisiert werden, können zum einen adäquate

---

<sup>900</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8p.

<sup>901</sup> Vgl. Abbildung 14.

<sup>902</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8p.

<sup>903</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 9e und 19c.

<sup>904</sup> Vgl. Latham, G. P./Locke, E. A. (1991).

Seminarziele und damit -inhalte formuliert werden und zum anderen die Teilnehmer die Inhalte richtig priorisieren. Bei externen, offenen Weiterbildungen existiert bezüglich Letzterem jedoch eine Komplikation. Die Seminarziele und -inhalte sind ebenso vorgegeben wie die Arbeitsanforderungen. Daher muss durch einen Abstimmungsprozess auf Basis der formulierten Ziele ein adäquates Seminar ausgewählt werden. Eine weitere Herausforderung in diesem Abstimmungsprozess ist die Prognose der Arbeitsanforderungen, welche in einem dynamischen Arbeitsumfeld schwer zu bestimmen ist.

### **Vorgesetzter**

In der wissenschaftlichen Fachliteratur und in der empirischen Voruntersuchung dieser Studie wird dem Vorgesetzten eine hohe Bedeutung zugesprochen (siehe Kapitel 3.3.3). In der Hauptuntersuchung hingegen messen die Teilnehmer dem Vorgesetzten lediglich eine mittlere Wirkung auf den Transfererfolg bei. Diese Einschätzung basiert auf einer mittleren Bewertung in der ungestützten und gestützten Messung sowie einer hohen Bewertung bei der indirekten Messung.<sup>905</sup>

Einschränkend ist zu beachten, dass der Vorgesetzte andere Transferdeterminanten im Arbeitsfeld beeinflusst (Sachmittel, extrinsische Lern- und Transferanreize etc.) und damit neben der unmittelbaren auch eine mittelbare Wirkung auf den Transfererfolg entfalten kann. Außerdem deutet eine hohe Varianz beider Indikatoren in der gestützten Messung darauf hin, dass die Bedeutung des Vorgesetzten stark von der Situation abhängt.<sup>906</sup>

Die Bestandsaufnahme der tatsächlichen Wirkung der Vorgesetzten in der Praxis muss als kritisch bezeichnet werden. Diese Aussage wird am Beispiel des Indikators „Unterstützung bei der Umsetzung“ verdeutlicht. Die Bedeutung dieses Indikators zeigt bei der indirekten Messung mit einem Beta-Wert von 0,253 eine hohe Wichtigkeit an.<sup>907</sup> Bei der tatsächlichen Ausprägung dieses Indikators stimmte knapp die Hälfte der Befragten teilweise, eher nicht oder gar nicht zu, dass der Vorgesetzte sie beim Transfer unterstützt hätte.

---

<sup>905</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 16h und 18d, Tabelle 16, Frage 17e.

<sup>906</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 16h und 18d. Die Varianzwerte beider Indikatoren sind größer als 1.

<sup>907</sup> Vgl. Tabelle 16, Frage 17e.

Ähnlich problematisch ist die praktische Ausgestaltung des anderen Indikators der Determinante. Knapp 60 % der Teilnehmer sahen ihren Vorgesetzten nur teilweise bis hin zu gar nicht als Vorbild.<sup>908</sup> Damit ist der Vorgesetzte in vielen Fällen möglicherweise nicht das relevante Modell im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie (siehe Kapitel 3.1.3.1). Dies impliziert, dass selbst wenn er Transferverhalten vorlebt, durch die Teilnehmer häufig keine Nachahmung stattfindet.

Die geringe Involvierung des Vorgesetzten in den Lern- und Transferprozess zeigt sich weiterhin anhand vor- bzw. nachbereitender Gespräche. Diese Gespräche sind wichtige Mittel zur Steuerung des Lern- und Transferprozesses. Sie geben dem Vorgesetzten die Möglichkeit dem Teilnehmer transparent zu machen, inwiefern der Transfer die Erreichung seiner persönlichen Leistungsziele am Arbeitsplatz fördert. Über das bestehende Zielsystem hinaus können in diesen Gesprächen explizite Lern- und Transferziele formuliert werden. Nur 26 Befragte von 136 gültigen Antworten, d. h. weniger als 20 % der Teilnehmer gaben an, mit ihrem Vorgesetzten ein Seminarvorbereitungsgespräch geführt zu haben. Desweiteren wurde von den wenigen Fällen, in denen der Vorgesetzte mit dem Teilnehmer Umsetzungsziele vereinbarte (14,8 %), nur in etwas über der Hälfte der Fälle ein Transfercontrolling vom Vorgesetzten durchgeführt. Dagegen überrascht die relativ hohe Zahl durchgeführter Seminarnachbereitungsgespräche (52,2 %).<sup>909</sup> Aus dieser Diskrepanz lässt sich schließen, dass die Nachbereitungsgespräche einen anderen inhaltlichen Fokus aufwiesen als konkrete Transferziele und den Transferprozess zu besprechen.

Das unzureichende Engagement der Vorgesetzten im Lern- und Transferprozess ist ein zentraler Grund für die wenig transferförderliche Ausprägung der Transferdeterminante Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen in der Praxis. Die geringe Involvierung der Vorgesetzten im Lern- und Transferprozess kann an der asymmetrischen Informationsverteilung zwischen Teilnehmer und Vorgesetztem liegen. Da der Vorgesetzte die Seminarinhalte meist wenig kennt, kann es zu Ablehnung oder Rückzug kommen. Somit ist die Informa-

---

<sup>908</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 17f.

<sup>909</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 9a-d.

tion und Weiterbildung der Vorgesetzten ein wichtiger Ansatzpunkt die Defizite in diesem Bereich zu reduzieren. Eine stärkere Einbindung in den Weiterbildungsprozess kann durch Personalentwickler und den Bildungsträger forciert werden. Daneben könnte die Führungskräfteweiterbildung positiv auf diese Aspekte einwirken.

### **Personalverantwortlicher**

Inwiefern der Personalverantwortliche nachhaltigen Einfluss auf den Transfererfolg betrieblicher Weiterbildung hat, bleibt fraglich. Im Rahmen dieser Studie konnte diesbezüglich kein Zusammenhang empirisch identifiziert werden. Damit bleibt zwar die im Forschungsrahmen erarbeitete Vermutung bestehen, dass es sich um eine Transferdeterminante handelt, sie wird aber aufgrund der fehlenden empirischen Begründung nicht Teil der Forschungshypothesen dieser Studie sein.

### **Verfügbare Zeit**

Auf Basis der empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung kann die Existenz der Transferdeterminante verfügbare Zeit vermutet werden. Sie erhielt bei allen drei Messungen eine überdurchschnittliche Bewertung und ist damit insgesamt eine Determinante mit hoher Wichtigkeit.<sup>910</sup> Sie stellt eine grundsätzliche Voraussetzung dar, um einen aktiven Lern- und Transferprozess durchführen zu können. Gerade die Komponente „verfügbare Zeit nach dem Seminar“ zeigt mit einem Mittelwert von 4,23 bei der gestützten Messung eine hohe Wichtigkeit für den Transferprozess an.<sup>911</sup> In dieser Phase finden die Transferversuche statt, für die Zeit zum Reflektieren und Adaptieren eingeräumt werden muss. Bei der indirekten Messung stellt die Komponente „verfügbare Zeit während des Seminars“ einen signifikanten Einfluss mit hoher Wichtigkeit dar. Hier steht die ablenkungsfreie Durchführung des Seminars im Mittelpunkt.

In der Praxis scheinen die drei konstituierenden Komponenten (vor, während und nach dem Seminar) dieser Determinanten verschieden ausgeprägt zu sein. Während die ablen-

---

<sup>910</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8s und 16k, Tabelle 16, Frage 9n.

<sup>911</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 16k.

kungsfreie Durchführung in den meisten Fällen problemlos sichergestellt wurde, war weder vor noch nach dem Seminar in der Mehrzahl der Fälle genügend Zeit vorhanden.<sup>912</sup> Damit offenbart sich an dieser Stelle ein wichtiger Ansatzpunkt der Transferoptimierung. Ausreichend verfügbare Zeit vor, während und nach dem Seminar ist eine elementare Voraussetzung für den Transfererfolg, die aber in der Praxis unzureichend ausgeprägt ist.

### **Sachmittel**

Bereits in der Voruntersuchung wurde diesem Einfluss keine Bedeutung beigemessen. Diese Bewertung wird durch die Teilnehmer in den verschiedenen Messungen bestätigt, sodass dieser Einfluss nicht empirisch begründet werden konnte und damit keine Forschungshypothese dieser Arbeit darstellt. Dennoch erscheint es plausibel, dass die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen, um den Transfer grundsätzlich zu ermöglichen.

### **Soziales Umfeld**

Dem sozialen Umfeld wird in der Voruntersuchung wenig Bedeutung beigemessen, obwohl einige Autoren der Transferliteratur diese Größe als zentralen Einfluss im Arbeitsumfeld ansehen.<sup>913</sup> Im Gegensatz zur Voruntersuchung stellen die Teilnehmer in der Hauptuntersuchung eine hohe Wirkung dieser Transferdeterminante auf den Transfererfolg fest. Bei der indirekten Messung werden sogar beide Komponenten in das Schrittweise Regressionsmodell aufgenommen und weisen eine hohe Bedeutung auf.<sup>914</sup>

Die gestützte Messung zeigt eine sowohl mittlere als auch hohe Bedeutung der Komponenten an. Die Varianz ist dabei mit jeweils über 1,2 vergleichsweise hoch, was eine starke Situationsabhängigkeit der Wichtigkeit vermuten lässt.<sup>915</sup> Dementsprechend kann je nach konkreter sozialer Situation der Einfluss dieser Determinante auf den Transfererfolg

---

<sup>912</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 9m, 9n und 17h. Jeweils über 50 % der Befragten gaben an, teilweise bis gar nicht genügend Zeit vor und nach dem Seminar gehabt zu haben.

<sup>913</sup> Vgl. z. B. Kent, R. H. (1982), S. 17, Smith-Jentsch, K. A./Brannick, M. T./Salas, E. (2001), S. 281.

<sup>914</sup> Vgl. Tabelle 16, Frage 9o und 17j.

<sup>915</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8t und 16m.

unterschiedlich stark sein. Arbeitet der Teilnehmer bspw. die meiste Zeit allein, wird die Bedeutung der Kollegen geringer sein als in Fällen, in denen eine starke soziale Einbindung vorliegt.

Die Familie scheint in der Praxis im Gegensatz zu den Kollegen am Arbeitsplatz klar transferförderlich ausgeprägt zu sein. Volle Unterstützung durch ihre Kollegen im Transferprozess nahmen nur 21,9 % wahr. Weitere 34,4 % empfanden eher Unterstützung.<sup>916</sup> Damit ist in fast der Hälfte der Fälle die Unterstützung der Kollegen nicht oder nur in unzureichendem Maß vorhanden. In der ungestützten Messung wurde sogar explizit auf transferhinderliches Verhalten der Kollegen hingewiesen. Dabei stand das Seminar zum Thema Einstellungsinterviews im Vordergrund. Bei Einstellungsinterviews arbeiten Fachvorgesetzte aus der Organisation mit Personalsachbearbeitern (befragte Teilnehmer) zusammen. Da die erste Gruppe in den seltensten Fällen Weiterbildungen zu diesem Thema besucht, besteht eine asymmetrische Informationsverteilung, die teilweise zu Konflikten und Transferbehinderungen führt. Durch Information der Kollegen im sozialen Umfeld (z. B. Transfertage, Online-Tutorials, Informationsmaterial) kann versucht werden diese Asymmetrie abzuschwächen. Aus dieser empirischen Evidenz kann weiterhin abgeleitet werden, dass das soziale Umfeld struktur- und abteilungsübergreifend definiert und im Lern- und Transferprozess berücksichtigt werden muss.

### **Organisationskultur**

Auch die Organisationskultur konnte in dieser Untersuchung als transferwirksamer Einfluss sowohl theoretisch als auch empirisch identifiziert werden. Ihr wird von den Teilnehmern insgesamt eine mittlere Wichtigkeit bescheinigt. Diese Einschätzung beruht auf zwei Nennungen in der ungestützten Messung und einem Mittelwert von 3,88 in der gestützten Messung.<sup>917</sup>

---

<sup>916</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 17j.

<sup>917</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 16n.



Die Organisationskultur in den Unternehmen der untersuchten Stichprobe ist positiv ausgeprägt. Nur 3,9 % der Teilnehmer stimmten eher nicht oder gar nicht zu, dass ihre Organisationskultur transferförderlich sei.<sup>918</sup> Damit scheint lediglich in einem sehr geringen Teil der Unternehmen tatsächlich eine innovations- und transferfeindliche Organisationskultur zu herrschen. Das kann einerseits darin begründet liegen, dass die Unternehmen tatsächlich innovations- und transferförderlich sind. Andererseits ist anzunehmen, dass Unternehmen mit einer transferhemmenden Kultur seltener Mitarbeiter zu externen Weiterbildungen entsenden als Unternehmen mit transferförderlicher Kultur.

### **Außerorganisatorische Einflussgrößen**

Die empirischen Analysen haben ergeben, dass die außerorganisatorischen Einflussgrößen grundsätzlich als existent und in mittlerem Maße wichtig eingestuft werden können. Bei der indirekten Messung wurde sogar ein signifikanter Beta-Wert ermittelt (0,246), der eine hohe Bedeutung impliziert.<sup>919</sup> Die ungestützte und gestützte Messung ergaben mittlere Wichtigkeiten.<sup>920</sup>

Die Heterogenität der außerorganisatorischen Einflüsse (rechtliche Einflüsse, Kunden, Lieferanten etc.) wurde bereits im Forschungsrahmen beschrieben (siehe Kapitel 3.2.3). Je nach Seminartyp variiert die inhaltliche Ausgestaltung dieser Transferdeterminante auch in der vorliegenden Untersuchung. Stehen bei den Seminaren „Arbeitszeugnisse“ und „Entgeltabrechnung“ rechtliche Rahmenbedingungen im Vordergrund, spielt beim Seminar „Einstellinterviews“ vor allem der Kunde (der interviewte Kandidat) eine wichtige Rolle. Aus der abweichenden inhaltlichen Ausgestaltung folgt eine starke Situationsabhängigkeit dieser Determinante, die sich in dem ermittelten Varianzwert von 1,43 materialisiert.<sup>921</sup> Damit liegt die Interpretation nahe, außerorganisatorische Einflussgrößen seien nur in bestimmten Situationen von hoher Bedeutung. Gestützt wird diese Ver-

---

<sup>918</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 17k.

<sup>919</sup> Vgl. Tabelle 16, Frage 17l.

<sup>920</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 16o.

<sup>921</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 16o.

mutung von dem Ergebnis, dass nur 31,5 % der Teilnehmer das tatsächliche Auftreten außerorganisatorischer Einflüsse in ihrem Arbeitsumfeld feststellten.<sup>922</sup>

### **Rückfallprävention**

Unter Rückfallprävention werden im Forschungsrahmen die Aktivitäten subsumiert, die proaktiv zur Sicherstellung des Transfers beitragen sollen. Die Abfrage der Wichtigkeiten ergab ein heterogenes Bild dieser Transferdeterminante. Wurden die Maßnahmen der Rückfallprävention bei der ungestützten Abfrage häufig thematisiert, was eine hohe Bewertung zur Folge hatte, erhielten sie bei der gestützten Abfrage nur eine mittel wichtige Einschätzung.<sup>923</sup> Die insgesamt mittlere Bewertung lässt jedoch die Existenz dieser Transferdeterminante als plausibel erscheinen. Die hohe Varianz der Indikatoren zeigte zudem, dass die Maßnahmen situationsabhängig sind und damit unter Berücksichtigung der spezifischen Situation eingesetzt werden müssen.

### **PE-Marketing**

Die Komponenten Ruf des Seminars und Teilnehmererwartung wurden auf Basis der Erkenntnisse der Voruntersuchung in die Hauptuntersuchung einbezogen und als neue potentielle Transferdeterminante unter dem Begriff PE-Marketing subsumiert. Die hohe Bedeutung in der Voruntersuchung bestätigte sich nur teilweise in der Hauptuntersuchung. Bis auf die Komponente Teilnehmererwartung in der gestützten Messung, erhielt die Determinante ausschließlich mittlere Bewertungen von den Teilnehmern.<sup>924</sup>

Legt man die Varianz als Hinweis auf die Situationsabhängigkeit der Einflüsse zu Grunde, so unterscheiden sich Teilnehmererwartung und Ruf des Seminars stark. Während die Teilnehmererwartung mit 0,583 einen vergleichsweise geringen Situationsbezug aufweist, ist dieser beim Ruf des Seminars mit über 1,2 sehr hoch.<sup>925</sup> Damit kann geschlussfolgert werden, dass der Ruf des Seminars in einigen Arbeitsumfeldern als bedeutend und in an-

---

<sup>922</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 17l. Aggregation der Zustimmungen zu „voll“, „eher“ und „teils teils“.

<sup>923</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 18.

<sup>924</sup> Vgl. Abbildung 14, Tabelle 12, Frage 8q, 16j und 8r.

<sup>925</sup> Vgl. Tabelle 12, Frage 8r, 8q und 16j.

deren als unbedeutend angesehen wird, die Teilnehmererwartung jedoch in nahezu alle Situationen einen relevanten Einfluss darstellt.

In der Praxis wurde der Ruf des Seminars positiv bewertet. 86 % der Befragten gaben an, das Seminar genieße in ihrem Umfeld einen guten Ruf.<sup>926</sup> Bei der Teilnehmererwartung müssen hingegen kleine Defizite in der Praxis konstatiert werden. Immerhin 21 % der Befragten sagten aus, ihre Erwartungen wurden eher nicht oder gar nicht erfüllt.<sup>927</sup> Diese Einschätzung ist kongruent mit den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung. Zum einen konnte den offenen Fragen entnommen werden, dass Erwartungen bezüglich der Methodik häufig inadäquat waren und sich daraus Lern- und Transferhindernisse ergaben. Zum anderen waren teilweise die Erwartungen bezüglich Fokus und Detailierung der Lerninhalte unzutreffend, was ebenfalls transferhinderliche Implikationen haben kann.

#### **5.2.4 Fazit**

Auf Basis der erhobenen Daten wurde gezeigt und interpretativ begründet, dass zwischen den in Kapitel 3 abgeleiteten und dargestellten Transferdeterminanten und dem Transfererfolg ein Zusammenhang zu bestehen scheint. Dieser Zusammenhang konnte für die Einflüsse Sachmittel, extrinsische Lern- und Transferanreize und Personalverantwortlicher nicht empirisch begründet werden. Für diese theoretisch deduzierten aber empirisch unbegründeten Einflussgrößen kann nicht ausgeschlossen werden, dass eine Wirkung auf den Transfererfolg vorliegt. Sie gelten damit nicht als falsifiziert. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung finden sie keinen Eingang in die Menge der Forschungshypothesen.

Die Studie zeigte weiterhin, dass Teilnehmercharakteristika, wie Zeitpunkt im Leben des Teilnehmers, Lernfähigkeit und intrinsische Lern- und Transferanreize, hohe Bedeutung für die Erklärung des Transfererfolgs aufweisen. Gerade der Zeitpunkt der Weiterbildung wird jedoch in der Praxis in unzureichendem Maße berücksichtigt bzw. transferförderlich ausgestaltet. Dagegen liegen bei den untersuchten Teilnehmern starke intrinsische Lern-

---

<sup>926</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 9k. Aggregation der Zustimmung „eher“ oder „voll“.

<sup>927</sup> Vgl. Tabelle 11, Frage 9l.

und Transferanreize vor. Die transferförderliche Ausprägung dieser beiden Einflüsse kann durch die Gewährung von Autonomie für den Teilnehmer gefördert werden. Bei der Hauptuntersuchung konnte darüber hinaus die theoretisch abgeleitete Determinante Commitment & Arbeitszufriedenheit empirisch untermauert werden. Das ist bemerkenswert, da diese Größe bisher in der Transferliteratur keine Beachtung gefunden hat. Ebenso wie für Eigeninitiative, Erfolgserwartung und Vorwissen wird für Commitment & Arbeitszufriedenheit eine mittlere Wirkung auf den Transferprozess vermutet.

Die Gruppe der Determinanten aus dem Bereich Trainingsdesign zeigt ebenfalls eine starke Wirkung auf den Transfererfolg, obwohl sie im Modell von BALDWIN/FORD im Gegensatz zu den beiden anderen Gruppen ausschließlich mittelbar auf den Transfererfolg wirkt (siehe Kapitel 3.1.2). Die Existenz aller theoretisch abgeleiteten Transferdeterminanten dieser Gruppe kann auf Basis der empirischen Ergebnisse angenommen werden. Aufgrund der Erkenntnis, dass das Lernklima neben dem Trainer auch von anderen Größen nachhaltig beeinflusst wird, wurde es als eigenständige Transferdeterminante ebenfalls in die empirische Untersuchung einbezogen. Die Daten ermöglichen für das Lernklima von einer Wirkung auf den Transfererfolg auszugehen. Auch die ermittelte Stärke des Zusammenhangs zwischen den Transferdeterminanten des Trainingsdesigns und dem Transfererfolg war hoch. Bis auf das Lernklima und die physische Lernumgebung haben alle Transferdeterminanten aus diesem Bereich eine hohe Bedeutung. Ebenso scheint die praktische Ausgestaltung des Trainingsdesigns weitestgehend transferförderlich zu sein. Der Induktionsschluss von dieser Studie auf die Grundgesamtheit bezüglich der praktischen Ausgestaltung im abgegrenzten Forschungsfeld muss jedoch vorsichtig erfolgen. Das Trainingsdesign bei externen, offenen Weiterbildungen ist stark durch den Weiterbildungsanbieter determiniert und diese Studie konzentrierte sich auf einen Anbieter als Grundlage der empirischen Erhebung.

Die Bedeutung der Transferdeterminanten des Arbeitsumfelds ist sehr unterschiedlich. Nur die Einflüsse verfügbare Zeit und das soziale Umfeld weisen eine hohe Wirkung auf den Transfererfolg auf. Gerade die Ermöglichung von Vorbereitung und Nachbereitung

des Seminars im Arbeitsumfeld scheint jedoch häufig in der Praxis nicht zu gelingen. Mit lediglich mittlerer Wichtigkeit wurde der Vorgesetzte eingestuft. Er entfaltet aber neben der direkt gemessenen auch indirekt Wirkung über andere Transferdeterminanten auf den Transfererfolg (z. B. Bereitstellung verfügbarer Zeit). Insbesondere diese Determinante scheint jedoch in der Praxis wenig transferförderlich ausgeprägt zu sein. Auch bei den Transferdeterminanten Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen und soziales Umfeld lassen sich Defizite bezüglich der Ausprägung in der Praxis feststellen. Damit ist ein zentraler Ansatzpunkt zur Transferoptimierung die stärkere Integration der Weiterbildung in den Arbeitsprozess. Dies kann durch formelle Einbindung in die Prozesse der Organisation realisiert werden.<sup>928</sup> Aber auch auf informellem Weg kann Akzeptanz bei den betroffenen Individuen im Arbeitsumfeld geschaffen werden. Durch den Dialog mit diesen Gruppen kann die Adaption der Lerninhalte im Funktionsfeld gefördert werden. Eine weitere Möglichkeit der Integration stellt die Einführung von expliziten Lern- und Transferzielen dar, wenn das bestehende Zielsystem nicht ausreichend operational für den Transfer ist. Voraussetzung der Steuerungswirkung beider Arten von Zielen ist die Transparenz darüber, wie erfolgreicher Transfer zur Erreichung dieser Ziele beiträgt. Über diese Determinanten hinaus können aufgrund der empirischen Analysen die Größen Rückfallprävention, Organisationskultur, außerorganisatorische Einflussgrößen und PE-Marketing den Forschungshypothesen hinzugefügt werden. Das PE-Marketing stellt dabei einen Einfluss dar, der bisher keinen Eingang in die Transferliteratur gefunden hat.

Zusammenfassend sollen die Transferdeterminanten dieser Untersuchung und ihre Bewertungen in einer Übersicht dargestellt werden. Dabei finden alle Messungen der Hauptuntersuchung Berücksichtigung. Die Indikatoren, denen eine hohe und mittlere Bedeutung beigemessen wurde, gehen in die Gesamtdarstellung mit den Werten 3 und 2 ein. Die empirisch unbestätigten Indikatoren erhalten den Wert 1 für die jeweilige Messung. Bei der Existenz mehrerer Indikatoren einer Determinante fand eine Mittelwertbildung statt. Die

---

<sup>928</sup> Vgl. Piezzi, D. (2002), S. 163ff.

Ermittlung der Gesamtbewertung erfolgte im Sinne eines Scoring-Modells, wobei alle drei Messungen gleichgewichtet wurden.

Bei der Übersicht handelt es sich jedoch lediglich um eine Darstellung zur Veranschaulichung der Vermutung bezüglich Existenz und Wichtigkeit der Transferdeterminanten. Eine klare Priorisierung kann daraus nicht abgeleitet werden. Zum einen werden Interdependenzen zwischen den Determinanten nicht ausreichend thematisiert und zum anderen reicht die eingeschränkte Datenbasis zur Verifizierung bzw. Falsifizierung der Aussagen nicht aus. Tabelle 19 stellt somit formal abstrahiert die empirisch begründeten Spekulationen und interpretativen Schlüsse aus Kapitel 5.2 dar.

Tab. 19: Zusammenfassung der Transferdeterminantenbewertung<sup>929</sup>

	Ungestützte direkte Messung	Gestützte direkte Messung	Indirekte Messung	Gesamt Bewertung	
Lerninhalt	3	3	3	3,0	Hohe Wichtigkeit
Verfügbare Zeit	3	3	3	3,0	
Methodik & Medien	3	3	k.A.	3,0	
Teilnehmerkreis	3	3	k.A.	3,0	
Zeitpunkt	3	3	k.A.	3,0	
Trainer	3	3	k.A.	3,0	
Soziales Umfeld	3	2,5	3	2,8	
Intrins. Lern- und Transferanreize	2	3	3	2,7	
Lernfähigkeit	2	3	3	2,7	
Vorgesetzter	2	2,5	3	2,5	Mittlere Wichtigkeit
Eigeninitiative	2	3	k.A.	2,5	
Rückfallprävention	3	2	k.A.	2,5	
Erfolgserwartung	2	3	k.A.	2,5	
Lernklima	2	3	k.A.	2,5	
Physische Lernumgebung	2	3	k.A.	2,5	
Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen	2	3	k.A.	2,5	
Organisationskultur	2	3	k.A.	2,5	
Außerorg. Einflussgrößen	2	2	3	2,3	
Vorwissen	2	2	3	2,3	
Commitment & Arbeitszufriedenheit	1	3	3	2,3	Unbestätigt
PE-Marketing	2	2,3	k.A.	2,2	
Sachmittel	1	3	k.A.	2,0	
Extrins. Lern- und Transferanreize	1	2,3	k.A.	1,7	
Personalverantwortlicher	1	2	k.A.	1,5	

### 5.3 Zusammenfassende Darstellung der Forschungshypothesen

Auf Basis der Erkenntnisse aus Kapitel 5.2 sollen zusammenfassend die aufgestellten Forschungshypothesen expliziert werden. Es lässt sich die Generalhypothese formulieren:

<sup>929</sup> Quelle: Aggregation der ungestützten Messung (Abbildung 14), der gestützten Messung (Tabelle 12) und der indirekten Messung (Tabelle 16). Wenn keine Aussage bei der indirekten Messung möglich war, wurde k.A. eingefügt.

**Jede Transferdeterminante hat Einfluss auf den Transfererfolg. Wenn die Transferdeterminante in der Praxis transferförderlich (transferhinderlich) ausgeprägt ist, erhöht sich (verringert sich) ceteris paribus der Transfererfolg.**

Damit ergibt sich ein durch Multikausalität gekennzeichnetes Modell, bei dem kausale Zusammenhänge zwischen der spezifischen Transferdeterminante und dem Transfererfolg bestehen. Eine Veränderung der Ausprägung der Transferdeterminanten bewirkt eine Veränderung des Transfererfolgs. Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Generalhypothese und damit die Bildung eines hypothesenbasierten Modells war zentrales Ziel der vorliegenden Untersuchung. Auf Basis der ermittelten Erkenntnisse werden den Forschungshypothesen folgende Transferdeterminanten zugerechnet, da sie identifiziert und empirisch begründet werden konnten:

- **Teilnehmercharakteristika:** intrinsische Lern- und Transferanreize, Erfolgserwartung, Vorwissen, Lernfähigkeit, Eigeninitiative, Zeitpunkt und Commitment & Arbeitszufriedenheit
- **Trainingsdesign:** Teilnehmerkreis, Lerninhalt, Methodik & Medien, Trainer, Lernklima und physische Lernumgebung
- **Arbeitsumfeld:** Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen, Vorgesetzter, verfügbare Zeit, soziales Umfeld, Organisationskultur, außerorganisatorische Einflussgrößen, Rückfallprävention und PE-Marketing

Zusammenfassend werden die Forschungshypothesen in das Transferprozessmodell nach BALDWIN/FORD integriert und in Abbildung 18 visualisiert. Die vermutete Bedeutung der jeweiligen Einflüsse ist in Tabelle 19 aufgeführt (siehe Kapitel 5.2.4).



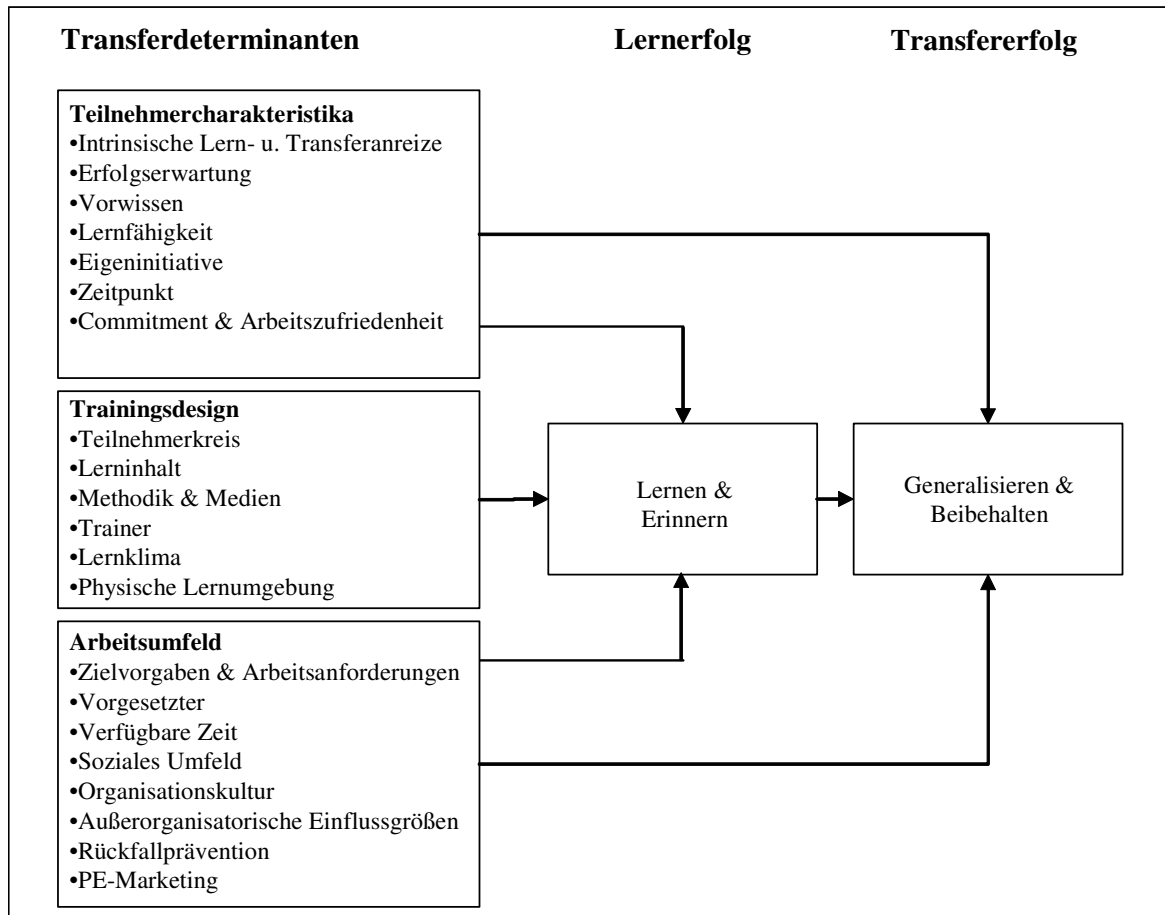


Abb. 18: Forschungshypothesen im Transferprozessmodell<sup>930</sup>

<sup>930</sup> Quelle: Eigene Darstellung in Erweiterung des Modells von Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988), S. 65.

## **6. ZUSAMMENFASSUNG, SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK**

Im Rahmen dieser Arbeit wurde als leitende Fragestellung folgendes Erkenntnisziel verfolgt:

- Das Erkenntnisziel liegt in der kritischen Analyse der Transferproblematik in der betrieblichen Weiterbildung aus Sicht der Teilnehmer. Der Fokus ist dabei auf die theoretische sowie empirische Identifikation und Bewertung möglicher Transferdeterminanten gerichtet.

Zur Erreichung dieses Ziels fand in einem ersten Schritt die Diskussion der begrifflichen Grundlagen des Forschungsfeldes statt. Bereits im Forschungsrahmen (Kapitel 3) wurde bezugnehmend auf dieses Ziel die theoretische Identifikation potentieller Transferdeterminanten angestrebt. Dabei wurden Theorien mit Erklärungsbeitrag und ihre Implikationen für das Transferproblem dargestellt und erste Indikationen für die Existenz von Transferdeterminanten abgeleitet. In einem zweiten Schritt fand die Darstellung und Diskussion potentieller Transferdeterminanten aus verschiedenen Perspektiven statt. Gerade diese theoretisch fundierte Integration und explizite Diskussion von Arbeitshypothesen in einem Forschungsrahmen ist entscheidender Ausgangspunkt für die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse im wenig strukturierten Forschungsfeld Transferforschung. Dabei konnten durch Integration relevanter Forschungsrichtungen bisher nicht thematisierte Komponenten und Perspektiven von Transferdeterminanten bzw. nicht thematisierte Transferdeterminanten identifiziert werden. Hier sind in erster Linie die Determinanten Commitment & Arbeitszufriedenheit bzw. außerorganisatorische Einflussgrößen zu nennen. Außerdem fand eine explizite Diskussion und theoretische Einbindung der Teilnehmercharakteristika Eigeninitiative und Vorwissen statt, die bisher in der Transferliteratur nur rudimentär behandelt wurden.

Im Rahmen der weiteren Untersuchung wurde angestrebt, möglicherweise darüber hinausgehende Transferdeterminanten empirisch zu identifizieren. Dabei konnte in der Vorun-

tersuchung die potentielle Transferdeterminante PE-Marketing bestehend aus Teilnehmererwartungen und Ruf des Seminars identifiziert werden. Im weiteren Verlauf der Studie wurde eine empirische Plausibilisierung der Arbeitshypothesen mittels einer Teilnehmerbefragung durchgeführt. Nur die empirisch begründbaren Arbeitshypothesen wurden in Forschungshypothesen des Erklärungsrahmens überführt. Dazu zählten nicht die extrinsischen Anreize, die Sachmittel und der Personalverantwortliche. Außerdem ergab die Hauptuntersuchung, dass das Lernklima eine eigenständige Transferdeterminante darstellt. Abschließend wurden in Kapitel 5.2 die Transferdeterminanten und eine Einschätzung ihrer Wirkung auf den Transfererfolg dargestellt. Damit ergibt sich eine erste Indikation auf die Existenz und Bedeutung der Transferdeterminanten im untersuchten Forschungsfeld. Diese Indikation wurde in Form von Forschungshypothesen aufbereitet und in ein multikausales Transferprozessmodell integriert.

Aus dem Erkenntnisstand dieser Untersuchung ergeben sich verschiedene Handlungsfelder für weiterführende Studien. Zu ihnen zählen: (a) Überprüfung der Forschungshypothesen, (b) Übertragung auf andere Forschungsbereiche, (c) Einbeziehung aller Phasen des Personalentwicklungsprozesses und (d) Analyse der Situationsgebundenheit.

ad (a): Überprüfung der Forschungshypothesen

Für die Überprüfung der hier aufgestellten Forschungshypothesen erscheint eine großzahlige quantitative (statistisch-konfirmatorische) Untersuchung zielführend zu sein. Durch die Vergrößerung der Stichprobe und Diversifizierung der Untersuchungsobjekte könnten repräsentative Ergebnisse zum Untersuchungsgegenstand generiert werden. Hier ist insbesondere auf die Einbeziehung verschiedener Anbieter externer Weiterbildungen Wert zu legen, um die Einschätzung der Transferdeterminanten im Bereich Trainingsdesign zu validieren. Neben dieser großzahligen Studie bedarf es weiterer Untersuchungen, die sowohl die spezifische Wirkung einzelner Determinanten auf den Transfererfolg als auch Interdependenzen zwischen den Transferdeterminanten analysieren können. Hier bieten sich Experimente und qualitative Untersuchungen an, die fokussiert bestimmte Determinanten bzw. Determinantengruppen analysieren.

ad (b): Übertragung auf andere Forschungsbereiche

Eine Übertragung bzw. Adaption der Erkenntnisse aus diesem Bereich auf benachbarte Forschungsbereiche erscheint möglich und sinnvoll. Insbesondere für den Bereich der Ausbildung, für interne, geschlossene Weiterbildungen und andere Teilnehmergruppen scheint dies lohnenswert zu sein. Diese Ausprägungsformen der Personalentwicklung haben in der betrieblichen Praxis ebenfalls eine hohe Relevanz und zeigen in gewissem Maße übereinstimmende Problemstrukturen mit der hier analysierten Ausprägungsform externer, betrieblicher Weiterbildung für Sachbearbeiter.

ad (c): Einbeziehung aller Phasen des Personalentwicklungsprozesses

In zukünftige Forschungen sollten auch die Phasen „Analyse des Entwicklungsbedarfs“ und „Entwicklung/Gestaltung der Maßnahmen“ des Personalentwicklungsprozesses einbezogen werden.<sup>931</sup> Die unvollständige Erklärung der Streuung der Transfererfolgsvariablen in der indirekten Untersuchung ist teilweise darauf zurückzuführen, dass Transferdeterminanten aus diesen Phasen ausgegrenzt wurden.<sup>932</sup>

ad (d): Analyse der Situationsgebundenheit

Die hier vorliegende Studie thematisierte lediglich am Rande die Situationsgebundenheit der Transferdeterminanten, d. h. die Variation der Existenz und Bedeutung der Determinanten über verschiedene Umweltsituationen. Auf Basis der empirischen Analyse kann vermutet werden, dass die Bedeutung einiger Determinanten stark situationsabhängig ist. Eine weiterführende Analyse dieser situativen Komponente der Transferdeterminanten ist insbesondere Voraussetzung zur Entwicklung eines normativ- praxeologischen Handlungsmodells. Eindeutige Gestaltungshinweise für die Praxis bedürfen der Berücksichtigung dieser Situationskomponente. Durch eine Segmentierung der befragten Unternehmen könnten Aussagen zu den Transferdeterminanten je Unternehmensgruppe abgeleitet

---

<sup>931</sup> Vgl. Berthel, J./Becker, F. G. (2003), S. 280ff.

<sup>932</sup> Die korrigierten Bestimmtheitsmaße der indirekten Messungen lagen bei beiden Modellen bei knapp 0,6, d. h. 60 % der Streuung der abhängigen Variable wird durch das Regressionsmodell erklärt.

werden. Auf Basis dieser Analyse könnten entscheidende Situationsmerkmale der Segmente (z. B. Größe, Organisationsgrad, Branche) identifiziert und somit Gestaltungshinweise abgestimmt auf die spezifische Situation eines Unternehmens gegeben werden.

Abschließend kann formuliert werden, dass die durchgeführten theoretischen und empirischen Analysen auf Handlungsbedarf in Transferforschung und -praxis hinweisen. Wie eben dargestellt sind weitere Studien zur Identifikation von Einflüssen auf den Transfererfolg genauso notwendig wie die detaillierte Analyse der Wirkungsweise derselben. In der Praxis bedarf es einer stärkeren Transferoptimierung auf Basis der bereits existierenden Erkenntnisse. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Teilnehmer in seiner soziokulturellen Umwelt die zentrale Erfolgsgröße des Transfers darstellt und damit entscheidende Variable der Transferoptimierung ist.

## Anhang 1 Interviewleitfaden Experten

Name der Organisation:

Name:

Position:

Ort, Datum, Zeit:

### 1. Einführung

1.1 Persönliche Vorstellung

1.2 Kurzbeschreibung Ablauf des Dissertationsprojekts

1.3 Ziele der Befragung

1.4 Begriffsklärung (*Definitionen vom Beiblatt verlesen*)

### 2. Bedeutung des Transferproblems in der Praxis

2.1 Besteht das Problem des unzureichenden Praxistransfers für Weiterbildungen in der Wirtschaft?

2.2 Wie bedeutend schätzen Sie diese Problematik für die Wirtschaft ein?

*1 = sehr bedeutend, 2 = bedeutend, 3 = weder bedeutend, noch unbedeutend, 4 = kaum bedeutend, 5 = unbedeutend*

2.3 Wie wird Ihrer Erfahrung nach mit der Problematik des Praxistransfers in der Wirtschaft umgegangen? (*Durchschnitt des aggregierten Verhaltens der Individuen in der Wirtschaft*)

a. Aspekte des Praxistransfers werden nicht diskutiert

b. Das Thema Praxistransfer wird wenig diskutiert

c. Das Thema Praxistransfer wird intensiv diskutiert, die Notwendigkeit zur Optimierung ist erkannt

d. Praxistransfer ist als zentrales Ziel der Weiterbildung erkannt, Maßnahmen zur Verbesserung des Praxistransfers werden diskutiert und teilweise umgesetzt.

e. Der Weiterbildungsprozess wird systematisch untersucht, die Einflussfaktoren sind identifiziert und Maßnahmen zur Optimierung des Praxistransfers etabliert.

f. Keines von den genannten Punkten (a-e). Es besteht eine extreme Heterogenität diesbezüglich in der Praxis, was keine allgemeinen Aussagen zulässt.

### 3. Darstellung des Lern- und Transferprozesses – Ist-Analyse

3.1 Welche Rollenträger haben Ihrer Meinung nach grundsätzlich Einfluss auf den Weiterbildungsprozess?

3.2 Stellen Sie bitte kurz die Aufgaben der einzelnen Rollenträger bezüglich des Weiterbildungsprozesses dar.

**3.3** Skizzieren Sie bitte den Ablauf einer Weiterbildung, die zu maximalem Transfererfolg führen würde, von der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs bis zur Anwendung in der Praxis. Nennen Sie bitte die Gründe für den Erfolg. Nutzen Sie gegebenenfalls ein Beispiel als Grundlage.

**3.4** Falls möglich geben Sie bitte ein Beispiel für eine wenig erfolgreiche Weiterbildung (niedriger oder kein Transfererfolg) und nennen Sie die Gründe für den Misserfolg.

#### 4. Kritische Analyse der Transferdeterminanten

**4.1** Welche Einflussgrößen wirken Ihrer Meinung nach auf den Lern- und Transferprozess bei Weiterbildungen? Denken Sie dabei an Dinge, die den Mitarbeiter zum Transfer motivieren, anleiten, unterstützen, kontrollieren, befähigen, ihm Möglichkeiten eröffnen. (*erneutes Verlesen und ggf. Diskussion der Definition einer Transferdeterminante*)

**4.2** Wie stark wirken die unten genannten Einflussgrößen Ihrer Meinung nach auf den Transferprozess? Denken Sie dabei bitte an externe, offene Veranstaltungen. (*1 = sehr stark; 2 = stark, 3 = weder stark, noch schwach, 4 = schwach, 5 = gar nicht*)

**Anreize**, die von **außen** gegeben werden   
Bsp.: Beförderung, Bonus, Lob

**Anreize**, die vom **Teilnehmer** selbst kommen   
Bsp.: Interesse an Tätigkeit, Verbundenheit mit Unternehmen

Subjektive **Erfolgseinschätzung** durch TN   
Bsp.: Eigene Einschätzung geforderte Fähigkeiten anzuwenden

**Abstand zur Ausschüttung** der Anreize   
Bsp.: Erwarteter Zeitverzug bis Bonuszahlung

**Bindung** des Teilnehmers **an Arbeit und Unternehmen**   
Bsp.: Fluktuationsneigung, Arbeitszufriedenheit

**Anforderungen** der neuen Tätigkeit   
Bsp.: Abstimmung der Lernziele auf Anforderungen

Verhalten des **Vorgesetzten**   
Bsp.: Modell für guten Transfer, Verstärkung

**Organisationale** Umgebung   
Bsp.: Werte, Normen, Klima in der Organisation

**Außerorganisationale** Umgebung   
Bsp.: Arbeitsmarkt, externes Bildungsangebot

- Individuelles **Transferpotential** des TN   
Bsp.: Lernfähigkeit, Eigeninitiative, Vorwissen
  - Zusammensetzung des **Teilnehmerkreises**   
Bsp.: Hierarchie in Veranstaltung, Sympathie
  - Lerninhalt**   
Bsp.: Strukturierung, Menge
  - Angewandte **Methoden und Medien**   
Bsp.: Gruppenarbeit, Vortrag, Rollenspiel
  - Trainer**   
Bsp.: Einfühlungsvermögen, Fachwissen
  - Lernumgebung** bei Veranstaltung   
Bsp.: Räumlichkeiten
  - Operative Unterstützung** des TN   
Bsp.: Erinnerungsmail, Hotline zum Trainer
  - Verfügbare Zeit**   
Bsp.: Freistellung von Routineaufgaben
  - Sachmittel**   
Bsp.: Technische Geräte
  - Personalverantwortlicher**   
Bsp.: Unterstützung im Prozess
  - Akzeptanz im **sozialen Umfeld**   
Bsp.: Familie, Kollegen
  - Zeitpunkt** im Leben des Teilnehmers   
Bsp.: Stress im Beruf, nach Beförderung
  - Zusätzliche Determinante: \_\_\_\_\_
  - Erklärung/Bsp.: \_\_\_\_\_
-



## Anhang 2 Interviewleitfaden Personalentwickler

Name des Unternehmens:

Name:

Position:

Ort, Datum, Zeit:

### 1. Einführung

1.1 Persönliche Vorstellung

1.2 Kurzbeschreibung Ablauf des Dissertationsprojekts

1.3 Ziele der Befragung

1.4 Begriffsklärung (*Definitionen vom Beiblatt verlesen*)

### 2. Klärung des PE-Prozesses

2.1 Skizzieren Sie bitte den Ablauf einer Weiterbildung, die zu maximalem Transfererfolg führen würde, von der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs bis zur Anwendung in der Praxis. Nennen Sie bitte die Gründe für den Erfolg/Misserfolg. Nutzen Sie gegebenenfalls ein Beispiel als Grundlage.

### 3. Kritische Analyse der Transferdeterminanten

3.1 Welche Einflussgrößen wirken Ihrer Meinung nach auf den Lern- und Transferprozess bei Weiterbildungen? Denken Sie dabei an Dinge, die den Mitarbeiter zum Transfer motivieren, anleiten, unterstützen, kontrollieren, befähigen, ihm Möglichkeiten eröffnen. (*ggf. Diskussion der Definition Transferdeterminante*)

3.2 Wie stark wirken die unten genannten Einflussgrößen Ihrer Meinung nach auf den Transferprozess? Denken Sie dabei bitte an externe, offene Veranstaltungen. (*1 = sehr stark; 2 = stark, 3 = weder stark, noch schwach, 4 = schwach, 5 = gar nicht*)

**Anreize**, die **von außen** gegeben werden

Bsp.: Beförderung, Bonus, Lob

**Anreize**, die **vom Teilnehmer** selbst kommen

Bsp.: Interesse an Tätigkeit, Verbundenheit mit Unternehmen

Subjektive **Erfolgseinschätzung** durch TN

Bsp.: Eigene Einschätzung geforderte Fähigkeiten anzuwenden

**Abstand zur Ausschüttung** der Anreize

Bsp.: Erwarteter Zeitverzug bis Bonuszahlung

**Bindung** des Teilnehmers **an Arbeit und Unternehmen**

Bsp.: Fluktuationsneigung, Arbeitszufriedenheit

**Anforderungen** der neuen Tätigkeit

Bsp.: Abstimmung der Lernziele auf Anforderungen

- 
- |                                                                                                  |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Verhalten des <b>Vorgesetzten</b><br>Bsp.: Modell für guten Transfer, Verstärkung                | <input type="checkbox"/> |
| <b>Organisationale</b> Umgebung<br>Bsp.: Werte, Normen, Klima in der Organisation                | <input type="checkbox"/> |
| <b>Außerorganisationale</b> Umgebung<br>Bsp.: Arbeitsmarkt, externes Bildungsangebot             | <input type="checkbox"/> |
| Individuelles <b>Transferpotential</b> des TN<br>Bsp.: Lernfähigkeit, Eigeninitiative, Vorwissen | <input type="checkbox"/> |
| Zusammensetzung des <b>Teilnehmerkreises</b><br>Bsp.: Hierarchie in Veranstaltung, Sympathie     | <input type="checkbox"/> |
| <b>Lerninhalt</b><br>Bsp.: Strukturierung, Menge                                                 | <input type="checkbox"/> |
| Angewandte <b>Methoden und Medien</b><br>Bsp.: Gruppenarbeit, Vortrag, Rollenspiel               | <input type="checkbox"/> |
| <b>Trainer</b><br>Bsp.: Einfühlungsvermögen, Fachwissen                                          | <input type="checkbox"/> |
| <b>Lernumgebung</b> bei Veranstaltung<br>Bsp.: Räumlichkeiten                                    | <input type="checkbox"/> |
| <b>Operative Unterstützung</b> des TN<br>Bsp.: Erinnerungsmail, Hotline zum Trainer              | <input type="checkbox"/> |
| <b>Verfügbare Zeit</b><br>Bsp.: Freistellung von Routineaufgaben                                 | <input type="checkbox"/> |
| <b>Sachmittel</b><br>Bsp.: Technische Geräte                                                     | <input type="checkbox"/> |
| <b>Personalverantwortlicher</b><br>Bsp.: Unterstützung im Prozess                                | <input type="checkbox"/> |
| Akzeptanz im <b>sozialen Umfeld</b><br>Bsp.: Familie, Kollegen                                   | <input type="checkbox"/> |
| <b>Zeitpunkt</b> im Leben des Teilnehmers<br>Bsp.: Stress im Beruf, nach Beförderung             | <input type="checkbox"/> |
| Zusätzliche Determinante: _____                                                                  | <input type="checkbox"/> |
| Erklärung/Bsp.: _____                                                                            |                          |

### Anhang 3 Interviewleitfaden Referenten

Name des Seminars:

Name:

Unternehmen/Position:

Ort, Datum, Zeit:

#### 1. Einführung

1.1 Persönliche Vorstellung

1.2 Kurzbeschreibung Ablauf des Dissertationsprojekts

1.3 Ziele der Befragung

1.4 Begriffsklärung (*Definitionen vom Beiblatt verlesen*)

#### 2. Erfragung Seminarinhalt/Ermittlung Transfererfolg

2.1 Nennen Sie bitte kurz die wichtigsten Inhalte des Trainings.

2.2 In welcher Form sollten diese Inhalte zu einer Veränderung der täglichen Arbeit der Teilnehmer führen?

2.3 Woran erkennt man, dass die Seminarteilnehmer diese Methoden und Inhalte in der täglichen Arbeit umsetzen? Nennen Sie bitte die konkreten Anwendungsziele.

2.4 Wie stark schätzen Sie die Notwendigkeit für die Teilnehmer ein, die Seminarinhalte in ihrer täglichen Arbeit einsetzen zu müssen? (Sachzwang)

2.5 Gab es einen Abschlusstest?

#### 3. Transferförderung im Seminar

3.1 Wie wurde bei diesem Seminar die Anwendung des Erlernten gefördert?

3.2 Welche der aufgeführten Hilfestellungen wurden im Seminar eingesetzt?

- a. Übungen des Sachverhalts in unterschiedlichen Situationen
- b. Rollenspiele zur Rückkehr an den Arbeitsplatz
- c. Vermittlung von Strategien zur erfolgreichen Anwendung
- d. Erinnerungsmails/-anrufe
- e. „Vertrag mit sich selbst“/ Brief mit Hauptpunkten des Erlernten
- f. Nachtreffen mit Teilnehmern
- g. Hotline zum Trainer zur Klärung von Fragen
- h. Handbuch/ Zusammenfassung des Seminars zum Nachschlagen
- i. Transferchecklisten
- j. Begleitete Anwendung des Erlernten (Trainer o. Vorgesetzter)
- k. Andere \_\_\_\_\_

#### 4. Wichtigkeit der Lernfelddeterminanten

**4.1** Welche Einflussgrößen wirken Ihrer Meinung nach auf den Lernprozess bei Weiterbildungen? Denken Sie dabei an Dinge, die den Mitarbeiter zum Lernen motivieren, anleiten, unterstützen, kontrollieren, befähigen, ihm Möglichkeiten eröffnen.

**4.2** Wie stark wirken die hier aufgeführten Einflussgrößen Ihrer Meinung nach auf den Lernprozess? (1= sehr stark; 2 = stark, 3 = weder stark, noch schwach, 4 = schwach, 5 = gar nicht)

- |                                                                                                                   |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| a. Interesse bzw. Freude an den Inhalten                                                                          | <input type="checkbox"/> |
| b. Beförderung, Bonus, Lob oder Anerkennung als Folge der Anwendung des Erlernten                                 | <input type="checkbox"/> |
| c. Erwartung, das Erlernte erfolgreich anwenden zu können                                                         | <input type="checkbox"/> |
| d. Transferpotential (Lernfähigkeit, Eigeninitiative, Vorwissen)                                                  | <input type="checkbox"/> |
| e. Ausgeglichene persönliche Situation (kein Stress, Ablenkung, etc.)                                             | <input type="checkbox"/> |
| f. Austausch und Hilfestellungen zwischen den Teilnehmern während des Seminars                                    | <input type="checkbox"/> |
| g. Strukturierung und Menge der Seminarinhalte                                                                    | <input type="checkbox"/> |
| h. Relevanz der Seminarinhalte für tägliche Arbeit                                                                | <input type="checkbox"/> |
| i. Methoden (Gruppenarbeit, Rollenspiel, etc.)                                                                    | <input type="checkbox"/> |
| j. Medien (Flipchart, Arbeitsmaterialien, etc.)                                                                   | <input type="checkbox"/> |
| k. Trainer (Fachwissen, Unterstützung etc.)                                                                       | <input type="checkbox"/> |
| l. Angenehme Räumlichkeiten (Luft, Licht, Platz etc.)                                                             | <input type="checkbox"/> |
| m. Durch Anwendung der Seminarinhalte die Zielerreichung in der Arbeitsaufgabe zu verbessern                      | <input type="checkbox"/> |
| n. Lernziele für dieses Seminar (Existenz, Klarheit etc.)                                                         | <input type="checkbox"/> |
| o. Bestärkung durch Vorgesetzten                                                                                  | <input type="checkbox"/> |
| p. Ruf des Seminars im Umfeld                                                                                     | <input type="checkbox"/> |
| q. Übereinstimmung der Erwartungen mit den Inhalten des Seminars (behandelte Themen, Konkretisierung der Inhalte) | <input type="checkbox"/> |
| r. Möglichkeiten, die Seminar-Inhalte anders zu erwerben                                                          | <input type="checkbox"/> |
| s. Zeit zur Vorbereitung und ablenkungsfreien Durchführung                                                        | <input type="checkbox"/> |
| t. Akzeptanz und Unterstützung durch die Familie (Verständnis für Mehrarbeit, Abwesenheit wegen Seminar etc.)     | <input type="checkbox"/> |
| u. Andere Einflussgröße: _____                                                                                    | <input type="checkbox"/> |

## **Anhang 4 Beiblatt zum Interviewleitfaden**

### **Zu 1.3 Ziele der Befragung**

- Beschreibung und empirischer Beleg des Transferproblems
- Exploration der Determinanten des Transfererfolgs auf Basis von Expertenwissen – Identifikation und Exploration

### **Zu 1.4 Definitionen**

#### **a.) Weiterbildung**

- Unter betrieblicher Weiterbildung wird die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten einschließlich Verhaltensweisen in einer zweiten Bildungsphase verstanden, mit der die Qualifikation eines Mitarbeiters erhalten oder durch Erweiterung und/oder Vertiefung verbessert werden kann. Betriebliche Weiterbildung umfasst bewusste, planmäßige und gezielte Maßnahmen. Sie findet räumlich getrennt vom Arbeitsplatz statt und wird vom Unternehmen veranlasst und finanziert.

#### **b.) Transferdeterminante**

- Eine Transferdeterminante steht in kausaler Beziehung zum Transfererfolg. Die Veränderung der Ausprägung einer Transferdeterminante hat eine Veränderung des Transfererfolgs zur Folge. Die verschiedenen Transferdeterminanten sind gegeneinander klar abgrenzbar und in ihrer Summe bestimmen sie den Erfolg des Lern- und Transferprozesses betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.

#### **c.) Transfer**

- Transfer bezeichnet die kontinuierliche Anwendung der im Lernfeld erworbenen Inhalte im Funktionsfeld. Dabei generalisiert der Teilnehmer die erlernten Inhalte, entscheidet über deren Anwendung und führt die Anwendung im Funktionsfeld aus.

#### **d.) Transfererfolg**

- Der Transfererfolg bezeichnet einen Zustand, in dem die Lernziele der Weiterbildung realisiert wurden und in Form einer Verhaltensänderung des Teilnehmers im Funktionsfeld kontinuierliche Anwendung finden.

## Anhang 5    Anschreiben Teilnehmerbefragung

**Sehr geehrter Herr/Frau XXX,**

ich schreibe Ihnen heute, da Ihre Erfahrungen mit dem DGFP-Seminar „**Entgeltabrechnung - Grundseminar**“ von großem Interesse für mich und die DGFP sind. **Wir möchten von Ihnen lernen!**

Die DGFP ist in starkem Maße an der Verbesserung der Konzipierung, Durchführung und Nachbetreuung dieses Seminars interessiert, um die Inhalte für Sie als Teilnehmer noch besser nutzbar zu machen. Im Rahmen einer Kooperation mit der DGFP schreibe ich am **Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation, Personal und Unternehmungsführung an der Universität Bielefeld** meine Doktorarbeit zum Thema „Lern- und Transferdeterminanten in der betrieblichen Weiterbildung“. Zur Erforschung dieses Sachverhalts bin ich an Ihrer Meinung interessiert. Aus diesen Gründen möchten wir Sie zu Ihrem DGFP- Seminar befragen.

Bei dieser Befragung geht es um **Ihre persönliche Einschätzung der Bedingungen während des Seminars und bei der Anwendung des Erlernten im Unternehmen.**

Da die Seminare begrenzte Teilnehmerzahlen haben, ist jede Meinung von besonderer Wichtigkeit! Die gewonnen Erkenntnisse werden genutzt, um das Seminarangebot der DGFP stärker auf Ihre Bedürfnisse als Teilnehmer zuzuschneiden und die Anwendung des Erlernten am Arbeitsplatz zu fördern. Zur Beantwortung des Fragebogens benötigen Sie lediglich 15-20 Minuten.

Selbstverständlich werden Ihre Daten **anonym** behandelt, d. h. es werden keine individuellen Daten gespeichert. Eine Auswertung erfolgt lediglich auf einer aggregierten Ebene. Ihr Fragebogen wird nach der Auswertung vernichtet.

Da uns Ihre Erfahrungen wichtig sind und wir Ihre Bemühungen belohnen möchten, verlosen wir unter den Rückantworten ein **2-3 tages DGFP Seminar zur freien Auswahl.**

Bitte verfahren Sie bei der Beantwortung auf folgende Art und Weise:

- Füllen Sie den beigegefügtten Fragebogen aus.
- Stecken Sie den ausgefüllten Fragebogen in den adressierten und frankierten Rückumschlag.
- Schicken Sie den Fragebogen bitte bis zum 3.Juli zurück, alle bis dahin eingehenden Rücksendungen nehmen an der Verlosung teil.

Bei Rückfragen können Sie mich jederzeit unter 0177/2723323 oder per Email unter [gnefkow@dgfp.de](mailto:gnefkow@dgfp.de) erreichen.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

Thomas Gnefkow

## Anhang 6 Fragebogen Teilnehmerbefragung

Teilnehmerbefragung des DGFP-Seminars: "Entgeltabrechnung - Grundseminar"						
						Eingabebereich
<b>Nicht immer gelingt es, in Seminaren erlernte Inhalte im Arbeitsalltag anzuwenden. Im Folgenden geht es um diese Problematik.</b>						
<b>Aus welchem Grund haben Sie das Seminar besucht?</b>						
	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
a. Freude am Erlernen neuer Inhalte allgemein						
b. Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus anderen Unternehmen						
1. c. Aus dem Arbeitsalltag rauskommen						
d. Erlernen der im Seminar angebotenen Inhalte						
e. Notwendig für Beförderung in meinem Unternehmen						
f. Vorschlag durch meinen Vorgesetzten oder Personalabteilung						
Andere Gründe						
<b>Was hat Ihnen das Seminar gebracht?</b>						
	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
a. Gute Kontakte mit Kollegen aus anderen Unternehmen						
b. Ich kann eine sachlich richtige Entgeltabrechnung für einen typischen Arbeitnehmer selbständig berechnen						
2. c. Ich kann die gesetzlichen Abzugsbeträge (Steuern SV-Beiträge) für unterschiedliche Arbeitnehmer fehlerfrei ermitteln						
d. Ich kann den Bruttoaufriß für alle Arbeitnehmergruppen durchführen						
e. Eine gute Zeit						
Anderes						
<b>3. Inwieweit ermöglicht Ihre derzeitige Arbeitsaufgabe die Anwendung der Seminarinhalte? Die Anwendung in meiner Arbeitsaufgabe ist...</b>						
	Zwingend nötig	Möglich	Nicht möglich	Weiß nicht		
<b>4. Welche der unten aufgeführten Aussagen trifft auf Ihren Arbeitsalltag zu?</b>						
	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Trifft nicht zu
a. Bei Fragen von Arbeitnehmern erkläre ich die Berechnung des Auszahlungsbetrages problemlos						
b. Die Abzugsbeträge (Steuern, SV-Beiträge) ermittle ich jederzeit korrekt						
c. Den Bruttoaufriß ermittle ich jederzeit korrekt						
<b>5. Wie lange liegt Ihre Teilnahme an dem Seminar zurück?</b>						
	< 1 Monat	1-3 Monate	4-6 Monate	7-9 Monate	> 9 Monate	Weiß nicht
<b>Im Folgenden möchte ich Ihnen einige Fragen zu Ihrer persönlichen Lernsituation im Seminar "Entgeltabrechnung" stellen.</b>						
<b>6. Was waren die Haupteinflussgrößen, die das Erlernen der Seminarinhalte gefördert haben? Nutzen Sie bitte das freie Feld rechts.</b>						
<b>7. Führen Sie bitte Hinderungsgründe bzw. Störungen beim Erlernen der Inhalte im Seminar aus. Nutzen Sie bitte das freie Feld rechts.</b>						
<b>8. Wie wichtig empfinden Sie folgende Einflussgrößen für Ihren persönlichen Lernprozess?</b>						
	Sehr wichtig	Eher wichtig	Teils teils	Weniger wichtig	Unwichtig	Weiß nicht
a. Eigeninteresse an den erlernten Inhalten						
b. Meine Einstellung zu meiner Arbeit						
c. Anerkennung bzw. Lob						
d. Meine Erwartung, das Erlernete erfolgreich in der Arbeit anzuwenden.						
e. Persönliche Aufnahmebereitschaft (Ausgeglichenheit, kein Stress etc.)						
f. Meine Eigeninitiative						
g. Mein Vorwissen zum Thema des Seminars						
h. Meine Fähigkeit, die vermittelten Inhalte zu verstehen und zu erinnern						
i. Austausch und Hilfestellungen zwischen Teilnehmern während des Seminars						
j. Lernklima (freie Meinungsäußerung etc.)						
k. Relevanz der Seminarinhalte für meine tägliche Arbeit						
l. Strukturierung und Menge des Seminarinhalts						
m. Methoden und Medien zur Vermittlung der Inhalte						
n. Trainer (Fachwissen, Unterstützung etc.)						
o. Räumlichkeiten (Luft, Licht, Klima, etc.)						
p. Konkrete Lernziele (Existenz, Klarheit)						
q. Ruf des Seminars in meinem Umfeld (bei Kollegen, Vorgesetzten)						
r. Die Erfüllung meiner Erwartungen im Seminar (behandelte Themen, Konkretisierung der Inhalte etc.)						
s. Zeit zur Vorbereitung und ablenkungsfreien Durchführung						
t. Akzeptanz und Unterstützung durch die Familie (Verständnis für Mehrarbeit, Abwesenheit wegen Seminar, etc.)						
Andere Einflussgrößen						

Wie schätzen Sie folgende Aussagen bezüglich Ihres Lernprozesses im Seminar "Entgeltabrechnung" ein?		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
	a. Ich interessierte mich für den Inhalt des Seminars generell						
	b. Ich erhielt Anerkennung oder Lob im Lernprozess						
	c. Während des Seminars habe ich erwartet, die erlernten Inhalte in meiner täglichen Arbeit problemlos anwenden zu können						
	d. Meine persönliche Lebenssituation förderte den Lernprozess (persönliche Ausgeglichenheit, kein Stress)						
	e. Mein Vorgesetzter hat mit mir vor dem Seminar konkrete Lernziele vereinbart						
	f. Meine individuellen Lernziele stimmten mit den Seminarzielen überein						
9.	g. Ich profitierte von der Interaktion mit anderen Teilnehmern im Seminar						
	h. Während des Seminars hatte ich das Gefühl, jederzeit meine Meinung frei äußern zu können						
	i. Durch die Anwendung der Seminarinhalte kann ich meine Arbeitsaufgabe besser ausführen						
	j. Die Räumlichkeiten waren angenehm (Licht, Luft, Temperatur)						
	k. Das Seminar hat bei meinen Kollegen und Vorgesetzten einen guten Ruf						
	l. Meine Erwartungen bezüglich der Seminarinhalte wurden erfüllt (behandelte Themen, Konkretisierung der Inhalte etc.)						
	m. Ich hatte ausreichend Zeit, um mich vorab auf das Seminar vorzubereiten						
	n. Während des Seminars wurde ich nicht abgelenkt (Anrufe aus Firma etc.)						
	o. Meine Familie hatte Verständnis für Mehrarbeit und Abwesenheit						
Wie würden Sie die angewandte Methodik im Seminar beschreiben?		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
	a. Probleme aus der Praxis wurden ausreichend einbezogen						
10.	b. Probleme aus meiner persönlichen Arbeit wurden ausreichend einbezogen						
	c. Methoden passten für die Vermittlung des Seminarinhalts						
	d. Methoden förderten die Aufmerksamkeit während des Seminars						
	e. Seminarinhalte waren klar strukturiert						
	f. Die Menge des Lernstoffs war der verfügbaren Zeit im Seminar angemessen						
Wie würden Sie den Trainer des Seminars bezüglich folgender Kriterien einschätzen.		Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht	Sehr schlecht	Weiß nicht
11.	a. Fachkompetenz						
	b. Methodenkompetenz						
	c. Einfühlungsvermögen						
Wie schätzen Sie sich persönlich bezüglich folgender Aussagen ein?		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
12.	a. Ich zeichne mich durch Eigeninitiative aus						
	b. Vor dem Seminar hatte ich bereits genaue Kenntnisse des behandelten Themengebiets (Vorwissen)						
	c. Ich fühlte mich jederzeit in der Lage die Inhalte im Seminar aufzunehmen						
		Sehr hoch	Hoch	Teils teils	niedrig	Sehr niedrig	Weiß nicht
13.	Wie hoch war Ihr persönlicher Aufwand zur Teilnahme am Seminar? (Anfahrt, Vorbereitung, Mehrarbeit etc.)						
Im Folgenden möchte ich Ihnen noch einige Fragen zur Anwendung des Erlernten in Ihrer täglichen Arbeit stellen.							
14.	Was waren die Haupteinflussgrößen, die die <u>Anwendung des Erlernten</u> gefördert haben? Nutzen Sie bitte das freie Feld rechts.						
15.	Führen Sie bitte Hinderungsgründe zur <u>Anwendung des Erlernten</u> in der täglichen Arbeit aus. Nutzen Sie bitte das freie Feld rechts.						
Wie wichtig sind folgende Einflussgrößen für Sie persönlich bei der <u>Anwendung des Erlernten</u> in der täglichen Arbeit?		Sehr wichtig	Eher wichtig	Teils teils	Weniger wichtig	Unwichtig	Weiß nicht
	a. Eigeninteresse an den erlernten Inhalten						
	b. Meine Einstellung zu meiner Arbeit						
	c. Anerkennung, Lob, Bonus oder Beförderung als Folge der Anwendung						
	d. Die Dauer bis zum Erhalt von Anerkennung, Lob, Bonus oder Beförderung						
	e. Persönliche Bereitschaft zur Anwendung neuen Wissens (ausgeglichene persönliche Situation, kein Stress)						
	f. Meine Eigeninitiative						
16.	g. Durch Anwendung der Seminarinhalte die Zielerreichung in meiner Arbeitsaufgabe zu verbessern						
	h. Vorgesetzter (Unterstützung, Vorbild)						
	i. Personalverantwortlicher in meinem Unternehmen (Unterstützung)						
	j. Ruf des Seminars in meinem Umfeld (bei Kollegen, Vorgesetzte)						
	k. Zeit zur Erprobung und Anwendung des Erlernten						
	l. Verfügbarkeit notwendiger Ressourcen (Geräte, Budget, Software)						
	m. Akzeptanz und Unterstützung durch Kollegen am Arbeitsplatz						
	n. Organisationsklima (Innovationsfreundlichkeit, Offenheit)						
	o. Anforderungen außerhalb des Unternehmens (z.B. Gesetze, Gewerkschaften)						
	Andere Einflussgrößen						



Wie schätzen Sie folgende Aussagen, bezüglich der <u>Anwendung des Erlernten in der täglichen Arbeit, für sich persönlich ein?</u>		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
	a. Ich habe Interesse oder Freude bei der Anwendung des Erlernten						
	b. Ich erhalte Beförderung, Bonus, Lob oder Anerkennung innerhalb kurzer Zeit nach erfolgreicher Anwendung des Erlernten						
	c. Meine persönliche Lebenssituation fördert die Anwendung des erlernten Wissens (z.B. Ausgeglichenheit, kein Stress)						
	d. Durch Anwendung der Seminarinhalte kann ich meine Arbeit besser ausführen						
	e. Mein Vorgesetzter unterstützt mich bei der Umsetzung erlernter Inhalte						
17.	g. Mein zuständiger Personalverantwortlicher stand mir vor und nach dem Seminar als Ansprechpartner zur Verfügung						
	h. Ich hatte ausreichend Zeit, um die Anwendung der Seminarinhalte in meiner Arbeitsaufgabe auszuprobieren						
	i. Die notwendigen Ressourcen zur Anwendung des Erlernten stehen mir in meiner Arbeitsaufgabe zur Verfügung (Software, Geräte, Räume etc.)						
	j. Meine Kollegen am Arbeitsplatz unterstützen mich bei der Umsetzung der erlernten Seminarinhalte						
	k. Das Klima in meinem Unternehmen fördert die Anwendung erlernten Wissens						
	l. Die Anwendung des Erlernten wurde von außerhalb des Unternehmens beeinflusst (z.B. Gesetze, Gewerkschaften).						

Welche Hilfestellungen wurden Ihnen zur <u>Anwendung des Erlernten</u> angeboten? Kreuzen Sie das Zutreffende an. Geben Sie bitte außerdem für alle Hilfen an, wie wichtig sie Ihnen sind. (max. 2 Kreuze pro Zeile)		Wurde angeboten	Sehr wichtig	Eher wichtig	Teils teils	Weniger wichtig	Unwichtig	Weiß nicht
	a. Erinnerungsmails							
	b. Handbuch/ Zusammenfassung der Inhalte zum Nachschlagen							
18.	c. Checklisten zur Anwendung des Erlernten							
	d. Begleitete Anwendung des Erlernten mit Vorgesetzten							
	e. Lernpatenschaften mit anderen Teilnehmern							
	f. Nachtreffen mit anderen Teilnehmern							
	g. "Vertrag mit sich selbst" über Umsetzungsziele in der Praxis							
	h. Telefon-Kontakt zum Trainer							

	a. Hat Ihr Vorgesetzter mit Ihnen ein Seminarvorbereitungsgespräch geführt?	Ja	Nein
	b. Hat Ihr Vorgesetzter mit Ihnen ein Seminar <b>nach</b> bereitungsgespräch geführt?		
19.	c. Würden mit Ihnen konkrete Umsetzungsziele vereinbart?		wenn nein, weiter mit Frage 20
	d. Würde die Erreichung der Umsetzungsziele mit Ihnen in periodischen Abständen besprochen?		

**Erlauben Sie mir bitte ganz zum Schluss noch ein paar kurze Fragen zu Ihrer Person.**

20. Wie lange üben Sie die derzeitige Aufgabe in Ihrem Unternehmen aus?  Jahre  Monate

Wie schätzen Sie folgende Aussagen bezüglich Ihres Unternehmens ein?		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
21.	a. Ich bin zufrieden mit meiner derzeitigen Aufgabe im Unternehmen						
	b. Ich stimme mit den Zielen und Werten meines Unternehmens überein						
	c. Ich bin bereit für mein Unternehmen mehr als das Erwartete zu leisten						
	d. Ich kann mir gut vorstellen, meine Karriere im Unternehmen zu verbringen						

		Ja	Nein	Weiß nicht
22.	Gehen Sie davon aus, die Arbeit in Ihrem Unternehmen beizubehalten?			

		Meine Firma	Ich	Teils teils
23.	Wer hat das Seminar bezahlt?			

		Erfolgreich	Eher erfolgreich	Teils teils	Eher erfolglos	Erfolglos	Weiß nicht
24.	Welche Erfahrungen hatten Sie vor dem Seminar bei der Anwendung von erlerntem Wissen gemacht? Die Anwendung des Erlernten war...						

25. Wie alt sind Sie?  Jahre

**Vielen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit! Bitte speichern Sie den ausgefüllten Fragebogen und senden ihn an die Email: gnefkow@dgfp.de zurück.**

## Anhang 7 Übersicht zur Multikorrelation - Standardmodell

		Koeffizienten <sup>a</sup>										
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik		
		B	Standardfehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF	
1	(Konstante)	-4,016	1,062		-3,783	,000						
	Det. Methodik & Medien "Aufmerksamkeit"	-,586	,180	-,570	-3,248	,002	,025	-,448	-,227	,159	6,307	
	Det. soziales Umfeld "Familie"	,390	,136	,333	2,871	,006	,158	,405	,201	,362	2,759	
	Det. Vorwissen "Transfererfahrungen"	,355	,100	,330	3,557	,001	,453	,481	,249	,566	1,766	
	Det. Lerninhalt "Relevanz"	,296	,124	,317	2,382	,022	,363	,345	,166	,275	3,630	
	Det. Trainer "Methodenkompetenz"	,292	,219	,298	1,330	,191	,192	,301	,093	,097	10,295	
	Det. Methodik & Medien "Strukturierung"	,268	,208	,265	1,284	,206	,208	,194	,090	,115	8,705	
	Det. außerorganisatorische Einflüsse	,178	,082	,240	2,165	,036	,233	,317	,151	,398	2,514	
	Det. Lernfähigkeit	,262	,139	,224	1,888	,066	,339	,280	,132	,346	2,893	
	Det. TN-Kreis	,174	,086	,221	2,027	,049	,043	,299	,142	,411	2,432	
	Det. Zeitpunkt	-,186	,101	-,202	-1,838	,073	,242	-,273	-,128	,403	2,481	
	Det. Zeitpunkt (Jahre)	4,737E-02	,203	,200	2,028	,049	,048	,299	,142	,501	1,996	
	Det. Commitment & Arbeitszufriedenheit "Anstrengungsbereitschaft"	,257	,193	,192	1,332	,190	,455	,201	,093	,235	4,259	
	Det. verfügbare Zeit "während"	-,176	,108	-,190	-1,625	,112	,088	-,243	-,114	,356	2,812	
	Det. Vorgesetzter "Vorbild"	-,134	,096	-,181	-1,402	,168	-,038	-,211	-,098	,292	3,427	
	Det. soziales Umfeld "Kollegen"	,122	,087	,166	1,402	,168	,179	,211	,098	,347	2,879	
	Det. Trainer "Einfühlungsvermögen"	-,148	,176	-,163	-,842	,405	,128	-,129	-,059	,131	7,650	
	Det. Eigeninitiative	,181	,146	,158	1,238	,223	,324	,188	,086	,300	3,338	
	Det. Personalverantwortlicher	-8,40E-02	,073	-,124	-1,154	,255	-,061	-,175	-,081	,420	2,379	
	Det. Trainer "Fachkompetenz"	-,147	,176	-,122	-,836	,408	,129	-,128	-,058	,230	4,339	
	Det. intrins. Anreize "Eigeninteresse"	4,772E-02	,131	,045	,365	,717	,337	,056	,025	,327	3,059	
	Det. physische Lernumgebung	-9,20E-02	,122	-,103	-,755	,455	,315	-,116	-,053	,262	3,819	
	Det. Commitment & Arbeitszufriedenheit "Arbeitszufriedenheit"	9,835E-02	,122	,099	,804	,426	,316	,123	,056	,325	3,081	
	Det. Lerninhalt "Menge vs. Zeit"	7,610E-02	,083	,097	,916	,365	,247	,140	,064	,436	2,296	
	Det. Commitment & Arbeitszufriedenheit "Identifikation"	9,973E-02	,120	,097	,832	,410	,272	,127	,058	,361	2,772	
	Det. Sachmittel	-9,30E-02	,115	-,095	-,812	,422	,185	-,124	-,057	,360	2,777	
	Det. Erfolgserwartung	-8,71E-02	,101	-,092	-,864	,392	,172	-,132	-,060	,430	2,324	
	Det. extrins. Anreize	3,726E-02	,083	,049	,449	,655	,053	,069	,031	,410	2,441	
	Det. verfügbare Zeit "nach"	7,185E-02	,086	,091	,837	,407	,207	,128	,058	,409	2,448	
	Det. Methodik & Medien "Individuelle Probleme"	6,282E-02	,099	,078	,638	,527	,238	,098	,045	,323	3,093	
	Det. Zielvorgaben & Arbeitsanf. "Lernziele"	-4,62E-02	,077	-,065	-,601	,551	-,022	-,092	-,042	,417	2,396	
	Det. Vorwissen	4,784E-02	,084	,058	,567	,574	,272	,087	,040	,466	2,145	
	Det. Organisationskultur	6,375E-02	,124	,058	,514	,610	,368	,079	,036	,386	2,591	
	Det. Zielvorgaben & Arbeitsanf. "Individuelle Lernziele passen zu Seminarzielen"	4,632E-02	,112	,052	,414	,681	,158	,064	,029	,307	3,255	
	Det. extrins. Anreize	7,021E-02	,085	,091	,830	,411	,070	,127	,058	,404	2,477	
	Det. intrins. Anreize "Eigeninteresse"	,184	,164	,119	1,122	,268	,262	,171	,078	,434	2,304	
	Det. Commitment & Arbeitszufriedenheit "Aufwand"	4,007E-02	,092	,042	,434	,666	,048	,067	,030	,516	1,938	
	Det. PE-Marketing "TN-Erwartung"	-2,37E-02	,157	-,027	-,151	,881	,227	-,023	-,011	,149	6,732	
	Det. Vorgesetzter "Unterstützung"	-1,88E-02	,114	-,027	-,166	,869	-,147	-,026	-,012	,178	5,628	
	Det. PE-Marketing "Ruf"	-2,04E-02	,085	-,026	-,239	,812	,103	-,037	-,017	,413	2,419	
	Det. Trainer "Lernklima"	-1,85E-02	,123	-,020	-,150	,881	,241	-,023	-,010	,273	3,668	
	Det. verfügbare Zeit "vor"	-1,03E-02	,088	-,014	-,117	,908	-,024	-,018	-,008	,338	2,960	

a. Abhängige Variable: Transfererfolg

## Anhang 8 Übersicht zur Multikorrelation – Schrittweise Regression

Modell 10 der Schrittweisen Regression		Toleranz	VIF
Korrelationen	21c Det. Commitment & Arbeitszufriedenheit "Anstrengungsbereitschaft"	,874	1,145
	24 Det. Vorwissen "Transfererfahrungen"	,858	1,165
	17d Det. Lerninhalt "Relevanz"	,605	1,654
	12c Det. Lernfähigkeit	,866	1,155
	17l Det. außerorganisatorische Einflüsse	,733	1,363
	17e Det. Vorgesetzter "Unterstützung"	,780	1,282
	17j Det. soziales Umfeld "Kollegen"	,709	1,410
	9n Det. verfügbare Zeit "während"	,710	1,409
	17a Det. intrins. Anreize "Eigeninteresse"	,622	1,608
	9o Det. soziales Umfeld „Familie“	,758	1,319

## Anhang 9 Übersicht Homoskedastizität – Schrittweise Regression

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
1,835	2	104	,165

unabhängige Variabel: Lernfähigkeit

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
1,467	4	102	,218

unabhängige Variabel: Verfügbare Zeit „während“

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
,797	4	102	,530

unabhängige Variabel: Außerorganisatorische Einflüsse

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
2,480	4	102	,049

unabhängige Variabel: Soziales Umfeld „Kollegen“

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
1,106	4	102	,358

unabhängige Variabel: Intrins. Anreize „Eigeninteresse“

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
,257	4	102	,905

unabhängige Variable: Det. Vorgesetzter „Unterstützung“

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
,766	4	102	,550

unabhängige Variabel: Lerninhalt „Relevanz“

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
,432	3	103	,730

unabhängige Variabel: Commitment & Arbeitszufriedenheit „Anstrengungsbereitschaft“

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
,876	3	103	,456

unabhängige Variabel: Lerninhalt „Relevanz“

### Test der Homogenität der Varianzen

Unstandardized Residual

Levene-St atistik	df1	df2	Signifikanz
,535	3	103	,660

unabhängige Variabel: Vorwissen „Transfererfahrungen“

## **Literaturverzeichnis**

Aebli, H. (1981): Denken: das Ordnen des Tuns II – Denkprozesse. Stuttgart 1981.

Albert, H. (1975): Traktat über kritische Vernunft. 3. Aufl., Tübingen 1975.

Alderfer, C. (1972): Existence, relatedness, and growth. New York 1972.

Atkinson, J.W. (1958): Toward experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives. In: Atkinson, J.W. (Hrsg.) Motives in fantasy, action, and society. Princeton, NJ, S. 288-305.

Atteslander, P. (1975): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin u. a. 1975.

Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin u. a. 2003.

Arnold, R. (1999): Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Wittwer, W. (Hrsg.), Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung – Empirische Befunde, Konzepte, Transferinstrumente. Frankfurt am Main u. a. 1999, S. 85-100.

Arnold, R./Gonon, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen u. Bloomfield Hills 2006.

Arthur Jr. W./Bennett Jr. W./Edens, P. S./Bell, S. T. (2003): Effectiveness of training in organisations – A meta-analysis of design and evaluation features. In: Journal of Applied Psychology, 88 (2003) 2, S. 234-245.

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003): Multivariate Analysemethoden – Eine anwendungsorientierte Einführung. 10. neubearb. u. erw. Aufl., Berlin u. a. 2003.

Baethge, M. et al. (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung – Aus Sicht von Arbeitnehmern. In: Bundesministerium für

Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Betriebliche Weiterbildung – Forschungsstand und Forschungsperspektiven (Teil II), Bonn 1990, S. 193-500.

Baethge, M./Overbeck, H. (1985): Zukunft der Angestellten – Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro & Verwaltung. Frankfurt 1985.

Baldwin, T. T./Ford, J. K. (1988): Transfer of training – A review and directions for future research. In: *Personnel Psychology*, 41 (1988), S. 63-105.

Bandura, A. (1976a): Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: Bandura, A. (Hrsg.), *Lernen am Modell – Ansätze zu einer sozial kognitiven Lerntheorie*, Stuttgart 1976, S. 9-68.

Bandura, A. (1976b): Verhaltenstheorie und die Modelle des Menschen. In: Bandura, A. (Hrsg.), *Lernen am Modell – Ansätze zu einer sozial kognitiven Lerntheorie*, Stuttgart 1976, S. 205-229.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thoughts and action – A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ) 1986.

Barnard, Y. F./Veldhuis, G. J./Rooij, J. C. C. M. v. (2001): Evaluation in practice – Identifying factors for improving transfer in technical domains. In: *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2001), S. 269-290.

Baumgartel, H./Reynolds, M./Pathan, R. (1984): How personality and organizational-climate variables moderate the effectiveness of management development programmes. In: *Management and Labour Studies*, 9 (1984), S. 1-16.

Bäumer, J. (1999): *Weiterbildungsmanagement – Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen*. München u. Mehring 1999.

Bea, F. X./ Göbel, E. (2002): *Organisation*. 2. neu bearb. Aufl., Stuttgart 2002.

Becker, F. G. (1993): Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen – Ein Beitrag zur Methodologie des Entdeckungszusammenhangs. In: Becker, F. G./Martin, A. (Hrsg.), Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele, München u. Mering 1993, S. 111-127.

Becker, F. G. (1995): Personalentwicklung. In: Kern, W./Weber, J./Schröder, H. (Hrsg.), Handwörterbuch der Produktionswirtschaft. 2. vollst. neu bearb. Aufl., Stuttgart 1996, Sp. 1371-1381.

Becker, F. G. (1997): Einführung in die betriebswirtschaftliche Personal- und Organisationslehre. In: Walter, v. R. (Hrsg.), Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung. Paderborn u. a. 1997, S. 306-348.

Becker, F. G. (1999): Marketingorientierte Ausrichtung der Personalentwicklung für Dienstleistungsunternehmen – am Beispiel von Finanzdienstleistern. In: Bruhn, M. (Hrsg.), Internes Marketing – Integration der Kunden- und Mitarbeiterorientierung. Grundlagen - Implementierung - Praxisbeispiele, 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden 1999, S. 271-292.

Becker, F. G. (2002): Lexikon des Personalmanagements. 2. akt. u. erw. Aufl., München 2002.

Becker, F. G. (2005): Den Return on Development messen – Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation. In: Personalführung, 38 (2005) 4, S. 48-53.

Becker, F. G. (2006a): Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen – Ein Beitrag zur Methodologie. In: Oppelland, H.J. (Hrsg.), Deutschland und seine Zukunft. Innovation und Veränderung in Bildung, Forschung und Wirtschaft. Festschrift zum 75. Geburtstag von Prof. Dr. Dr. h. c. Norbert Szyperski., Lohmar 2006, S. 281-306.

Becker, F. G. (2006b): Evaluations- und Transferproblematik der Personalentwicklung in der Praxis. In: Betriebswirtschaftliche Blätter, 55 (2006) 3, S. 169-173.

Becker, F. G./Fallgatter, M. J. (2005): Strategische Unternehmensführung – Eine Einführung. 2., neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin 2005.

Becker, F. G./Tölle, M. (2001): Personalentwicklung für Nachwuchswissenschaftler an der Universität Bielefeld – Eine explorative Studie. Diskussionspapier Nr. 479b der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Bielefeld, Oktober 2001.

Becker, M. (2005): Systematische Personalentwicklung – Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. Stuttgart 2005.

Becker, M. (2002): Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 3. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart 2002.

Becker, M. (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. 2. vollst. überarb. u. erg. Aufl., München u. Wien 1999.

Bergmann, B./Sonntag, K. (2006): Transfer – Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kenntnisse in den Arbeitsalltag. In: Sonntag, K. (Hrsg.) Personalentwicklung in Organisationen. 3. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006.

Bergknapp, A. (2003): Ärger - Selbsterfahrungsgruppen – Auf dem Weg zur Entwicklung eines ganzheitlichen Ärgertrainings. In: Hahne, A. (Hrsg.), Kreative Methoden in der Personal- und Organisationsentwicklung, München u. a. 2003, S. 11-32.

Berthel, J./Becker, F. G. (2003): Personal-Management – Grundzüge für Konzeption betrieblicher Personalarbeit. 7. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart 2003.

Beicht, U./Krekel, E. M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld 2006.

Bergmann, G. (2003): Bildungscontrolling – Transfer – Evaluation. In: Hofmann, L.M./Regnet, E. (Hrsg.), Innovative Weiterbildungskonzepte, 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2003, S. 267-280.



Besser, R. (2004): Transfer – Damit Seminare Früchte tragen. 3, neu ausgest. Aufl., Weinheim u. Basel 2004.

Boos, M. (1993): Die Fallstudienmethodik. In: Becker, F. G./Martin, A. (Hrsg.), Empirische Personalforschung, Methoden und Beispiele, München u. Mehring 1993, S. 33-46.

Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. vollst. überarb. u. aktual. Aufl., Heidelberg 2005.

Bransford et al. (1990): Anchored Instruction - Why we need it and how technology can help. In: Nix, D./Spiro, R.J. (Hrsg.), Cognition, education, and multimedia - Exploring ideas in high technology. Hillsdale, NJ 1990, S. 115-142.

Breß, H. (1994): Erlebnispädagogik und ökologische Bildung – Förderung ökologischen Bewusstseins durch Outward-Bound. Neuwied u. a. 1994.

Broad, M. L. (1982): Management cations to support transfer of training. In: Training and Development Journal, 36 (1982) 5, S. 124-130.

Briggs, G. E./Naylor, J. C. (1962): The relative efficiency of several training methods as a function of transfer task complexity. In: Journal of Experimental Psychology, 64 (1962), S. 505-512.

Brinkmann, R. D./Stapf, K. H. (2005): Innere Kündigung – Wenn der Job zur Fassade wird. München 2005.

Broad, M. L./Newstrom, J. W. (1992): Transfer of training – Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments. Reading (Mass.) u. a. 1992.

Bronner, R./Schröder, W. (1983): Weiterbildungserfolg – Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. München 1983.

Brosius, F. (2006): SPSS 14. Heidelberg 2006.

Brüsemeister, T. (2000): *Qualitative Forschung – Ein Überblick*. Wiesbaden 2000.

Bryman, K. H. (1982): A primer on transfer of training. In: *Training and Development Journal*, 36 (1982) 11, S. 102-106.

Buchanan, B.II (1974): Building organizational commitment –The socialization of managers in work organizations. In: *Administrative Science Quarterly*, 19 (1974) 4, S. 533-546.

Bullinger, H. J. (1993): *Personalentwicklung und –qualifikation*. Berlin u. a. 1993.

Burke, M. J./Day, R. (1986): A cumulative study of the effectiveness of managerial training. In: *Journal of Applied Psychology*, 71 (1986) 2, S. 232-245.

BMBW (Hrsg.) (1990): *Betriebliche Weiterbildung, Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. In: *Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft*, 88 (1990), Bonn.

Clark, R. E./Voogel, A. (1985): Transfer of training principles for instructional design. In: *Educational Communication and Technology Journal*, 33 (1985), S. 113-123.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1991): Technology and the design of generative learning environments. In: *Educational Technology*, 31 (1991) 5, S. 34-40.

Collins A./Brown, J.S./Newmann, S.E. (1989): *Cognitive Apprenticeship - Teaching the crafts of reading, writing and mathematics*. In: Resnick, L.B. (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale NJ 1989, S. 453-494.

Collins, J.C./Porras, J.I. (2002): *Built to Last. Successful habits of visionary companies*. New York 2002.

Conradi, W. (1983): *Personalentwicklung*. Stuttgart 1983.

Cronbach, L./Snow, R. (1977): *Aptitudes and instructional methods – A handbook for research on interactions*. New York 1977.

Deal, T./Kennedy, A. (1982): Corporate Cultures. Reading 1982.

Decker, R./Wagner, R. (2002): Marketingforschung – Methoden und Modelle zur Bestimmung des Käuferverhaltens. München 2002.

Delhees, K. H. (1980): Die Bedeutung der Lernpsychologie für die betriebliche Ausbildung. In: Die Unternehmensführung, 34 (1980), S. 86-90.

Demmerle, C./Schmidt, J. M./Hess, M. (2005): Verhaltenstrainings. In: Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A. (Hrsg.), Praxishandbuch Personalentwicklung – Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden 2005, S. 181-224.

Denzin, N. K. (1989): The research act – A theoretical introduction to sociological methods. Englewood Cliffs (NJ) 1989.

DGFP-Akademie (Hrsg.) (2006): DGFP-Akademie für Personalführung – Jahresprogramm 2006.

Diekmann, A. (1995): Empirische Sozialforschung. Reinbeck 1995.

Dillman, D. A. (1978): Mail and telephone surveys – The total design method. New York 1978.

Döring, K. W./Schulz, W. (1982): Das Follow-up-Seminar als Instrument der Transfersicherung in der Weiterbildung. In: Verwaltung und Fortbildung, 10 (1982) 2, S. 51-70.

Dubs, R. (1990): Lernprozesse in Unternehmungen beschleunigen – Zur Transferproblematik in Unternehmungen. In: Die Unternehmung (1990) 3, S. 154-163.

Dubs, R. (1994): Management-Ausbildung - ein altes Thema erneut betrachtet. In: Hasenböhler, R./Kiechl, R./Thommen, J.P. (Hrsg.), Zukunftsorientierte Management-Ausbildung, Zürich 1994, S.16-40.

- Duffy, T.M./Jonassen, D.H. (1992): Constructivism – new implications for Instructional Technology. In: Duffy, T.M./Jonassen, D.H. (Hrsg.): Constructivism and the Technology of Instruction - a conversation. Hillsdale NJ 1992, S. 1-16.
- Eberl, P. (2001): Die Generierung des organisationalen Wissens aus konstruktivistischer Perspektive. In: Schreyögg, G. (Hrsg.), Wissen in Unternehmen – Konzepte, Maßnahmen, Methoden, Berlin 2001, S. 41-66.
- Ehrenberg, L. M. (1983): How to ensure better transfer of learning. In: Training and Development Journal, 37 (1983) 2, S. 81-83.
- Eisenhardt, K. M. (1989): Building theories from case study research. In: Academy of Management Review, 14 (1989) 4, S. 532-550.
- Esser, H. (1975): Soziale Regelmäßigkeiten des Befragtenverhaltens. Meisenheim 1975.
- Fahrmeir, L./Künstler, R./Pigeot, I./Tutz, G. (2004): Statistik – der Weg zur Datenanalyse. 5. verbess. Aufl. Berlin u.a. 2004.
- Fallgatter, M.J. (2005): Zur Erforschung der Erfolgsfaktoren junger Unternehmen - Determinanten oder Impulse des unternehmerischen Handelns? In: Achleitner, A.-K./Klandt, H./Koch, L.T. (Hrsg.), Jahrbuch für Entrepreneurship, Heidelberg 2004, S. 61-76.
- Fankhauser, K. (2005): Handbuch der betrieblichen Weiterbildung – Ein Leitfaden für PersonalistInnen und TrainerInnen. Wien 2005.
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung – Begründung lebensentfaltender Bildung. München 2003.
- Faulstich, P. (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung – Kompetenz und Organisation. München 1998.
- Festinger, L. (1978): Theorie der kognitiven Dissonanz. Zusammengestellt u. hrsg. von Irle, M./Möntemann, V., Bern, Stuttgart u. Wien 1978.

Flammer, A. (1970): Transfer und Korrelation. Weinheim u. a. 1970.

Flick, U. (1998): Triangulation – Geltungsbegründung oder Erkenntniszuwachs. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18 (1998), S. 443-447.

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. 6. Aufl., Reinbeck 2002.

Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (2004): Was ist qualitative Forschung? – Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung – Ein Handbuch, 3. Aufl., Reinbeck 2004, S. 13-29.

Fogarty, G.J. u. a. (1999): Predicting occupational strain and job satisfaction. In: Journal of Vocational Behavior, 54 (1999), S. 492-452.

Ford, J. K./Kraiger, K. (1995): The application of cognitive constructs to the instructional systems model of training – Implications for needs assessment, design, and transfer. In: International Review of Industrial and Organizational Psychology, 10 (1995), S. 1-48.

Ford, J. K. (1990), Understanding training transfer – The water remains murky. In: Human Resource Development Quarterly, (1990) 1, S. 225-229.

Frey, U. (2002): Evaluation der Weiterbildung für Klein- und Mittelunternehmen (KMU) aus Anbieter und Nachfragersicht. Bamberg 2002.

Frey, B. S./Osterloh, M. (1997): Sanktion oder Seelenmassage? Motivationale Grundlagen der Unternehmensführung. In: Die Betriebswirtschaft, 57 (1997) 3, S. 307-321.

Frieling, E./Sonntag, K. (1999): Lehrbuch Arbeitspsychologie. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl., Bern u. a. 1999.

Gage N. L./Berliner, D. C. (1996): Pädagogische Psychologie. 5. überarb. Aufl., übersetzt u. hrsg. von Bach, G., Weinheim 1996.

- Gass, M./Goldman, K./Priest, S. (1992): Constructing effektive corporate adventure training programs. In: *Journal of experimental Education*, 15 (1992) 5, S. 35-42.
- Georgenson, D. L. (1982): The problem of transfer calls for partnership. In: *Training and Development Journal*, 36 (1982) 10, S. 75-78.
- Georgopoulos, B.S./ Mahoney, G.M./ Jones, N.W. (1957): A path goal approach to productivity. In: *Journal of Applied Psychology*, 41 (1957), S. 345-353.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1996): Wissensanwendung im Handlungskontext. Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln. In: *Forschungsbericht 71 der Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, München 1996.*
- Gonon, P./Stolz, S. (2004): *Betriebliche Weiterbildung – Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen.* Bern 2004.
- Götz, K. (1993): *Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung – Eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Bd. 1 Theoretische Grundlagen.* Weinheim 1993.
- Grochla, E. (1978): *Einführung in die Organisationstheorie.* Stuttgart 1978.
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003): *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa.* Bielefeld 2003.
- Güldenbergl, S. (1998): *Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen – Ein systemtheoretischer Ansatz. 2. durchges. Aufl.,* Wiesbaden 1998.
- Günther, S. (2001): *Evaluation von Personalentwicklung on-the-job – Konzeptionelle Grundlagen einer integrativen Gestaltung.* Lohmar 2001.
- Guzzo, R. A. (1996): Fundamental considerations about work groups. In: West, M.A. (Hrsg.), *Handbook of work group psychology,* Chichester 1996, S. 3-24.

- Hackman, J. R. (1992): Group influences on individuals in organizations. In: Dunnette, M.D./Hough, L.M. (Hrsg.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2. Aufl., 3 (1992), Palo Alto (Ca), S. 269-313.
- Haenecke, H. (2002): Methodenorientierte Systematisierung der Kritik an der Erfolgsfaktorenforschung. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 72 (2002), S. 165-183.
- Haire, M./Ghiselli, E. E./Porter, L. W. (1963): Psychological research on pay – An overview. In: *Industrial Relations*, 2 (1963), S. 3-8.
- Harvey, L./ Green, D. (2000): Qualität definieren – Fünf unterschiedliche Ansätze. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (2000) 41, Beiheft S. 17–39.
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. 2. völlig überarb. u. erg. Aufl., Berlin u. a. 1989.
- Heckhausen, H. (1977): Motivation – Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstruktes. In: *Psychologische Rundschau*, 28 (1977), S. 175-189.
- Heger, B. (1996): *Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsmöglichkeiten in mittelständigen Unternehmen – Eine empirische Untersuchung in nordhessischen Betrieben*. Frankfurt am Main 1996.
- Helbich, B. (1999): Erfolgskontrolle und Transfersicherung von Weiterbildung. In: Wittwer, W. (Hrsg.), *Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung – Empirische Befunde, Konzepte, Transferinstrumente*, Frankfurt am Main 1999, S. 101-112.
- Hentze, J./Kammel, A. (2001): *Personalwirtschaftslehre 1 – Grundlagen, Personalbedarfsermittlung, -beschaffung, -entwicklung und – einsatz*. 7. überarb. Aufl., Bern u. a. 2001.
- Herzberg, F. (1974): *Work and the nature of man*. London 1974.

- Herzberg, F./Mausner, B./Snyderman, B. (1959): *The Motivation to Work*. 2. Aufl., New York 1959.
- Hesketh, B. (1997): Dilemmas in training for transfer and retention. In: *Applied Psychology – An International Review*, 46 (1997) 4, S. 317-386.
- Hofmann, L. M./Regnet, E. (Hrsg.) (2003): *Innovative Weiterbildungskonzepte*. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2003.
- Holland, J. G./Skinner, B. F. (1974): *Analyse des Verhaltens*. 2., überarb. Aufl., München u. a. 1974.
- Holm, K. (1976): *Die Befragung 3 – Die Faktorenanalyse*. München 1976.
- Huczynski, A. A. (1989): Training designs for organizational change. In: *Management Decision*, 27 (1989) 4, S. 27-35.
- Huczynski, A. A./Lewis J. W. (1980): An empirical study into the learning transfer process in management training. *Journal of Management Studies*, 17 (1980), S. 227-240.
- Iller, C. (2000): *Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten. Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittelständischen Unternehmen*. München u. Mehring 2000.
- Jackson, S. E. (1996): The consequences of diversity in multidisciplinary work teams. In: West, M.A. (Hrsg.), *Handbook of work group psychology*, Chichester 1996, S. 53-76.
- Jansen, J./Laatz, W. (2007): *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Berlin und Heidelberg 2007.
- Jetter, W./Kirbach, C./Wottawa, H. (2005): Der Wert der Weiterbildung. In: *Harvard Business Manager*, (2005) 6, S. 43-55.



- Jordan, P. (1995): Transfermanagement entscheidet über Erfolg oder Misserfolg der betrieblichen Weiterbildung/Personalentwicklung. In: Grünhagen, M. (Hrsg.), Wertewandel und neue Strategien in der Personalentwicklung, Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1995, S. 107-117.
- Judd, C. H. (1908): The relation of special training to general intelligence. In: Educational Review, 36 (1908), S. 28-43.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Stuttgart u. a. 1999.
- Kahle, R. L./Chung-Hyun, K. (Hrsg.) (2006): Creating images and the psychology of marketing communication. Mahwah (NJ) 2006.
- Karg, U. (2006): Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer – Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext. Bielefeld 2006.
- Kent, R. H. (1982): Transfer of training without the boss. In: Journal of Industrial Training, 6 (1982) 3, S. 17-19.
- Kern, H./Schmidt, D. (2003): Nutzen und Chancen des Outdoor-Trainings – eine Methodentriangulation zur Überprüfung des Praxistransfers im betrieblichen Kontext. Diss. 2003. URN: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:hbz:361-3237> URL: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/323/> [Stand: 8.3.2006, Abfrage: 8.3.2006].
- Kieser, A./Walgenbach, P. (2005): Organisation. 5. überarb. Aufl., Stuttgart 2005.
- Kimmeskamp, D. (1996): Außer Speesen nichts gewesen – Praktischer Leitfaden zur betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart 1996.
- Kirkpatrick, D. L. (1998): Evaluating training programs – The four levels. 2. Aufl., San Francisco 1998.

Kirsch, W. (1984): Bezugsrahmen, Modelle und explorative Forschung. In: Wissenschaftliche Unternehmensführung oder Freiheit vor der Wissenschaft? 2.Halbband, München 1984, S. 751-772.

Klauer, K. J. (1975): Intelligenztraining im Kindesalter. Weinheim 1975.

Klein, U. (1989): Determinanten des Lern- und Anwendungserfolges in der betrieblichen Fortbildung. München u. Mehring 1989.

Klimsa, P. (1993): Neue Medien und Weiterbildung - Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Weinheim 1993.

Klusen, N. (1975): Innerbetriebliche Weiterbildung. Berlin 1975.

Knuth, R.A./Cunnigham, D.J. (1991): Tools for Constructivism. In: Duffy, T.M./Lowyk, J./Jonassen, D.H. (Hrsg.), Designing environments for constructive learning. NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences. 105 (1991), S. 163-188.

Krapp, A./ Prenzel, M./ Weidenmann, B. (2001): Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie 2001, S. 1-29.

Krekel, E./Beicht, U. (1998): Welchen Stellenwert hat Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (1998) 2, S. 22-26.

Krogh, G.v./Roos, J. (1995): A perspektive on knowledge, competence and strategy. In: Personnel Review, 24 (1995) 3, S. 56-76.

Kromrey, H. (1991): Empirische Sozialforschung. 5. Auflage, Opladen 1991.

Kromrey, H. (1994): Strategien des Informationsmanagements in der Sozialforschung. Ein Vergleich quantitativer und qualitativer Ansätze. In: Angewandte Sozialforschung, 18 (1994) 3, S.163-184.

Kromrey, H. (2002): Empirische Sozialforschung – Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 10. Aufl., Opladen 2002.

Kuhl, J. (1983): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin 1983.

Laker, D. R. (1990): Dual dimensionality of training transfer. In: Human Resource Development Quarterly, 1 (1990) 3, S. 209-223.

Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1. München 1988.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd.1 – Methodologie. 3. korr. Aufl., München u. a. 1995.

Lattmann, M.S./Mazumder, S. (2007): Erfolgsfaktoren innovativer Unternehmen - Entrepreneurship, Strategie, Kultur aus unternehmerischer Erfahrung. Zürich 2007.

Lemke, S. G. (1995): Transfermanagement. Göttingen 1995.

Lim, D. H. (2000): Training design factors influencing transfer of training to the workplace within an international context. In: Journal of Vocational Education and Training, 52 (2000) 2, S. 243-257.

Lim, D. H./Johnson, S. D. (2002): Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. In: International Journal of Training and Development, 6 (2002) 1, S. 36-48.

Lipsmeier, A. (1987): Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa – Ein Arbeitsbuch. Baden Baden 1987.

Latham, G. P./Locke, E. A. (1991): Self-regulation through goal setting. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50 (1991), S. 212-247.

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld 2000.

Lung, M. (1996): Betriebliche Weiterbildung – Grundlagen und Gestaltung.

Leonberg 1996.

Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (1992): Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung, 20 (1992), S. 126-143.

March, J.G./ Simon, H.A. (1958): Organizations. New York 1958.

Martin, A. (Hrsg.) (2003): Organizational Behaviour – Verhalten in Organisationen. Stuttgart 2003.

Marx, R. D. (1982): Relapse prevention for managerial training. In: Academy of Management Review, 7 (1982), S.433-441.

Maslow, A.H. (2005): Motivation und Persönlichkeit. 10 Aufl., dt. Übersetzung von Kruntorad, P., Hamburg 2005.

Massenbach, K.v. (2001): Die innere Kündigung zwischen Burnout und Hilflosigkeit. 2. veränd. Aufl., Zürich 2001.

Mathieu, J.E./ Zajac, D.M. (1990): A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of Organizational Commitment. In: Psychological Bulletin, (1990) 108, S. 171-194.

Matiaske, W./Weller, I. (2003): Extra-Rollenverhalten. in: Martin, A. (Hrsg): Organizational Behavior – Verhalten in Organisationen. Stuttgart 2003, S. 95-114.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. überarb. u. neu ausgest. Aufl., Weinheim 2002.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Weinheim u. Basel 2003.

- Mentzel, W. (2001): Personalentwicklung – Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden. München 2001.
- Meyer, J.P./Allen, N.J. (1997): Commitment in the workplace: Theory, research, and application. Thousand Oaks, CA 1997.
- Michl, W. (1993): Anthropologische Grundlagen der Erlebnispädagogik. In: Homfeldt, H. G. (Hrsg.), Erlebnispädagogik – Geschichtliches-Räume-Facetten-Kritisches. Baltmannsweiler 1993.
- Mietzel, G. (1998): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 5. vollst. überarb. Aufl. Göttingen u. a. 1998.
- Mischel, W. (1973): Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. In: Psychological Review, 80 (1973) 4, S. 252-283.
- Mohr, B. (1999): Unternehmenserfolg und Bildungserfolg – Planung und Steuerung betrieblicher Weiterbildung. In: Wittwer, W. (Hrsg.), Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung – Empirische Befunde, Konzepte, Transferinstrumente, Frankfurt am Main 1999, S. 113-122.
- Moser, K. (1996): Commitment in Organisationen. Bern 1996.
- Moser, K./Schmook, R. (2006): Berufliche und organisationale Sozialisation. In: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie, 2. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006, S. 231-254.
- Mowday, R./Porter, L./Steers, R. (1982): Employee-organization linkages – The psychology of commitment, absenteeism and turnover. New York 1982.
- Muck, P. M. (2006): Persönlichkeit und berufsbezogenes Sozialverhalten. In: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie, 2. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006, S. 527-578.

Münch, J. (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld 1995.

Nerdinger, F. W. (2006): Motivierung. In: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie, 2. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006, S. 385-407.

Neuberger, O. (1974): Theorien der Arbeitszufriedenheit. Stuttgart 1974.

Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung. 2. durchges. Aufl., Stuttgart 1994.

Nicholls, J. G. (1984): Achievement motivation – Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: Psychological Review, 91 (1984) 3, S. 328-346.

Nicolai, A./Kieser, A. (2002): Trotz eklatanter Erfolglosigkeit - Die Erfolgsfaktorenforschung weiter auf Erfolgskurs. In: Die Betriebswirtschaft, 62 (2002), S. 579-596.

Weber, W./ Mayrhofer, W./ Nienhäuser, W. (1993): Grundbegriffe der Personalwirtschaft. Stuttgart 1993.

Noe, R. A. (1986): Trainees attributes and attitudes – Neglected influences on training effectiveness. In: Academy of Management Review, 11 (1986) 4, S. 736-749.

Noe, R. A./Schmitt, N. (1986): The influence of trainee attitudes on training effectiveness – Test of a model. In: Personnel Psychology, 39 (1986), S. 497-523.

Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung – Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied 2000.

Opp, K. D. (2005): Methodologie der Sozialwissenschaften – Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung und praktischen Anwendung. 6. Aufl., Wiesbaden 2005.

Opp, K. D./Wippler, R. (1990): Theoretischer Pluralismus und empirische Forschung. In: Opp, K. D./Wippler, R. (Hrsg.), Empirischer Theorienvergleich – Erklärungen sozialen Verhaltens in Problemsituationen, Opladen 1990, S. 3-15.

Organ, D.W. (1988): Organizational Citizenship Behavior - The Good Soldier Syndrome. Lexington, Massachusetts/Toronto 1988.

Pankoke, A. (2005): Organisation der strategischen Führung von Energiekonzernen – Fallstudien zu Führungsanspruch, Organisation und Restriktionen. Lohmar 2005.

Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung –Management von Qualifikation und Wissen. München 1996.

Payne, S. (1951): The art of asking questions. Princeton (NJ) 1951.

Pekrun, R. (1988): Emotion, Motivation und Persönlichkeit. München 1988.

Perridon, L. (1972): Aufgaben und Möglichkeiten der Universität bei der Fortbildung ihrer Absolventen. In: Marx, A. (Hrsg.), Personalführung, Bd. IV, Wiesbaden 1972, S. 287-296.

Petermann, S. (2003): Rücklauf und systematisch Verzerrungen bei postalischen Befragungen. Eine Analyse der Bürgerumfrage Halle 2003. In: ZUMA-Nachrichten 57 (2005) 29, S. 56-78.

Peters, T. J./Waterman, R. H. (1982): In search of excellence – Lessons from America's best-run companies. New York 1982.

Pickl, C. (2004): Selbstregulation und Transfer – Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zum selbstregulierten Lernen und die Analyse von Transferdeterminanten in Trainingskontexten. Weinheim 2004.

Piezzi, D. (2002): Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung – Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung. Paderborn 2002.

Prenzel, M./Mandl, H. (1993): Lerntransfer aus einer konstruktivistischen Perspektive. In: Montada, L. (Hrsg.), Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992, Bd. 2, Göttingen 1993, S. 701-709.

Prenzel, M./Mandl, H. (1991): Transfer of Learning from a constructivist perspective. In: Duffy, T.M./Lowyk, J./Jonassen, D.H. (Hrsg.): Designing environments for constructive learning. NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences. 105 (1991), S. 315-330.

Quermann, D. (2004): Führungsorganisation in Familienunternehmungen – Eine explorative Studie. Lohmar 2004.

Randall, D. M. (1990): The consequences of organizational commitment – Methodological investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 11 (1990) 5, S. 361-378.

Rank, B. (1997): Erwartungs-Wert-Theorien. München u. Mehring 1997.

Rank, B./Thiemann, T. (1998): Maßnahmen zur Sicherung des Praxistransfers. In: Rank, B./Wakenhut, R. (Hrsg.), Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training, München u. Mehring 1998, S. 31-77.

Rank, B./Wakenhut, R. (1998): Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In: Rank, B./Wakenhut, R. (Hrsg.), Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training, München u. Mehring 1998, S. 11-29.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1996): Wissen und Handeln. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxis – Forschung – Trends, 7 (1996), S. 122-127.



Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Wissensvermittlung – Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie II, Band 6 Wissen 1998, S. 457-500.

Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H./ Prenzl, M. (1994): Computerunterstützte Lernumgebungen – Planung, Gestaltung und Bewertung. Erlangen 1994.

Renkl, A. (1996): Träges Wissen – Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47 (1996), S. 78-92.

Ridder, H. G. (1999): Personalwirtschaftslehre. Stuttgart 1999.

Ripley, D. E. (2002): The work environment and training effectiveness – An overlooked element in human resource management instruction. URL:  
<http://www.westga.edu/~bquest/2002/hresource.htm> [Stand: 14.11.2004, Abfrage: 12.5.2006].

Robbins, S.P. (2005): Organizational Behavior - concepts, controversies and applications. 11. Aufl., Englewood Cliffs, NJ 2005.

Rosemann, B./Bielski, S. (2001): Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim u. Basel 2001.

Rosenstiel, L.v. (1992): Organisationsklima. In: Frese, E. (Hrsg.), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2 – Handwörterbuch der Organisation, 3. völlig neu gest. Aufl., Stuttgart 1991, S. 1514-1524.

Rosenstiel, L.v. (2000): Wissen und Handeln in Organisationen. In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.), Kluft zwischen Wissen und Handeln – Empirische und theoretische Lösungsansätze, Göttingen u.a. 2000, S. 95-138.

Rosenstiel, L.v. (2003a): Grundlagen der Organisationspsychologie – Basiswissen und Anwendungshinweise. 5. überarb. Aufl., Stuttgart 2003.

- Rosenstiel, L.v. (2003b): Motivation durch Mitwirkung – Wege und Ziele des Lernens. In: Hofmann, L.M./Regnet, E. (Hrsg.), Innovative Weiterbildungskonzepte, 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2003, S. 133-142.
- Rosenstiel, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (2005): Organisationspsychologie. 9. vollst. überarb. u. erweiterte Aufl., Stuttgart 2005.
- Rößl, D. (1990): Die Entwicklung eines Bezugsrahmens und seine Stellung im Forschungsprozess. In: Journal für Betriebswirtschaftslehre, 40 (1990) 2, S. 99-110.
- Rother, G. (1996): Personalentwicklung und Strategisches Management – Eine systemtheoretische Analyse. Wiesbaden 1996.
- Rotter, J.B. (1955): The role of the psychological situation in determining the direction of human behaviour. In: Nebraska Symposium on Motivation, (1955) 3, S. 245-268.
- Royer, J. M. (1979): Theories of the transfer of learning. In: Educational Psychologist, 14 (1979), S. 53-69.
- Ruppel, M. K. (2006): Vorstandsorganisation – Eine Betrachtung aus gruppenpsychologischer Perspektive. Lohmar 2006.
- Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A. (2005): Praxishandbuch Personalentwicklung – Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden 2005.
- Ryschka, J./ Tietze, K.O. (2005): Beratungs- und betreuungsorientierte Personalentwicklungsansätze. In: Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A. (Hrsg.), Praxishandbuch Personalentwicklung – Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden 2005, S. 79-116.
- Sabel, H. (1978): Erfolgreiche Mitarbeiterbildung. Offenbach 1978.
- Sauter, W./Sauter, A./Bender, H. (2002): Blended Learning – Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. 2., erw. und überarb. Aufl., Neuwied u. a. 2002.

Savin, N.E./White, K.J. (1977): The Durbin-Watson Test for serial correlation with extreme sample sizes or many regressors. *Econometrica* 45 (1977) 8, S. 1989-1996.

Schade, M./Gurlit, W. (1993): Marketingstrategien als Differenzierungsinstrument für Anbieter firmenübergreifender Seminare. In: Geißler, H. (Hrsg.), *Bildungsmarketing*, Frankfurt am Main u. a. 1993, S. 29-58.

Schanz, G. (1992): Verhaltenswissenschaftliche Aspekte der Personalentwicklung. In: Riekhoff, H.C. (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung*. 3. Aufl., Wiesbaden 1992, S. 3-21.

Schanz, G. (1994): *Organisationsgestaltung – Management von Arbeitsteilung und Koordination*. 2., neu bearb. Aufl., München 1994.

Schanz, G. (2000): *Personalwirtschaftslehre – Lebendige Arbeit in verhaltenswissenschaftlicher Perspektive*. 3. Aufl., München 2000.

Schaper, N. (2004): Förderung und Evaluation von Transfer bei computer- und netzbasierten Lernszenarien. In: Meister, D. (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung*, Opladen 2004, S. 105-136.

Schappe, S.P. (1998): The influence of job satisfaction, organizational commitment, and fairness perceptions on organizational citizenship behavior. In: *The Journal of Psychology*, 132 (1998) 3, S. 277-90.

Schein, E.H. (1985): *Organizational Culture and Leadership - A dynamic view*. San Francisco u. a. 1985.

Schiersmann, C./Iller, C./Remmele, H. (2001): Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 48 (2001) 12, Bielefeld, S. 8-36.

Schmitz, B. (2001): Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (2001) 3/4, S. 181-197.

Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6. völlig überarb. u. erw. Aufl., München u. Wien 1999.

Scheuch, E.K. (1973): Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.), *Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung*. Erster Teil, 3. Aufl., Stuttgart 1973, S. 66-153.

Schramm, F. (2003): Betriebsklima. In: Martin, A. (Hrsg.), *Organizational Behaviour – Verhalten in Organisationen 2003*, S. 227-239.

Schreyögg, G. (1992): Organisationskultur. In: Frese, E. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre*, Bd. 2 – Handwörterbuch der Organisation, 3. völlig neu gest. Aufl., Stuttgart 1991, S. 1525-1537.

Smircich, L. (1983): Concepts of culture and organizational analysis. In: *Administrative Science Quarterly*, 28 (1983), S. 339-358.

Smith-Jentsch, K. A./Brannick, M. T./Salas, E. (2001): To transfer or not to transfer? – Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. In: *Journal of Applied Psychology*, 86 (2001) 2, S. 279-292.

Solga, M. (2005): Management des Lerntransfers. In: Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A. (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung – Instrumente, Konzepte, Beispiele*. Wiesbaden 2005, S. 269-292.

Sonntag, K. (1997): Real life tasks and authentic contents in learning as a potential for transfer. In: *Applied Psychology*, 46 (1997), S. 344-349.

Sonntag, K. (2002): Personalentwicklung und Training – Stand der psychologischen Forschung und Gestaltung. In: *Zeitschrift für Psychologie*. (2002) 2, S. 59-79.

Sonntag, K. (Hrsg.) (2006a): Personalentwicklung in Organisationen. 3. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006.

Sonntag, K. (2006b): Personalentwicklung – Ein Feld psychologischer Forschung und Gestaltung. In: Sonntag, K. (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen. 3. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006, S. 17-38.

Sonntag, K./Schaper, N. (2006a): Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: Sonntag, K. (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen, 3. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006, S. 270-311.

Sonntag, K./Schaper, N. (2006b): Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie, 2. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006, S. 255-280.

Sonntag, K./Stegmaier, R. (2006): Verhaltensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie, 2. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006, S. 281-304.

Spada, H./Rummel, N./Ernst, A. (2006): Lernen. In: Spada, H. (Hrsg.), Allgemeine Psychologie, 3. vollst. überarb. und erw. Aufl., Bern 2006, S. 343-434.

Spelsiek, J. (2005): Motivationsorientierte Steuerung des Wissenstransferverhaltens – Modellierung, empirische Analyse und Anreizgestaltung. Wiesbaden 2005.

Spiro, R.J./Jehng, J.C. (1990): Cognitive flexibility and hypertext - Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In: Nix, D./Spiro, R.J. (Hrsg.), Cognition, education, and multimedia - Exploring ideas in high technology. Hillsdale, NJ 1990, S. 163-205.

Staehele, W. H. (1999): Management – Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8. Aufl., überarb. von Conrad, P. u. Sydow, J., München 1999.

Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, A./Weidenmann, B, (Hrsg.) Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch, 4. vollst. überarb. Aufl., Weinheim 2001, S. 139-205.

Steinmann, H./Schreyögg, G. (2005): Management – Grundlagen der Unternehmensführung, Konzepte – Funktionen – Fallstudien. 6. vollst. überarb. Aufl., Wiesbaden 2005.

Sternberg, R. J./Frensch, P.A. (1993): Mechanisms of transfer. In: Sternberg, R. J./Dettermann, D.K. (Hrsg.), Transfer on trial – Intelligence, cognition and instruction., Norwood (NJ) 1993, S. 25-38.

Stiefel, R. T. (1979): Überbetriebliche Weiterbildung besser nutzen – Schneller Lerntransfer in den Betrieb. Berlin u. Köln 1979.

Strauss, A. (1984): Qualitative Analysis in Social Research. Grounded Theory Methodology. Lehrbrief 3758 der FernUniversität GH Hagen.

Tannenbaum, S. I./Yukl, G. (1992): Training and development in work organisations. In: Annual Review of Psychology, 43 (1992), S. 399-441.

Thiel, M. (2002): Wissenstransfer in komplexen Organisationen – Effizienz durch Wiederverwendung von Wissen und Best Practices. Wiesbaden 2002.

Thorndike, E. L./Woodworth, R. S. (1901): The influence of improvement in one mental function upon efficiency of other functions. In: Psychological Review, (1901) 8, S. 247-261.

Tippelt, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Opladen 1994.

Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung – Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996.

Tracey, J. B./Tannenbaum, S./Kavanagh, M. J. (1995): Applying training skills on the job – the importance of the work environment. In: *Journal of Applied Psychology*, 80 (1995) 2, S. 239-252.

Udehn, L. (2002): The changing face of methodological individualism. In: *Annual Review of Sociology*, 28 (2002), S. 479-507.

Ulbrich, M. (1999): Transferprozessmanagement in der betrieblichen Weiterbildung - Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In: Wittwer, W. (Hrsg.), *Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung – Empirische Befunde, Konzepte, Transferinstrumente*, Frankfurt am Main u. a. 1999, S. 39-84.

Vandenput, M. A. E. (1973): The transfer of training – Some organisational variables. In: *Journal of European Training*, 2 (1973), S. 251-262.

Van Eerde, W./Thierry, H. (1996): Vroom's expectancy modes and work-related criteria - A meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, 81 (1996), S. 575-586.

Velsor, E.v./Musselwhite, W. C. (1986): The timing of training, learning and transfer. In: *Training and Development Journal*, 39 (1986) 1, S. 78-81.

Voigt, W. (1986): *Berufliche Weiterbildung – Eine Einführung*. München 1986.

Vroom, V. H. (1964): *Work and Motivation*. New York 1964.

Vroom, V. H. (1967): *Work and Motivation*. 3. Aufl., New York 1967.

Waldschmidt, K. (1999): *Personalentwicklung und organisationale Identifikation – Eine sozial-kognitive empirische Analyse der Zusammenhänge*. München 1999.

Wegge, J. (2006): Gruppenarbeit. In: Schuler, H. (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie*, 2. überarb. u. erw. Aufl., Göttingen u. a. 2006, S. 579-610.

Weinert, A.B. (1998): Organisationspsychologie. 4. vollst. überarb. Aufl., Weinheim 2004.

Weinert, A.B. (2004): Organisations- und Personalpsychologie. 5. vollst. überarb. Aufl., Weinheim und Basel 2004.

Weinert, F. E. (1974): Lernübertragung. In: Weinert, F. E. u. a. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie 2, Funk-Kolleg, Frankfurt am Main 1974, S. 685-709.

Weiß, R. (1997): Methoden und Faktoren der Erfolgsmessung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxis, Forschung, Trends. 8 (1997) 3, S. 104-108.

Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung – Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. In: Beiträge zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft, Nr. 242, Köln 2000.

Wellhöfer, P. R. (1984): Grundstudium sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen. Stuttgart 1984.

Wienold, H. (2000): Empirische Sozialforschung – Praxis und Methoden. Münster 2000.

Wiepcke, C. (2006): Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung – Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming. Hamburg 2006.

Windel, A. (1996): Gruppenarbeit im Büro – Vergleich des Beanspruchungserlebens von Sachbearbeitern bei arbeitsteiligen Organisationsstrukturen und teilautonomer Gruppenarbeit. Münster u. New York 1996.

Wittenberg, R. (1991): Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse. Stuttgart 1991.

Wittenberg, R. (2000): Datenanalyse mit SPSS für Windows. Stuttgart 2000.



Wittwer, W. (1999): Evaluation als Selbstläufer – Eine Provokation. In: Wittwer, W. (Hrsg.), Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung – Empirische Befunde, Konzepte, Transferinstrumente. Frankfurt am Main u. a. 1999, S. 9-15.

Wollnik, M. (1977): Die explorative Verwendung systematischen Erfahrungswissens – Plädoyer für einen aufgeklärten Empirismus in der Betriebswirtschaftslehre. In: Köhler, R. (Hrsg.), Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre, Stuttgart 1977, S. 37-64.

Wunderer, R./Schlagenhafer, P. (1994): Personal-Controlling – Funktionen, Instrumente, Praxisbeispiele. Stuttgart 1994.

Yarnill, S./McLean, G.N. (2001): Theories supporting Transfer of Training. In: Human Resource Development Quarterly, 12 (2001) 2, S. 195-208.

Yin, R. K (1989): Case study research – Design and methods. 7., überarb. Aufl., Newbury Park u. a.