

Transfermotivation

Analyse der Transfermotivation der Berufsunteroffiziere für
das Kommunikationstraining im Rahmen des
Weiterbildungslehrgangs 1

BACHELOR THESIS

Juni 2024

Autorin:
Andrea Suter

Betreuungsperson & Praxispartnerin:
Kommando Führungs- und Kommunikationsausbildung der Schweizer Armee
Dr. phil. Tanja Arnold

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht die Transfermotivation von Kommunikationstrainings bei Berufsunteroffizieren der Schweizer Armee. Die Motivation für die praktische Anwendung des Gelernten ist zentral für den Kompetenzerwerb und damit relevant für die Effektivität von Personalentwicklungsmassnahmen. Die Transfermotivation von neun Lehrgangsteilnehmenden für das Kommunikationstraining im Rahmen des Weiterbildungslehrgangs 1 wurde mittels qualitativen, leitfadengestützten Interviews erhoben. Die Ergebnisse legen eine hohe Ausprägung der Transfermotivation in der Stichprobe nahe. Zudem scheint das Ausmass, indem die Trainingsinhalte mit den Arbeitsinhalten als übereinstimmend wahrgenommen werden (Inhaltsvalidität), ein besonders relevanter Antezedent der Trainingsmotivation. Aus der Analyse abgeleitete Implikationen zeigen Potenziale zur Stärkung der Transfermotivation für das Kommunikationstraining und einem vereinfachten Transfer der Inhalte in die Praxis auf.

Schlagworte: Transfermotivation, Motivation, Transfer, Kompetenzerwerb, Kommunikationstraining, Training

Anzahl Worte Abstract: 110

Anzahl Zeichen mit Leerzeichen und aller Bestandteile des Berichts (exkl. Anhang): 120'574

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage	2
1.2	Gegenstand der Untersuchung und Abgrenzung	3
1.3	Aufbau der Arbeit	4
2	Das Kommunikationstraining im Praxiskontext.....	5
3	Theoretische Grundlagen	7
3.1	Die Transfermotivation und deren Rolle beim Kompetenzerwerb	7
3.2	Einordnung der Transfermotivation im Transferprozess	8
3.3	Messung der Transfermotivation	10
4	Methodik	17
4.1	Forschungsdesign	17
4.2	Beschreibung des Vorgehens bei der Datenerhebung und -auswertung	18
4.3	Auswahl, Akquise und Beschreibung der Stichprobe.....	21
4.4	Leitfaden.....	22
5	Ergebnisse	25
5.1	Ergebnisse zu den Personenfaktoren.....	27
5.2	Ergebnisse zu den Trainingsfaktoren	30
5.3	Ergebnisse zu den Umweltfaktoren	31
5.4	Vorschläge der Interviewten zur Transfererleichterung und Stärkung der Transfermotivation.....	33
6	Diskussion und Reflexion	35
6.1	Diskussion	35
6.2	Reflexion.....	39
6.3	Fazit und Ausblick	41
7	Praxisimplikationen.....	43
8	Literaturverzeichnis	45
9	Abbildungsverzeichnis	52
10	Anhang.....	53

1 Einleitung

«Ich bin eigentlich grundsätzlich immer motiviert. Ich bin mit Herzblut Berufsunteroffizier. Und das wird auch so bleiben» (I, Pos. 13). Mit diesen Worten eines Berufsunteroffiziers wird seine Motivation greifbar und öffnet die Tür in die Welt des Verhaltensantriebs eines Menschen.

Motivation stellt ein zentrales Konstrukt im Rahmen der Kompetenzentwicklung dar, welches selbst auch von zahlreichen Antezedenten beeinflusst wird (Eilström & Kock, 2008). Eine erfolgreiche Entwicklung der Kompetenzen ist für Organisationen überlebenswichtig, da sie sich auf diese Weise an die schnellen Veränderungen der heutigen Welt adaptieren können (Grossman & Salas, 2011; Wegenberger & Wegenberger, 2021). Diese Adaptionsfähigkeit spielt insbesondere für die Einsatzfähigkeit für die Schweizer Armee eine wichtige Rolle. Hierbei kommt das Kommando Führungs- und Kommunikationsausbildung (KFK) ins Spiel, das v.a. zu Gunsten der Schweizer Armee Aus- und Weiterbildungen im Bereich von Führung und Kommunikation durchführt. Die Weiterentwicklung verschiedener Kompetenzen von Angehörigen der Armee bildet das Kerngeschäft des KFK (Schweizer Armee, 2024). Da Kompetenzen erst im Anwendungskontext verhaltenswirksam werden, ist die Motivation für die Anwendung der Lerninhalte zentral (Wegenberger & Wegenberger, 2021). Es liegt folglich im Interesse des KFK, einen Kontext für eine möglichst hohe Ausprägung dieser Transfermotivation zu schaffen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einer spezifischen Art der Motivation - der Transfermotivation. Damit ist der Wille gemeint, das in einem Training Gelernte im Arbeitsalltag (Transferkontext) anzuwenden (Noe, 1986). Der Begriff hat sich in den vergangenen Jahrzehnten in der Organisations- und Personalentwicklung etabliert, da er eine entscheidende Rolle beim erfolgreichen Wissenstransfer spielt (Hochholdinger & Sonntag, 2016; Mishra & Sahoo, 2022). Die Relevanz der Transfermotivation manifestiert sich in ihrer engen Verbindung zur erfolgreichen Anwendung von erlernten Fähigkeiten im Arbeitskontext. Die Transfermotivation weist eine mittlere bis hohe Korrelation mit der tatsächlichen Anwendung des Gelernten auf (Gegenfurtner, Lewalter & Reinhold, 2018; Hochholdinger & Sonntag, 2016).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Analyse der Transfermotivation der Berufsunteroffiziere, die am Weiterbildungslehrgang 1 (WAL 1) 2024 teilgenommen haben. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird folgende Frage beantwortet: *Wie ist die Transfermotivation der Berufsunteroffiziere für das Kommunikationstraining im Rahmen des WAL 1?*

Mittels fokussierter, leitfadengestützter Interviews wurde das Ausmass und die Qualität der Transfermotivation sowie ausgewählte Einflussfaktoren auf die Transfermotivation

erfasst. Dazu wurden neun der 20 Teilnehmenden nach Abschluss des Kommunikationstrainings zu ihrer Motivation, das Gelernte anzuwenden, befragt.

Damit wird beabsichtigt, qualitative Aussagen über deren Motivation treffen zu können. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu dienen, die Transfermotivation der Berufsunteroffiziere zu verstehen und Möglichkeiten zur Stärkung zu identifizieren, um einen konkreten Nutzen für das KFK und die Lehrgangsleitung des WAL 1 zu generieren.

1.1 Ausgangslage

Im Folgenden wird die spezifische Ausgangslage der interviewten Berufsunteroffiziere dargelegt, um die Verknüpfung ihrer Ausgangssituation mit der Transfermotivation aufzuzeigen.

Die meisten Lehrgangsteilnehmenden vollziehen den Übergang von der Fachausbildung zur Ausbildung zukünftiger Milizunteroffiziere. Innerhalb eines Zeitraums von sechs Wochen erfolgt die Qualifizierung für die neue Rolle als Klassenlehrperson einer Unteroffiziersschule (KL UOS) (Berufsunteroffiziersschule der Armee BUSA, 2023). Die Übernahme einer neuen Berufsrolle ist mit vielfältigen Herausforderungen verbunden, die sich nicht allein aus den neuen Aufgaben ergeben, sondern auch aus den psychologischen Prozessen, die dabei in Gang gesetzt werden (Annenkova, Kravets, Makaruk & Potapchuk, 2020). Die Berufsunteroffiziere sind gefordert, ihre bisherige Rolle als Fachausbildner:innen und die damit einhergehende Identität zu überwinden. Dies kann zu Verlustgefühlen, Desorientierung und mangelndem Engagement führen (Annenkova et al., 2020). Unter Umständen ist die neue Berufsrealität noch unklar und die angehenden KL UOS sind angehalten, sich neu zu orientieren und sich mit ihrer neuen Rolle zu identifizieren (Bridges, 1986). Gleichzeitig mit der wechselnden Identität werden die angehenden KL UOS vor die Herausforderung gestellt, in einem sechswöchigen Lehrgang Wissen für ihre zukünftige Funktion aufzunehmen und dieses Wissen anschliessend in die Praxis zu transferieren. Der Erfolg dieses Transfers ist jedoch von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. Baldwin und Ford (1988) betonen die Relevanz von Trainingsinputfaktoren wie beispielsweise der Persönlichkeit oder der Motivation des Trainees für die Lernergebnisse, welche letztlich die effektive Transferleistung modellieren. Es handelt sich um einen komplexen Prozess, wenn ein Trainee das Gelernte in die Praxis umsetzen möchte, wobei kognitive Verarbeitungskapazität erforderlich ist (Hochholdinger & Sonntag, 2016).

Genau dieser Transfer ist jedoch kein Beiprodukt des Lernens, da er nicht automatisch geschieht (Wisshak, 2022). Der Transfer wird von Hense und Mandl (2011) als besonders drängendes Problem in der berufsbezogenen Weiterbildung beschrieben und bereits Baldwin und Ford (1988) sprechen vom Transferproblem. Dieser Begriff meint, dass die Anwendung des Gelernten im Arbeitskontext scheitert und wird auch in neueren Übersichtsarbeiten als

ungelöst thematisiert (Mishra & Sahoo, 2022). Es konnte jedoch nachgewiesen werden, dass die Transfermotivation, also der Wille, das Gelernte in der Praxis anzuwenden, ein entscheidender Faktor für einen erfolgreichen Transfer darstellt (Gegenfurtner et al., 2018; Mishra & Sahoo, 2022).

Die Ausgangslage lässt sich demnach in zwei Teilaspekte gliedern. Zunächst ist festzuhalten, dass die Berufsunteroffiziere sich in einer herausfordernden Situation befinden, da sie eine neue Rolle einnehmen müssen (Annenkova et al., 2020). Gleichzeitig erfolgt eine Weiterbildung, deren Ziel es ist, das Gelernte in die Praxis zu transferieren, was eine anspruchsvolle kognitive Leistung darstellt (Hochholdinger & Sonntag, 2016). Zudem handelt es sich bei der Transfermotivation um ein vielschichtiges und komplexes Konstrukt (Gegenfurtner, 2013). Dies kann die Messung des Konstrukts herausfordernd gestalten.

1.2 Gegenstand der Untersuchung und Abgrenzung

Mit der vorliegenden Untersuchung erfolgt eine Analyse der Transfermotivation. In diesem Kontext ist die quantitative und qualitative Ausprägung dieser Motivation von Interesse (Gegenfurtner & Quesada-Pallarès, 2022). Gerade weil die Transfermotivation ein komplexes Konstrukt ist, ist es sinnvoll, weitere Faktoren zu erheben, die die Motivation direkt beeinflussen, um das Zusammenwirken der Antezedenten und Facetten des Konstrukts besser aufschlüsseln zu können (Bates, Holton, Kauffeld & Müller, 2008). Das kann dazu beitragen, die quantitative Ausprägung der erfassten Motivation schliesslich interpretieren zu können und entsprechende Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Die Basis für die Messung der Transfermotivation bildet das Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) nach Holton et al. (2000), das in Kapitel 0 weiter beschrieben ist. Es ist in Bezug auf die Fragestellung nicht zielführend, alle 16 Faktoren dieses Fragebogens zu erheben, da nicht alle Faktoren mit der Transfermotivation selbst korrelieren. Wisshak et al. (2022) finden bspw. keinen Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitseigenschaften und der Transfermotivation. Die 16 Faktoren legen zudem den Fokus auf den eigentlichen Transfer und nicht auf die Transfermotivation. Aus diesen Gründen und unter Berücksichtigung von zeitökonomischen Aspekten wurden die auf der Abbildung 1 aufgezeigten Faktoren erfasst. In Abhängigkeit der jeweiligen Quelle werden unterschiedliche Effekte untersucht, die die Transfermotivation direkt beeinflussen (Baldwin & Ford, 1988; Mishra & Sahoo, 2022; Wisshak, 2022; u.a.). Aus diesem breiten Spektrum wurden die in der Abbildung 1 aufgeführten Faktoren ausgewählt. Diese Faktoren wurden in mehreren Literaturreviews bestätigt und unter anderem Bates et al. (2008) schlagen konkrete Operationalisierungen vor.

Das in der Abbildung 1 visualisierte Modell gibt einen Überblick über die erhobenen Faktoren zur Transfermotivation und basiert auf dem Transfermodell von Baldwin und Ford

(1988) und dem Modell von Holton et al. (2000). Eine detailliertere Beschreibung der theoretischen Hintergründe und Begründung der Auswahl dieser Faktoren ist im Kapitel 0 zu finden.

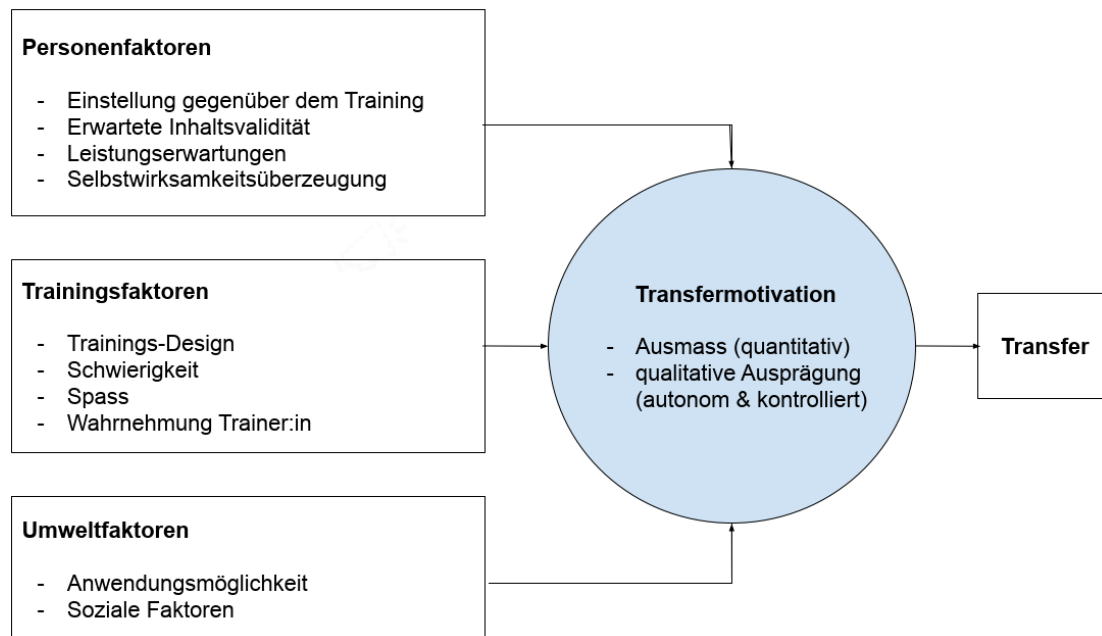


Abbildung 1. Modell der Transfermotivation (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000))

Die vorliegende Studie beschränkt sich somit auf die Erfassung der qualitativen sowie quantitativen Aspekte der Transfermotivation auf Basis der aufgeführten Faktoren. Der Transfer selbst - die Anwendung des Gelernten - wird nicht erfasst.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Folgenden wird der Aufbau der vorliegenden Arbeit erläutert, um den Lesenden eine einfache Orientierung zu bieten. Nach der Einleitung wird zunächst das Kommunikationstraining im organisationalen Kontext eingebettet und die theoretischen Grundlagen erörtert. In Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen inklusive der Stichprobe beschrieben. Danach werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews präsentiert, die nach Einflussfaktoren gegliedert sind. Im Anschluss erfolgt die Diskussion der Resultate, in deren Rahmen die Forschungsfrage beantwortet wird und eine Reflexion über die Arbeit. Abschliessend wird ein Fazit gezogen und Implikationen für die Praxis aufgeführt.

2 Das Kommunikationstraining im Praxiskontext

Im Folgenden wird der Rahmen des Kommunikationstrainings sowie dessen Einbettung in den Organisationskontext näher erläutert. Dies veranschaulicht, in welchem komplexen Umfeld sich die Berufsunteroffiziere bewegen, und deutet darauf hin, welche organisationalen Gegebenheiten ihr Kommunikationsverhalten und ihre Motivation beeinflussen können. Des Weiteren wird auf die Rahmenbedingungen des Kommunikationstrainings, wie bspw. die Gestaltung, eingegangen, da diese Faktoren einen direkten Einfluss auf die Transfermotivation haben (Gegenfurtner & Quesada-Pallarès, 2022; Holton et al., 2000; Mishra & Sahoo, 2022).

Die Bachelorarbeit wurde in Zusammenarbeit mit der Leiterin Grundlagen des KFK in der Rolle als Praxispartnerin und Betreuungsperson erstellt. Die Interviews selbst fanden im Kontext der Berufsunteroffiziersschule der Armee (BUSA) statt. Das KFK und die BUSA sind beides Elemente der höheren Kaderausbildung der Armee (HKA) und damit Teil des Kommandos Ausbildung, wie das Organigramm auf der Abbildung 2 illustriert (Schweizer Armee, 2024).

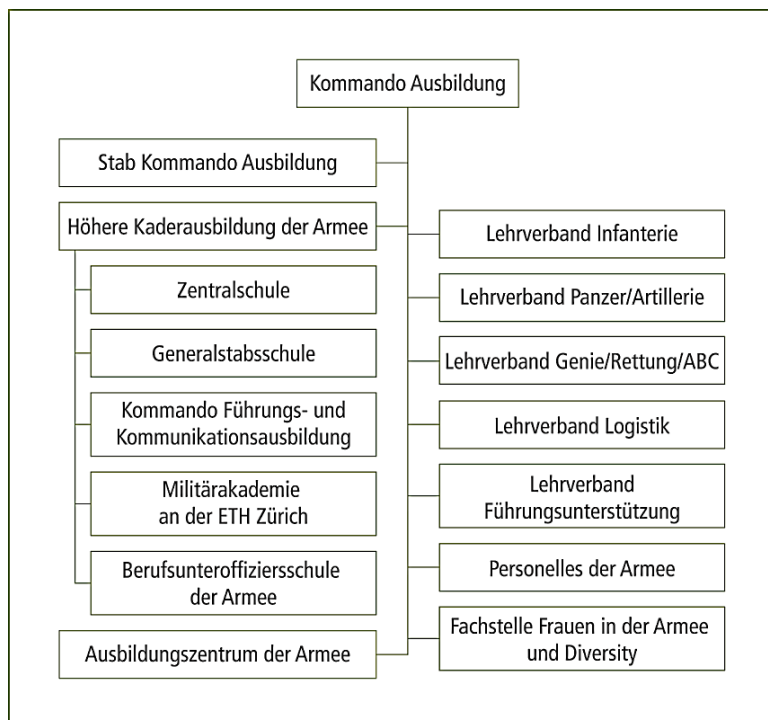


Abbildung 2. Organisation Kommando Ausbildung der Schweizer Armee (2024)

Eine Komponente der HKA ist das KFK. Das KFK hat den Auftrag, Miliz- und Berufskader der Schweizer Armee in praxisorientierten Kursen auszubilden (Schweizer Armee, 2024). Einer der zahlreichen Weiterbildungskurse ist der WAL 1 für Berufsunteroffiziere. Durchführungsorgan ist dabei die BUSA. Zielpublikum sind angehende Chef Fachbereiche und KL UOS.

Der gesamte Lehrgang dauert sechs Wochen und umfasst unter anderem diverse Weiterbildungen in Personalführung, die Übungsleitendenausbildung und taktische Grundsätze (BUSA, 2023). Zwei Tage im Lehrgang werden die Berufsunteroffiziere in ihrer Kommunikation weitergebildet. Diese Weiterbildung umfasst drei Themenschwerpunkte (BUSA, 2015). Zuerst wird die Talk Power Formel (TPF) thematisiert, welche es ermöglicht, prägnante Statements zu formulieren. Die Formulierung der Statements wird direkt in Kurzpräsentationen geübt. Der zweite Teil der Ausbildung ist dem Argumentieren anhand der 5-Satz-Struktur gewidmet. Der dritte Teil des Kommunikationstrainings im WAL 1 beinhaltet das Führen von schwierigen Gesprächen auf der Basis des Vier-Phasen-Modells (BUSA, 2015). Schwierige Gespräche werden direkt simuliert und mit ausgebildeten Schauspieler:innen durchgeführt, gefilmt und analysiert. Die Ausbildung ist praxisorientiert und interaktiv in Kleingruppen (ca. fünf Personen) gestaltet (BUSA, 2015).

Ziel des Kommunikationstrainings ist es, dass die Berufsunteroffiziere optimal auf ihre neuen Funktionen vorbereitet werden, denn ihr Berufsalltag erfordert eine gewisse Kommunikationskompetenz, da sie sowohl als Ausbilder:innen als auch als Führungskräfte tätig sind. Die Weiterentwicklung der Kommunikationskompetenz – insbesondere im Hinblick auf das Führen schwieriger Gespräche, das Abgeben von Statements und das strukturierte Argumentieren – stellt ein wesentliches Ziel des Kommunikationstrainings im WAL 1 dar.

3 Theoretische Grundlagen

Das vorliegende Kapitel widmet sich den theoretischen Grundlagen zur Transfermotivation. Zunächst wird die Rolle der Motivation beim Kompetenzerwerb untersucht. Im Anschluss wird der Prozess vom Gelernten über die Motivation bis hin zum Transfer beleuchtet, um aufzuzeigen, welche Rolle die Transfermotivation dabei einnimmt. Das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) wird als grundlegendes Rahmenwerk vorgestellt, um die Transfermotivation in den Transferprozess einzuordnen. Danach wird das Konzept der Transfermotivation erläutert. Abschliessend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Messung des Konstrukts für die Nachvollziehbarkeit der Leitfadengestaltung.

3.1 Die Transfermotivation und deren Rolle beim Kompetenzerwerb

In diesem Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Verknüpfung zwischen den beiden Begriffen Motivation und Kompetenz. Im Folgenden wird erörtert, welchen Einfluss die Motivation auf den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung einer Kompetenz ausübt.

Der Begriff der Kompetenz spielt in der organisationalen Personalentwicklung eine zentrale Rolle (Grund, Hess & Weiss, 2022). Diese umfasst geplante Massnahmen zur Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung. Die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz der Mitarbeitenden stellt dabei ein wesentliches Ziel dar (Grund et al., 2022; Hochholdinger & Sonntag, 2016). Der Begriff der Kompetenz umfasst die erfolgreiche Anwendung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung konkreter Aufgaben (Wegenberger & Wegenberger, 2021). Die Übertragung des Gelernten auf den Arbeitskontext ist dabei von essenzieller Bedeutung und erfordert eine ausgeprägte Motivation (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Ohne diesen Antrieb wird das Gelernte nicht verhaltenswirksam, was bedeutet, dass der von der Organisation beabsichtigte Mehrwert durch Kompetenzentwicklung nicht eintritt (Eccles & Wigfield, 2002).

Die Kompetenz lässt sich zusammengefasst anhand von drei Teilsätzen erläutern: Ich will, ich kann, ich setze um (Wegenberger & Wegenberger, 2021). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erlangt insbesondere die Motivation - das Wollen - eine zentrale Bedeutung, denn sie trägt massgeblich zur erfolgreichen Kompetenzentwicklung bei.

Die Forschung zur Transfermotivation hat sich in den letzten Jahrzehnten als wichtiger Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung etabliert (Mishra & Sahoo, 2022). Der Begriff Transfermotivation, eingeführt von Noe (1986) beschreibt den Wunsch von Lernenden, die im Rahmen von Trainings erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse am Arbeitsplatz anzuwenden.

Die Relevanz der Transfermotivation liegt in ihrer engen Verbindung zur erfolgreichen Anwendung von erlernten Fähigkeiten im Arbeitskontext. Gemäss Hochholdinger und Sonntag (2016) weisen die beiden Variablen eine mittlere Korrelation ($r = .23$) auf, während

Gegenfurtner und Kolleginnen und Kollegen (2018) die Transfermotivation mit $r = .67$ als stärksten Prädiktor für den Transfer bezeichnen. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, das Ausmass der Transfermotivation der Berufsunteroffiziere zu erfassen (Gegenfurtner et al., 2018; Hochholdinger & Sonntag, 2016). Unter anderem Mishra und Sahoo (2022) geben darüber hinaus die Richtung des Zusammenhangs an und postulieren, dass die Transfermotivation einen direkten Einfluss auf die Anwendung des Gelernten (Transfer) hat.

Insgesamt ist die Untersuchung der Motivation zum Transfer und der Kontextfaktoren, die diese beeinflussen, von entscheidender Bedeutung für die Gestaltung effektiver Trainingsprogramme und die Förderung einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung in Organisationen (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Eilström & Kock, 2008; Mishra & Sahoo, 2022). Damit verdeutlicht die Forschung zur Transfermotivation ihre Relevanz für die Kompetenzentwicklung und den Erfolg von Trainings.

3.2 Einordnung der Transfermotivation im Transferprozess

Ziel der folgenden Beschreibung des Transferprozesses ist es, die Rolle der Motivation darin zu beleuchten und deren Auswirkungen auf die berufsbezogene Weiterbildung zu verstehen. Das Modell Baldwin und Ford (1988) veranschaulicht, dass die Transfermotivation zwar ein wesentlicher, jedoch nicht der einzige Faktor im Transferprozess ist. Darüber hinaus verdeutlicht es die Komplexität des Transferprozesses. Es wird erörtert, weil es die theoretische Grundlage der Forschung in diesem Bereich bildet (Baldwin, Blume, Ford & Huang, 2010; Bates et al., 2008; Schoeb, Lafrenière-Carrier, Lauzier & Courcy, 2021; Wisshak, 2022 u.a.). Gemäss der Metaanalyse von Blume, Ford, Baldwin und Huang (2010) und Hense und Mandel (2011) ist es das meistzitierte Transfermodell.

Das Modell beleuchtet die Rolle der Motivation im Transferprozess und weitere Faktoren, die den Transfer von Trainingsinhalten beeinflussen. Das auf der Abbildung 3 visualisierte Modell beschreibt den Transfer als die Anwendung von neu erworbenen Kompetenzen am Arbeitsplatz und identifiziert Personenfaktoren, Trainingsdesign und Umwelteinflüsse als Schlüsselfaktoren (Baldwin & Ford, 1988; Blume, Ford, Olenick & Surface, 2019). Personenfaktoren wie Motivation beeinflussen direkt die Effektivität des Transfers, während das Trainingsdesign und das Arbeitsumfeld indirekt wirken (Baldwin & Ford, 1988).

Die Transfervariable des Modells sind die *Generalisierung* (generalization) und die *Aufrechterhaltung* (maintenance) zugleich. Der Begriff der Generalisierung bezeichnet die Übertragung der im Training erworbenen Kenntnisse auf den Arbeitskontext. Die Aufrechterhaltung impliziert, dass das Gelernte auch über einen längeren Zeitraum hinweg angewendet werden kann. Die beiden Variablen zur Messung des Transfers stellen die Zielkomponenten des Modells dar und sollen möglichst ausgeprägt sein. Die Voraussetzung

für eine hohe Ausprägung dieser Transferbedingungen ist, dass der Trainee den Inhalt des Trainings erlernt hat (learning) und sich daran erinnert (retention).

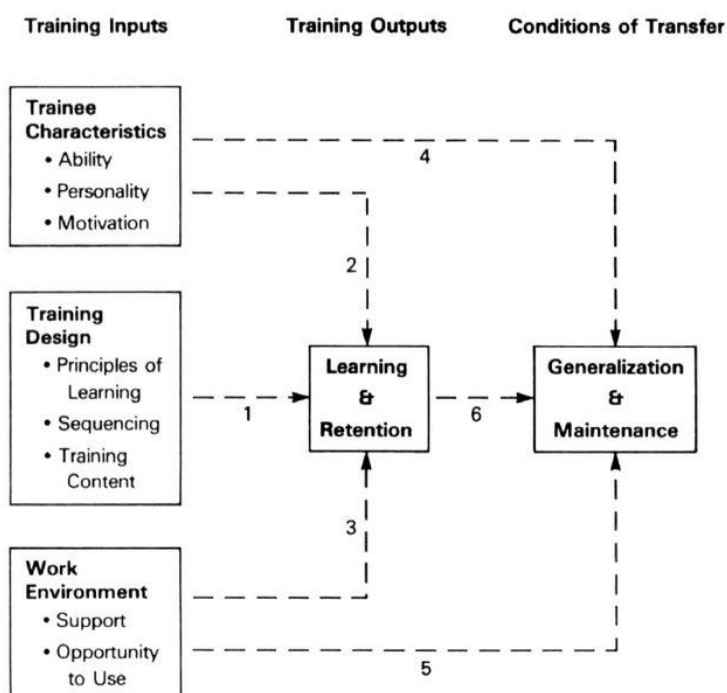


Abbildung 3. Transfermodell von Baldwin und Ford (1988)

So zeigt das Modell schliesslich auf verständliche Art und Weise, wie der Transfer funktioniert und durch welche Variablen er beeinflusst wird. Die Berücksichtigung all dieser Variablen ist wichtig, um die Effektivität von Trainingsprogrammen zu maximieren und sicherzustellen, dass das Gelernte erfolgreich in die Arbeitspraxis übertragen werden kann (Gegenfurtner, 2013).

Das Modell von Baldwin und Ford (1988) bietet einen strukturierten Rahmen für die Analyse des Transferprozesses in der berufsbezogenen Weiterbildung und findet als Rahmenmodell nach wie vor erfolgreiche Anwendung in neuerer Literatur (Baldwin et al., 2010; Mishra & Sahoo, 2022; Wisshak, 2022). Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Ergänzungen vorgeschlagen, darunter eine verstärkte Berücksichtigung des Arbeitsplatzes und der wahrgenommenen Verantwortung aller Beteiligten für den erfolgreichen Transfer (Blume et al., 2019; Saks & Burke, 2012). Diese Erweiterungen verbessern die Anwendbarkeit des Modells und stärken seine Relevanz für die Praxis und Forschung in der berufsbezogenen Weiterbildung, da sie das Feld für weitere Einflussgrössen eröffnen und so weitere Variablen aus dem Transferkontext mit in das Modell einbeziehen. Trotz der Erweiterungen bleibt das Modell von Baldwin und Ford (1988) weiterhin relevant und bildet die Grundlage für eine Vielzahl empirischer Arbeiten auf diesem Gebiet (Hense & Mandl, 2011). Schliesslich veranschaulicht es den Transferprozess und verdeutlicht, dass die Transfermotivation eine von mehreren Variablen in diesem Prozess ist.

3.3 Messung der Transfermotivation

Im vorliegenden Kapitel wird erläutert, wieso die erfragten Konstrukte ausgewählt wurden. Schliesslich werden die erfragten Konstrukte erklärt, wobei die konkrete Operationalisierung im Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** dieser Arbeit folgt. Im Folgenden wird zunächst auf die Transfermotivation an sich eingegangen, bevor anschliessend verschiedene direkte Einflussfaktoren erörtert werden.

Die Transfermotivation ist ein komplexes Konstrukt, das sich in Definitionen und Operationalisierungen in der Forschung vielschichtig zeigt (Bates et al., 2008).

Während das Modell von Baldwin und Ford (1988) die theoretische Basis für das Konzept der Transfermotivation legt, wurde mit dem LTSI durch Holton et al. (2000) ein Messinstrument geschaffen, um die Faktoren zu analysieren, die den Lerntransfer beeinflussen. Es liefert Informationen, wie der Transfer von Trainings verbessert werden kann und beinhaltet auch den Faktor Motivation. Das Instrument basiert auf dem Holton Transfer System Model (1996), welches sich wiederum am Modell von Baldwin und Ford (1988) orientiert. Der Fragebogen wurde von mindestens acht weiteren Publikationen genutzt (Mishra & Sahoo, 2022). Das LTSI wurde ins Deutsche übersetzt und einer psychometrischen Validierung unterzogen (Bates et al., 2008) und diente bei der vorliegenden Arbeit als Grundlage für die Operationalisierung der untersuchten Faktoren. Nachfolgend werden jene Faktoren aus dem LTSI thematisiert, die mittels der Interviews tatsächlich erfragt wurden und auf der **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** illustriert sind.

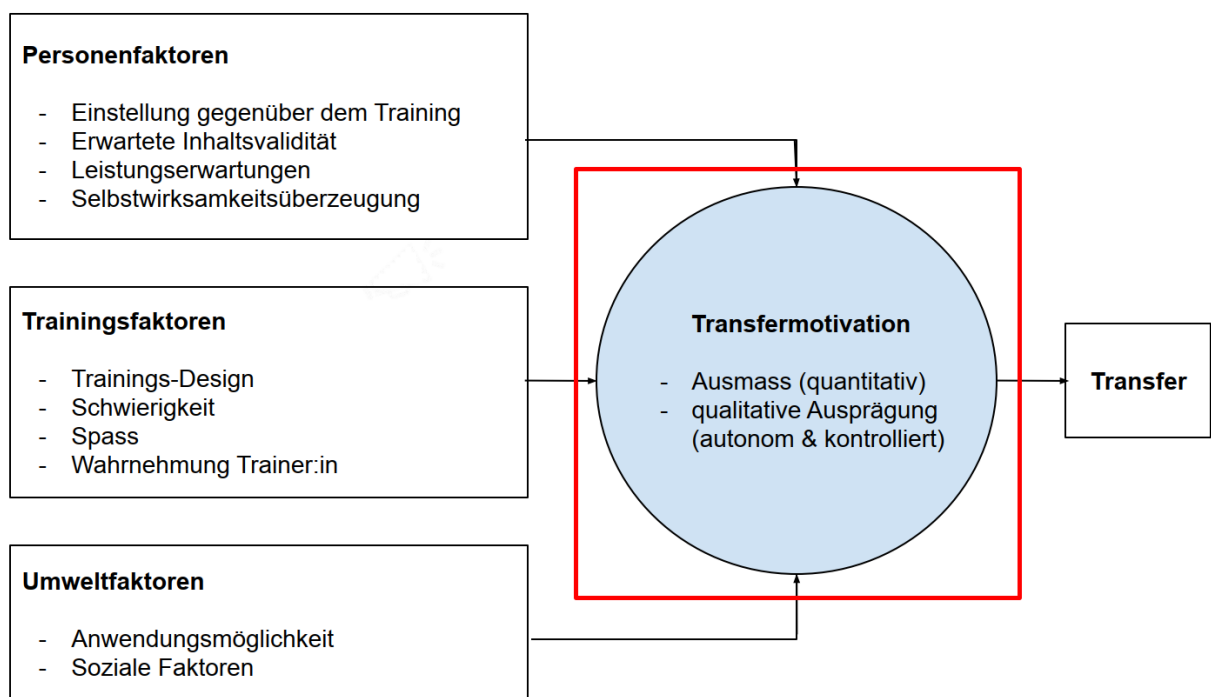


Abbildung 4. Modell der Transfermotivation mit dem Fokus auf der Transfermotivation (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000))

Die Operationalisierung der Transfermotivation erfolgt in Abhängigkeit der jeweiligen Quelle auf unterschiedliche Weise. Dabei wird oft das Ausmass, die quantitative Ausprägung, erfasst (Mishra & Sahoo, 2022). Je höher die Motivation, desto höher der Transfer (Kauffeld, Massenberg & Schulte, 2016). Die Motivation einer Person kann verschiedene quantitative Ausprägungen annehmen, von tief bis hoch (Kauffeld et al., 2016). Bates et al. (2008) beschreiben die Motivation zum Lerntransfer als die Richtung, Intensität und Dauer der Anstrengung, im Training gelernte Fertigkeiten und Wissen im Arbeitsumfeld nutzbar zu machen. Die alleinige Betrachtung der Quantität der Transfermotivation erscheint jedoch als unzureichend, um das komplexe Konstrukt adäquat zu erfassen (Festner, Gegenfurtner, Gruber & Veermans, 2009). Festner et al. (2009) unterscheiden nebst der Quantität zwischen autonomer und kontrollierter Transfermotivation (qualitative Aspekte). Die autonome Transfermotivation gibt Aufschluss über die Relevanz, die das Training für die teilnehmende Person hat (Gegenfurtner, 2013).

Das Pendant dazu bildet die kontrollierte bzw. extrinsische Motivation (Deci & Ryan, 1993; Gegenfurtner, 2013). Dies ist die Erwartung über Belohnungen bei Anwendung des Gelernten und Bestrafung bei Nichtanwendung des Gelernten (Bates et al., 2008; Gegenfurtner, 2013; Holton et al., 2000).

Es wurden weitere Variablen erfragt, die die Transfermotivation direkt beeinflussen und hauptsächlich auf dem LTSI (Holton et al., 2000) basieren. Die Relevanz dieser Einflussvariablen wird durch die Korrelationen, die u.a. von Kauffeld, Massenberg und Schulte (2016) und Vandergoot et al. (2020) gemessen wurden, verdeutlicht. Diese bewegen sich im mittleren Bereich ($r = .20$ bis $r = .34$). Die Variablen lassen sich zudem auf der Basis des im Kapitel 3.2 beschriebenen Transfermodells in *Personen-, Trainings- und Umweltfaktoren* unterteilen, welche nachfolgend in dieser Reihenfolge aufgeführt werden. Zur Erleichterung der Orientierung wird jeweils mit dem Transfermodell und einem roten Rahmen illustriert, welcher der Modellkomponenten beschrieben wird (vgl. Abbildung 5).

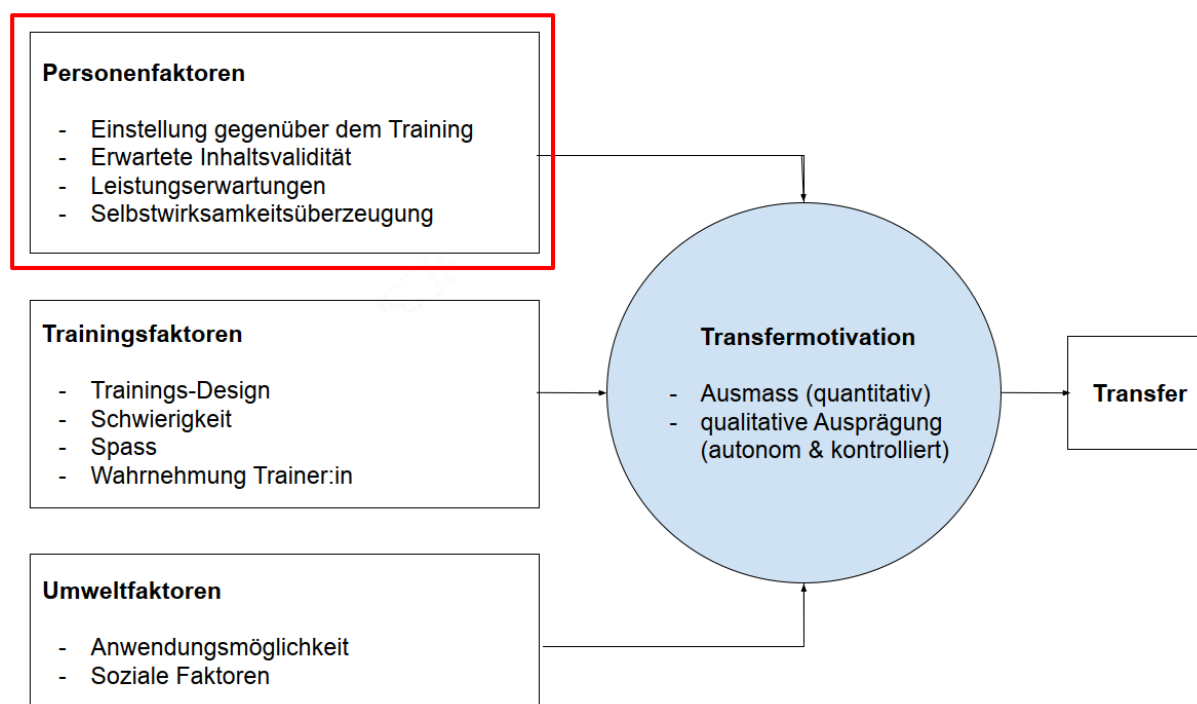


Abbildung 5. Modell der Transfermotivation mit dem Fokus auf den Personenfaktoren (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000))

Unter dem Begriff *Personenfaktoren* werden individuelle Charakteristika zusammengefasst, die sich auf die Transfermotivation der Trainees auswirken (Baldwin et al., 2010).

Die Einstellung gegenüber dem Training ist gemäss Gegenfurtner (2013) ein Teil emotionalen Motivationskomponente. Hat der Trainee vor Trainingsbeginn eine positive Einstellung gegenüber dem Training, beeinflusst das die Transfermotivation nach dem Training positiv (Festner et al., 2009). Dies trifft v.a. für die kontrollierte Transfermotivation zu (Festner et al., 2009). Dies zeigt, dass Trainees, die die Trainingsinhalte mögen, auch offen für externe Belohnungen sein könnten, die sie zur Anwendung des Gelernten anregen (Festner et al., 2009). Dieser extrinsische Bestandteil der Transfermotivation wird folglich direkt durch die Einstellung vor dem Training beeinflusst, weshalb diese abgefragt wurde. Die Verbindung zwischen der Einstellung vor dem Training und der Transfermotivation nach dem Training wird theoretisch gestützt durch die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985). Diese postuliert, dass Einstellungen eine Voraussetzung für die Absicht sind, ein bestimmtes Verhalten auszuführen und damit die Motivation modulieren (Ajzen, 1985; Festner et al., 2009). So zeigt sich, dass die Einstellung vor dem Training prädiktiv für die Transfermotivation nach dem Training ist.

Die Inhaltsvalidität (Holton et al., 2000; Mishra & Sahoo, 2022) bzw. Trainings-Arbeits-Übereinstimmung (Bates et al., 2008) beschreibt das Ausmass indem die Trainingsinhalte mit den Arbeitsinhalten als übereinstimmend wahrgenommen werden. Je höher die

wahrgenommene Übereinstimmung, desto höher die Transfermotivation (Bates et al., 2008; Holton et al., 2000).

Leistungserwartungen sind ein weiterer Teil der Personenfaktoren (Baldwin & Ford, 1988). Die Transferanstrengungs-Leistungs-Erwartung umfasst die Erwartung, dass die unternommene Transferanstrengung zu Veränderungen in der Arbeitsleistung führt (Holton et al., 2000; Kauffeld et al., 2016). Die Leistungs-Ergebnis-Erwartung als zweiten Leistungserwartungsaspekt lässt sich als das Gefühl definieren, dass es positive Auswirkungen hat, wenn die eigene Leistung besser wird (Holton et al., 2000).

Ein weiterer Part der Personenfaktoren ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Schemer & Schäfer, 2017). Das ist die Überzeugung, dass man generell in der Lage ist, die eigenen Leistungen zu verändern sofern man es will (Bandura, 1977; Bates et al., 2008). Sie wird definiert als das Gefühl, dass man fähig ist, Trainingsinhalte bei der Arbeit anzuwenden (Burke & Hutchins, 2007; Gegenfurtner, 2013).

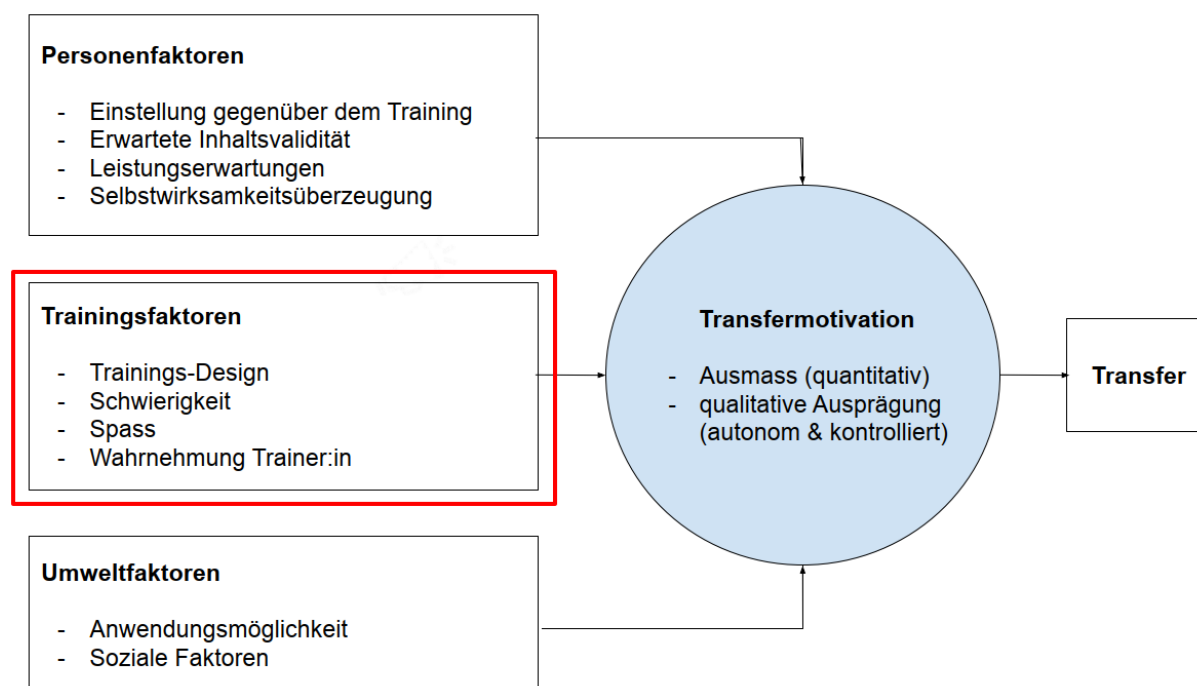


Abbildung 6. Modell der Transfermotivation mit dem Fokus auf den Trainingsfaktoren (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000))

Trainingsfaktoren beeinflussen die Transfermotivation ebenfalls und sind somit von entscheidender Bedeutung für den erfolgreichen Transfer des Gelernten (Holton et al., 2000; Mishra & Sahoo, 2022; Rahman, 2020; Ritzmann, Hagemann & Kluge, 2014; u.a.). Der Begriff Trainingsfaktoren beinhaltet bspw. methodische Aspekte zur Gestaltung. Dazu gehören Trainingsdesign, Schwierigkeit der Inhalte, das Spassempfinden sowie die Wahrnehmung der Trainer:innen (Baldwin, Blume & Ford, 2009; Baldwin & Ford, 1988). Um einen positiven Einfluss auf die Transfermotivation sicherzustellen, ist die Berücksichtigung

verschiedener Gestaltungselemente erforderlich. Wisshak (2022) und Rahman (2020) identifizieren folgende vier Prinzipien des Trainingsdesigns als motivationsförderlich:

1. Identische Elemente, d.h. Ausbildungsinhalte sind kongruent mit den Arbeitsinhalten;
2. Das Lehren genereller Fähigkeiten, wie bspw. das Problemlösen oder zwischenmenschliche Kommunikationskompetenzen, anstelle von spezifischen Kompetenzen;
3. Das Variieren der Stimuli, so dass verschiedene Beispiele für einen Themeninhalt aufgezeigt werden, um die Motivation zu stärken. Ein Beispiel dazu: Wenn die Person, die das Training leitet, aufzeigt, in welchen verschiedenen Situationen die Talk-Power-Formel konkret im Alltag der Berufsunteroffiziere angewendet werden kann, wirkt das motivationsförderlich;
4. Das vierte Prinzip sind die Trainingsbedingungen, die verschiedene Teilelemente zur Trainingsgestaltung umfassen wie bspw. in das Training integriertes Feedback. Wenn Trainees direkt Feedback zu ihrer Leistung im Training erhalten, unterstützt dies das Lernen der Inhalte und damit wiederum die Motivation, da die Wahrnehmung persönlicher Lernfortschritte motivierend wirkt (Baldwin & Ford, 1988; Rahman, 2020; Wisshak, 2022).

Des Weiteren betonen Baldwin und Ford (1988) die Relevanz einer systematischen Anordnung von Trainingsinhalten und -aktivitäten, um eine kohärente und nachvollziehbare Sequenzierung im Trainingsdesign zu gewährleisten. Die Strukturierung in eine sinnvolle Reihenfolge ermöglicht es den Trainees, schrittweise neue Fähigkeiten zu erwerben und zu festigen (Baldwin & Ford, 1988). Die Struktur und der Schwierigkeitsgrad des Trainings haben einen Einfluss auf die Motivation der Teilnehmenden und sollten daher bei der Gestaltung und Evaluation berücksichtigt werden (Ritzmann et al., 2014). Der Schwierigkeitsgrad sollte so gewählt werden, dass die Inhalte herausfordernd sind (Ritzmann et al., 2014). Gleichzeitig wirkt das Erleben von Spass motivations- und lernförderlich (Lucardie, 2014).

Die Rolle der lehrenden Person bei der Gestaltung und Umsetzung des Trainings sowie deren Einfluss auf die Motivation der Trainees werden in der wissenschaftlichen Diskussion wenig beleuchtet (Baldwin et al., 2009; Mishra & Sahoo, 2022). Ein Trainer oder eine Trainerin kann bspw. positives Feedback einbauen und damit über methodische Aspekte einen Beitrag zur Motivation leisten (Baldwin et al., 2009; Bates et al., 2008; Botke, Jansen, Khapova & Tims, 2018; Gegenfurtner et al., 2018; Holton et al., 2000; Rahman, 2020). Ausserdem kann die lehrende Person ein lernförderliches Umfeld schaffen, indem sie Spass und Freude an der Ausbildung unterstützt (Lucardie, 2014).

In der Konsequenz ist das Trainingsdesign ein massgeblicher Faktor für die Motivation zur Übertragung des Gelernten in die Praxis. Die Berücksichtigung der genannten Aspekte ist von entscheidender Bedeutung für die Gestaltung eines motivationsfördernden Trainings.

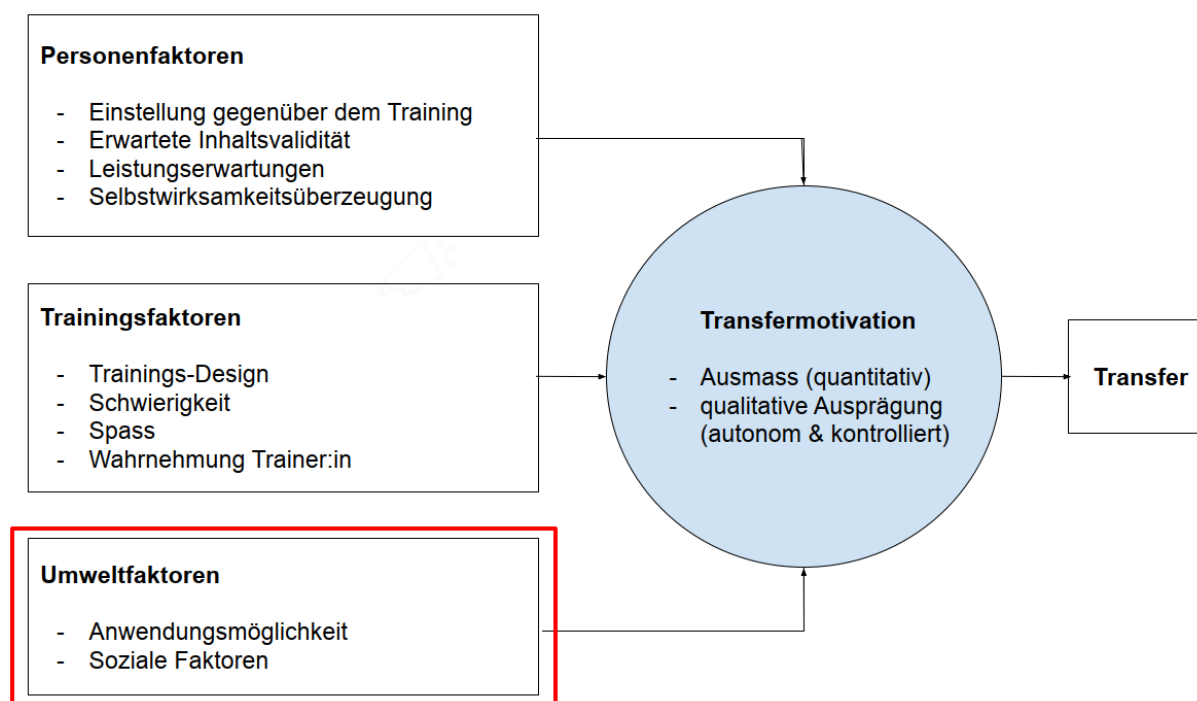


Abbildung 7. Modell der Transfermotivation mit dem Fokus auf den Umweltfaktoren (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000))

Schliesslich tragen auch Umweltfaktoren zur Transfermotivation bei. Im Transferkontext beeinflussen unter anderem die Ressourcen einer Person sowie soziale Faktoren wie die Unterstützung durch Vorgesetzte inwiefern ein Transfer gelingen kann (Gegenfurtner et al., 2018; Rahman, 2020; Scherr, 2018). Ist die Erwartung darüber ausgeprägt, wirkt dies motivierend (Gegenfurtner et al., 2018). Der moderierende Effekt der Transfermotivation zwischen der Unterstützung der Vorgesetzten und dem Trainingstransfer zeigt sich insbesondere bei Soft-Skills Trainings, wie bspw. Kommunikationskompetenzen (Blume et al., 2010).

Die Anwendungsmöglichkeit beinhaltet Zeit, Energie und mentale Kapazität für den Transfer, wobei die persönliche Kapazität und die Nutzungsmöglichkeit darunter verstanden werden (Holton et al., 2000). Die Anwendungsmöglichkeit untersucht damit, ob die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Transfer gegeben sind und beeinflusst die Transfermotivation direkt (Mishra & Sahoo, 2022).

Soziale Faktoren beinhalten die Reaktion der Vorgesetzten, Peers und Unterstellten. Unterstützen diese den Transfer oder geben positives Feedback bei Anwendung des Gelernten, fördert das die Motivation und damit den Transfer (Baldwin et al., 2009; Bates et al., 2008; Botke et al., 2018; Gegenfurtner et al., 2018; Holton et al., 2000; Rahman, 2020).

Zusammenfassend sind umfassende Forschungsarbeiten in Bezug auf die Transfermotivation in der Literatur zu finden, was die Popularität der Thematik unterstreicht (Baldwin et al., 2010; Gegenfurtner, 2013; Mishra & Sahoo, 2022; Wisshak, 2022; u.a.). Das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) bietet einen Rahmen zur Einordnung des Begriffs und ermöglicht durch die Beschreibung der Konstrukte ein Verständnis für die Transfermotivation sowie deren Einflussvariablen. Dabei lassen sich die Einflüsse in die drei Kategorien unterteilen: Personenfaktoren, Trainingsfaktoren und Umweltfaktoren. Die konkreten Operationalisierungen der Variablen werden im nachfolgenden Kapitel erörtert.

4 Methodik

Dieses Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfrage. In der Literatur wird zunehmend die Auffassung vertreten, dass die klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität für die qualitative Forschung nur begrenzt geeignet sind (Flick, 2017; Flick, von Kardorff & Steinke, 2022; Helfferich, 2011). Dies begründen Flick et al. (2022) und Helfferich (2011) damit, dass qualitative Forschung stets kontextabhängig ist und daher nie identisch erfolgen kann. Als Gütekriterium eignet sich deswegen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit nach Flick et al. (2022), welche die Dokumentation des Forschungsprozesses und die Anwendung von Regeln beinhaltet. Ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung ist die reflektierte Subjektivität (Flick et al., 2022). Diese verlangt, dass die Forschenden reflektieren, mit welchen (impliziten) Annahmen und Erfahrungen sie in die Interviewsituation hineingehen und wie die Texte erzeugt werden, wenn sie sie anschliessend interpretieren (Flick et al., 2022). Um den Gütekriterien Rechnung zu tragen, wird der Forschungsprozess im vorliegenden Kapitel aufgezeigt. Dazu wird erst das gewählte Design erläutert und begründet. Anschliessend wird die Stichprobe und das Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung beschrieben. Eine vertiefte Nachvollziehbarkeit ist anhand der im Anhang aufgeführten Dokumente möglich.

4.1 Forschungsdesign

Die folgenden Zeilen widmen sich der Beschreibung der gewählten Methode und der Begründung dieser Wahl. Damit soll der Forschungsprozess nachvollziehbar gemacht und einen Beitrag zur intersubjektiven Vergleichbarkeit geleistet werden.

Die empirische Sozialforschung will die soziale Realität erfassen und konzentriert sich dabei auf Lern- und Bildungsprozesse (Gräsel, 2011). Dabei wird zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden unterschieden, wobei für die vorliegende Arbeit der qualitative Zugang genutzt wurde (Gräsel, 2011). Der qualitative Ansatz ist zielführend für den angestrebten Erkenntnisgewinn, da die subjektive Sichtweise der Berufsunteroffiziere auf den Untersuchungsgegenstand – die Transfermotivation – erfasst wird (Gräsel, 2011). Die befragten Berufsunteroffiziere können so Schwerpunkte selbst setzen und für sie wichtige Sachverhalten Priorität verleihen (Gräsel, 2011). Darüber hinaus liegt ein weiterer Grund für diese Entscheidung bei der Anzahl der Lehrgangsteilnehmenden. 20 Berufsunteroffiziere absolvierten den WAL 1 2024.

Konkret wurden halbstandardisierte Interviews durchgeführt, was eine gewisse Flexibilität durch Nachfragen ermöglichte. Gleichzeitig wird die Vergleichbarkeit der Daten auf Basis des Leitfadens erreicht (Mey & Mruck, 2020). Weitere Informationen zum Leitfaden sind im Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** aufgeführt und der Leitfaden sowie die entsprechenden Einverständniserklärungen befinden sich im Anhang.

In einem Interview werden den befragten Personen in einer isolierten und informellen Umgebung Fragen gestellt, die eine aktive Rolle der interviewenden Person mit Konzentration auf relevante Aspekte ermöglichen (Assenza, Chittaro, De Maggio, Mastrapasqua & Setola, 2020; Gubrium & Holstein, 2001). Obwohl Interviews zeitintensiv sind, bieten sie einen Kompromiss zwischen der Tiefe der Information und dem statistischen Verallgemeinerungspotenzial im Vergleich zu Fragebögen (Assenza et al., 2020). Die Literatur zeigt, dass die Transfermotivation bisher fast ausschliesslich quantitativ erhoben wurde (Botke et al., 2018; Gegenfurtner et al., 2018; Gegenfurtner & Quesada-Pallarès, 2022; Mishra & Sahoo, 2022; u.a.). Qualitative Methoden können jedoch reichhaltigere Einblicke in die Beziehung zwischen der Transfermotivation und des Transfers liefern und die Distanz zwischen Forschenden und Trainees zu überbrücken (Mishra & Sahoo, 2022). Es geht darum, die Teilnehmenden und ihre Motivation zu verstehen und in ihrer Gesamtheit zu erfassen, statt verschiedene Einflussfaktoren möglichst trennscharf zu erfassen. Aus diesen Gründen wurde die Transfermotivation durch Interviews erfasst.

4.2 Beschreibung des Vorgehens bei der Datenerhebung und -auswertung

Zur Datenerhebung wurde auf Basis der Literatur ein Leitfaden mit 14 Hauptfragen entwickelt, welche auf eine Interviewzeit von maximal einer Stunde abzielten. Damit wurden verschiedene Konstrukte im Zusammenhang mit der Transfermotivation qualitativ erfasst, welche im Kapitel 3.3 eingehend beschrieben sind. Am 14. Februar 2024 wurde der Leitfaden auf seine Verständlichkeit und Qualität hin getestet, wie es Kuckartz und Rädiker (2022) empfehlen. Dazu wurde ein Probeinterview mit einem Mitarbeitenden des KFK in Anwesenheit der Praxispartnerin durchgeführt. Anschliessend wurde in der Einleitung ergänzt, dass die Forscherin selbst Teil der Milizarmee ist. Damit wurde beabsichtigt, dass die interviewten Personen verstanden, dass sie armeespezifische Abkürzungen nutzen konnten. Des Weiteren wurde so die Rolle der befragten Person und der Interviewerin als soziale Akteur:innen berücksichtigt (Mey & Mruck, 2020).

Die Interviews wurden am 21. und 22. Februar 2024 im Anschluss an das Kommunikationstraining durchgeführt. Sie erfolgten in einem eigens dafür vorgesehenen Raum, welcher zu den Ausbildungsräumlichkeiten der BUSA gehört. Die Gewährleistung der Ungestörtheit der Interviews sowie die Möglichkeit der freien Äusserung der Interviewten waren wesentliche Aspekte, die bei der Planung und Durchführung der Interviews berücksichtigt wurden. In der Mitte des Raumes befand sich ein Tisch, während die Stühle für die Interviewerin und die interviewte Person übers Eck aufgestellt waren, um eine gewisse Lockerheit anstelle eines starren Gegenübersitzens zu erreichen. Im Vorfeld wurden alle Interviewten über den Hintergrund der Interviews informiert und die Einverständniserklärungen wurden besprochen. Im Anschluss wurden die neun Interviews

innerhalb eines Zeitraums von zwei Tagen durchgeführt. Sie haben jeweils zwischen 25 und 55 Minuten in Anspruch genommen. Die Interviews wurden auditiv aufgezeichnet. Die Interviewten sprachen Dialekt, was ihnen die Möglichkeit gab, sich frei zu äussern (Brosius, Haas & Unkel, 2022). Die interviewten Personen zeigten sich offen und sprachen gemäss dem Eindruck der Interviewerin frei. Diese subjektiven Eindrücke der forschenden Person finden sich im Forschungstagebuch im Anhang G und sollen gemäss Mey und Mruck (2020) reflektiert werden. Im Anschluss fand die Verschriftlichung der kompletten Audiodateien statt, welche die Grundlage für die Datenauswertung bilden (Mey & Mruck, 2020). Transkribiert wurde auf Schriftdeutsch. Die Transkription der Interviews wurde in anonymisierter Form wörtlich nach den Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2020) mit dem Programm MAXQDA durchgeführt. Die Zusammenführung der Resultate aus diversen Schritten, die sogenannte Daten-Triangulation, wurde durch die Verwendung dieses Kodierprogramms erleichtert (Flick et al., 2022). Die strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2020) fand danach Anwendung.

Das inhaltsanalytische Vorgehen erlaubte sowohl die Bildung von deduktiven Kategorien und Codes aus der Theorie als auch die induktive Kategorien- und Codebildung aus dem Datenmaterial heraus, um die Daten in eine zusammenhängende Struktur zu bringen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die beiden Prozesse fanden mehrmals nacheinander statt, bis das Kategorien- und Codesystem für die Beantwortung der Forschungsfragen eine sinnvolle Breite und Tiefe aufwies (Kuckartz & Rädiker, 2022). Aus diesem Prozess ergab sich das Kategoriensystem mit 13 Hauptkategorien, 46 Überkategorien und 26 Unterkategorien, welches im Anhang D ersichtlich ist.

Für die weitere Analyse wurde eine fallbezogene thematische Analysemethode ausgewählt, welche mit den sogenannten *Summaries* im MAXQDA gemacht wurde (vgl. Anhang F). Bei der Analyse umfangreicher Datenmengen kann die Auswertungskomplexität schnell ansteigen. Ein effektiver Ansatz, um mit dieser Herausforderung umzugehen, besteht darin, die Kernpunkte der Aussagen zu extrahieren, anstatt sich auf die ursprünglichen Aussagen zu stützen (Kuckartz & Rädiker, 2020). Die Erstellung von thematischen Zusammenfassungen, die auf vorheriger Codierung basieren, ist hierbei besonders nützlich (Kuckartz & Rädiker, 2020). Diese Methode hilft, Datenmengen zu reduzieren, indem unwichtige Informationen entfernt und Wiederholungen minimiert werden, wodurch die Analyse auf die wesentlichen Themen fokussiert wird. Thematische Zusammenfassungen erleichtern den Übergang von alltäglicher zu wissenschaftlicher Sprache und ermöglichen eine präzisere und übersichtlichere Darstellung der Forschungsergebnisse (Kuckartz & Rädiker, 2020). Durch die Verwendung spezieller Softwarefunktionen, der sogenannten *Summary-Grid* in MAXQDA, wird dieser Prozess weiter vereinfacht, indem eine strukturierte Übersicht über codierte Daten und deren Zusammenfassungen geboten wird (Kuckartz &

Rädiker, 2020). Diese Vorgehensweise verbessert nicht nur die Handhabbarkeit des Materials, sondern unterstützt auch eine gezielte Auswertung im Kontext der Forschungsfragen (Kuckartz & Rädiker, 2020).

Das folgende Beispiel dient zur Veranschaulichung des Abstraktionsprozesses in der Summary Grid. Dieses Blockzitat aus dem Interview E zeigt ein mit dem Subcode *Schwierigkeit* codiertes Segment:

Eben der erste Teil eher so gemütlich, so Debatte und die Talk-Power-Formel, das war wirklich gut, einfaches Level. Aber als wir dann mit den Interviews und mit den Gesprächen gestartet sind, das war schon so ein bisschen High-End, vor allem auch mit den Schauspielern. Weil ich kannte es nicht so. Und ich habe mich auch wirklich schlecht vorbereitet reingesetzt und habe gedacht, das schaffe ich schon, das ist kein Problem. Und nachher hat es mich wirklich gerade komplett überfahren. Und das war wirklich super interessant.

(E, Pos. 31)

Aus diesem Segment wurde die Essenz in der Summary Grid folgendermassen zusammengefasst: «TPF und Argumentation (Debatte) = gemütlich, einfaches Level. Schwierige Gespräche = herausfordernd ("high-end"), wurde im ersten Gespräch komplett überfahren, was er gut fand / interessant» (Ausschnitt aus der Summary Grid, Zeile E, Spalte Trainingsdesign, Anhang F).

In einem dritten Abstrahierungsschritt wurden die Paraphrasen der einzelnen Fälle in den Summaries der Summary Grid zusammengefasst. Die Textstellen darin sind auf das Wesentlichste reduziert und fallübergreifend dargestellt. Die Zahl in den Klammern steht jeweils für die Anzahl Personen, die diese Aussage gemacht haben. «Schwierigkeit angemessen (5), Start in schwierige Gespräche war etwas überfordernd (1), TPF und Debatte gemütlich (2), schwierige Gespräche high-end (3), zu lange TPF und damit langweilig (3)» (Ausschnitt aus der Summary Grid, Zeile Summary der Summary, Spalte Trainingsdesign, Anhang F).

Der vierte Abstrahierungsschritt beinhaltete die fallübergreifende Bewertung der Ergebnisse:

Die Schwierigkeit wurde von der Hälfte als passend und von der Hälfte als herausfordernd auf die schwierigen Gespräche bezogen eingestuft. Grund dafür sei, dass ihnen solche Rollenspiele generell unangenehm seien (raus auf Komfortzone) und es einen Kaltstart gab. Debatte okay. TPF okay vs. 1/3 der Befragten gab an, dass diese langweilig war, weil zu viel Zeit damit verbracht

wurde. (Ausschnitt aus der Summary Grid, Zeile Bewertung der Resultate, Spalte Trainingsdesign, Anhang F)

Die Ergebnisse des Kapitels 0 basieren auf der Summary Grid. Die entsprechenden Zitate aus den Interviews dienen der Untermuerung der Ergebnisse. Des Weiteren wurde eine Überprüfung mittels des Tools *Codelandkarte* im Programm MAXQDA durchgeführt, um festzustellen, ob sich eindeutige Zusammenhänge zwischen den Codes identifizieren lassen. Diese Strategie wurde jedoch nicht weiterverfolgt, da keine eindeutigen Zusammenhänge identifiziert werden konnten. Im Rahmen der Auswertung wurde der Fokus auf die thematische Analyse gelegt, da diese einen direkten Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage leistete. Des Weiteren wurde die Frage nach dem Ausmass der Transfermotivation quantitativ ausgewertet. Die interviewten Personen wurden gebeten, ihre Motivation auf einer Skala von 1 (gar nicht motiviert) bis 5 (sehr motiviert) einzustufen. Zur Ergänzung der qualitativen Daten wurde der Mittelwert für diese quantitative Frage nach dem Transfermotivationsausmass berechnet.

Eine Zusammenfassung der qualitativen und quantitativen Resultate findet sich in Kapitel 0, während eine Diskussion derselben in Kapitel 0 erfolgt.

4.3 Auswahl, Akquise und Beschreibung der Stichprobe

Im Folgenden werden Angaben zur Stichprobe dargelegt, um dies transparent zu machen und potenzielle Konsequenzen der Auswahl reflektieren.

Der Zugang zur Stichprobe erfolgte indirekt über die Praxispartnerin – Chefin Grundlagen des KFK – per Lehrgangsleitung des WAL 1. Im Rahmen des Kadervorkurses des WAL 1 im Jahr 2024 wurde ein erster persönlicher Kontakt hergestellt. Die Stichprobe setzt sich aus neun Teilnehmenden aus der Klasse des WAL 1 2024 zusammen und wurde durch deren Klassenlehrer festgelegt mit der Absicht, dass durch die Interviews möglichst wenig Ausbildungsinhalte verpasst wurden. Die Auswahl der Fälle erfolgte grösstenteils gezielt, da die Stichprobe durch den Klassenlehrer festgelegt wurde, wobei ein Fall zusätzlich durch die Interviewerin ausgewählt wurde, um die Fallvariation zu erhöhen (Mey & Mruck, 2020). Acht der neun interviewten Berufsunteroffiziere meldeten sich freiwillig für die Interviews und sind Prüfungsexperten für die Leadership-Modulprüfungen an der HKA. Eine interviewte Person hat sich weder freiwillig gemeldet, noch ist sie Prüfungsexperte.

Die interviewten Berufsunteroffiziere sind ausnahmslos deutschsprachige, männliche Berufsunteroffiziere mit mehreren Jahren Erfahrung in ihrem Metier. Im Rahmen eines Qualifikationsverfahrens wurde ihre Eignung für die neue Funktion überprüft. Des Weiteren differieren die interviewten Personen in Bezug auf ihre aktuelle Berufsfunktion, ihren Werdegang, ihr Alter sowie den angestammten Lehrverband. Des Weiteren lässt sich

feststellen, dass die Interviewten in unterschiedliche Gruppen eingeteilt und folglich unterschiedliche Trainer:innen im Kommunikationstraining erlebt haben.

Es ist essenziell, die Teilnehmenden des WAL 1 selbst zu interviewen, weil ihre Transfermotivation entscheidet, ob sie das Gelernte in der Praxis anwenden (Festner et al., 2009). Aus der Gesamtpopulation aller Teilnehmenden des WAL 1 wurde die Stichprobe von neun Personen aus der Lehrgangsklasse WAL 1 2024 gezogen. Interviews mit Kommunikationstrainierenden wurden nicht durchgeführt. Eine Stichprobengrösse von neun Personen wurde auf der Basis der hermeneutischen Interpretation festgelegt, die eine Grössenordnung von 6-30 Interviews für einen mittleren Stichprobenumfang vorgibt (Helfferich, 2011). Entgegen dem Sättigungsprinzip wurde die Stichprobengrösse vor der Untersuchung festgelegt, da der Lehrgangsleitung die Anzahl Interviews aus organisatorischen Gründen mitgeteilt werden musste.

Schliesslich handelt es sich um eine homogene gezielte Stichprobe, welche sich bezüglich ihres Umfangs im optimalen Rahmen für ein qualitatives Forschungsdesign befindet (Döring & Bortz, 2016). Dabei werden die Untersuchungseinheiten aus der interessierenden Zielgruppe über einen einzigen Rekrutierungsweg angesprochen. Die Zusammensetzung der Lehrgangsteilnehmenden ist innerhalb der Kategorie Berufsunteroffiziere mit mehrjähriger Erfahrung heterogen, was gemäss Döring und Bortz (2016) eine Generalisierbarkeit der Resultate begünstigt.

4.4 Leitfaden

Im vorliegenden Kapitel wird der Übergang von der theoretischen Basis zum konkreten Leitfaden nachvollzogen. Dazu wird die Operationalisierung der erfassten Konstrukte aufgezeigt, wobei sich die Definitionen im Kapitel 3.3 befinden. Im Zentrum dieses Kapitels steht die Umwandlung der Items aus der Theorie in die konkreten Fragen im Leitfaden, welcher sich im Anhang A befindet.

Um den Berufsunteroffizieren einen angenehmen Einstieg ins Interview zu ermöglichen, wurden sie zunächst nach ihrem Werdegang sowie ihrer aktuellen und zukünftigen Funktion gefragt (Frage 1). Im Anschluss wurde die Transfermotivation sowohl quantitativ als auch qualitativ erfragt. Um Offenheit zu gewährleisten, wurde zunächst auf die Transfermotivation der interviewten Personen eingegangen (Frage 2). Im Anschluss wurden die Berufsunteroffiziere gebeten, das Ausmass ihrer Motivation auf einer Skala von 1 (gar nicht motiviert) bis 5 (sehr motiviert) einzustufen, um quantifizierbare Werte zu erhalten. Dieser Schritt erfolgte mit dem Ziel der Vergleichbarkeit der Aussagen. Die Qualität der Transfermotivation wurde zunächst offen abgefragt, um den Interviewten die Möglichkeit zu geben, selbst Schwerpunkte zu setzen. Im Anschluss wurden weitere Motivationsaspekte erfragt, um ein vertieftes Verständnis für verschiedene Motivationsaspekte zu erhalten. Dazu

zählen die Einstellung gegenüber dem Training vor dem Training, die erwartete Inhaltsvalidität, die autonome und kontrollierte Transfermotivation, Leistungserwartungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Die Einstellung gegenüber dem Training ist gemäss Gegenfurtner (2013) ein Teil emotionalen Motivationskomponente und deshalb wurde mit der Frage 3 die Einstellung vor und nach dem Training erfragt. Mit der vierten Frage wurde das Trainingsdesign erhoben.

Die Basis für die Frage 5 nach der Inhaltsvalidität bildet folgendes Item des LTSI (Holton et al., 2000, S. 345) «What is taught in training closely matches my job requirements».

Ein zweiter Aspekt der Motivation ist die autonome Transfermotivation nach Gegenfurtner (2013, S. 203), welche folgendermassen operationalisiert wurde: «This learning is important to me». Die autonome Transfermotivation wurde mit der Fragen 6 untersucht. Das Pendant dazu bildet die kontrollierte bzw. extrinsische Motivation (Deci & Ryan, 1993; Gegenfurtner, 2013). Diese beinhaltet die Transferanstrengungs-Leistungserwartung (Holton et al., 2000; Kauffeld et al., 2016). Kauffeld et al. operationalisierten diese Erwartung folgendermassen (2016, S. 7): «My job performance improves when I use new skills that I have learned». Darauf aufbauend wurde die Frage 7 formuliert. Diese Frage ist eng verknüpft mit der 8. Frage im Leitfaden, weil diese nach der Leistungs-Ergebnis-Erwartung fragt.

Ein weiterer Part der Transfermotivation ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Diese wird von Holton et al. (2000, S. 346) operationalisiert als: «I am confident in my ability to use newly learned skills on the job». Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde mit der Frage 9 untersucht.

Nebst den beschriebenen Personenfaktoren gibt es Trainingskomponenten, die die Transfermotivation direkt beeinflussen (Kauffeld et al., 2016; Mishra & Sahoo, 2022; Ritzmann et al., 2014). Dazu gehören gemäss Ritzmann et al. (2014) die wahrgenommene Schwierigkeit und gemäss Lucardie (2014) Spass (enjoyment). Mit der Frage 3 wurde die Wahrnehmung der Ausbildung erfragt wurde und mit entsprechenden Konkretisierungsfragen Spass, Schwierigkeit und die Wahrnehmung der Trainingsleitenden erfasst.

Neben den Personen- und Trainingsfaktoren sind im Transferkontext (Umweltfaktoren) weitere Einflussgrössen zu berücksichtigen, die einen Einfluss auf die Motivation haben. Dazu zählen die Anwendungsmöglichkeit, soziale Faktoren, Belohnungen und Bestrafungen. In ihrer Studie (2000, S. 345) erfassen Holton et al. die Anwendungsmöglichkeit mit folgendem Item: «The resources I need to use what I learned will be available to me after training». Die entsprechende Operationalisierung erfolgt mit der Frage 10 im Leitfaden. Im Kontext des Transfers spielen zudem soziale Faktoren eine Rolle. Diese umfassen die Reaktion der Vorgesetzten, Peers und Unterstellten (Gegenfurtner et al., 2018; Holton et al.,

2000; Rahman, 2020; u.a.). Während die Fragebögen die sozialen Faktoren einzeln abfragten, wurde im Leitfaden mit der Frage 11 eine offene Frage gestellt, um den Interviewten die Möglichkeit zu geben, auf ihren spezifischen Transferkontext einzugehen.

Des Weiteren ist die kontrollierte Motivation im Transferkontext wichtig (Gegenfurtner, 2013; Holton et al., 2000; Mishra & Sahoo, 2022). Dazu gehört die Erwartung über Belohnungen bei Anwendung des Gelernten und Bestrafung bei Nichtanwendung des Gelernten (Bates et al., 2008; Holton et al., 2000). Dazu wurde die Frage 12 entwickelt.

Im Rahmen der Befragung wurden die Teilnehmenden gebeten, Aussagen über mögliche Transfererleichterungen und Motivationssteigerungen zu treffen. Der Leitfaden schloss mit der Erfassung von Ergänzungen. Anschliessend wurden die Teilnehmenden über die nächsten Schritte im Rahmen des Forschungsprozesses in Kenntnis gesetzt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neun der 20 Teilnehmenden des Kommunikationstrainings im WAL 1 interviewt wurden. Der Leitfaden für die Interviews wurde auf der Grundlage einer ausgewählten Kombination verschiedener quantitativer Fragebögen entwickelt und nach einem Probeinterview als Basisinstrument für die Erhebung der Transfermotivation verwendet. Die Datenauswertung orientierte sich insbesondere am Vorgehen, das von Kuckartz und Rädiker (2020) vorgeschlagen wurde. Die beschriebene Vorgehensweise zielt darauf ab, qualitativen Gütekriterien Rechnung zu tragen.

5 Ergebnisse

Folgend werden die Resultate aus den qualitativen Interviews aufgeführt. Die Ergebnisse sind thematisch nach Personen-, Trainings- und Umweltfaktoren geordnet. Den Abschluss des Kapitels bilden die Vorschläge in Bezug auf eine mögliche Motivationsstärkung und der Erleichterung des Transfers, die die interviewten Berufsunteroffiziere geäußert haben.

Die Motivation, um die Inhalte des Kommunikationstrainings anzuwenden, scheint ausgeprägt. Die quantitative Auswertung der Transfermotivation der Interviewten ergibt einen Mittelwert von 4.57 auf der fünfstufigen Likert-Skala, wobei Median und Modalwert bei 5 liegen. Die Teilnehmenden sind damit motiviert bis sehr motiviert, wobei eine Person einen Wert von 3 angab. Bei der Begründung des numerischen Werts nahmen die Berufsunteroffiziere auf verschiedene Inhalte Bezug. Auffällig zeigte sich, dass fünf der neun Interviewten auf die Inhaltsvalidität verwiesen, was durch folgendes Zitat aufgezeigt wird:

Wir haben ganz mannigfaltige Probleme bei den Rekruten und ich bin der Meinung, wenn der Wachtmeister gewisse Tools schon hat, dann kann es sein, dass man diese Konflikte viel eher lösen kann. Also ich sehe da eine hohe Sinnhaftigkeit hinter dem Ganzen. Dementsprechend eben noch einmal; wenn ich es von meinen Unterstellten erwarte, muss ich es auch beherrschen.
(D, Pos. 23)

Die vorliegende Aussage verweist auf den Transferkontext, in dem es zuweilen zu herausfordernden Situationen oder Konflikten kommt, die bestimmte Kommunikationskompetenzen erfordern. Des Weiteren wird das Kommunikationstraining als sinnvoll erachtet, da die betreffende Person davon ausgeht, dass ihre Unterstellten und sie selbst über die entsprechenden Kompetenzen verfügen sollten. Zusätzlich wird auf die Trainingsmöglichkeit innerhalb der Weiterbildung hingewiesen und auf die generelle Motivation, sich weiterzubilden oder für den Beruf als Berufsunteroffizier im Allgemeinen.

Bei der Betrachtung der Funktionsrollen zeigen die Daten keine Zusammenhänge zwischen dem numerischen Wert für das Ausmass der Transfermotivation und der aktuellen sowie zukünftigen Berufsfunktion. Dies bedeutet, dass die Berufsunteroffiziere unabhängig davon, ob sie aktuell oder zukünftig als KL UOS arbeiten, eine Motivation zwischen 4 und 5 aufweisen.

In Bezug auf den Anwendungswillen zeigt sich ein homogenes Bild. Alle neun Interviewten geben an, dass sie das Gelernte anwenden möchten. Einzelne differenzieren zwischen den Ausbildungsinhalten, wobei das schwierige Gespräch am häufigsten erwähnt wird. Es werden viele Motivationsfaktoren genannt, wobei die meisten davon der intrinsischen bzw. autonomen Motivation zugeordnet werden können. Der meistgenannte

Faktor mit sechs Nennungen war die persönliche Weiterentwicklung. Diese Weiterentwicklung wurde mit der Metapher des Werkzeugkoffers verknüpft, d.h. es wurde gesagt, dass sie mit dieser Ausbildung ein Werkzeug an die Hand erhielten, dass sie für viele Bereiche nutzen könnten. Weitere intrinsische, positive Motivationsfaktoren, die genannt wurden, sind:

- Dankbarkeit oder positives Feedback durch die Person, mit der man das schwierige Gespräch geführt hat (2 Nennungen);
- Gehört zur Arbeitstätigkeit dazu (3 Nennungen);
- Bessere Karrierechancen (3 Nennungen);
- Anerkennung durch Vorgesetzte und Peers (5 Nennungen);
- Verbesserung der Kommunikation innerhalb des Teams / positiven Effekt auf das Teamklima (4 Nennungen);
- Schafft positives Lernklima (1 Nennung);
- Hat eine Vorbildfunktion, die man durch die Anwendung des Gelernten besser wahrnehmen kann (2 Nennungen);
- Eine Nichtanwendung des Gelernten hat Unsicherheit zur Folge, da man bspw. nicht wisse, wie ein schwieriges Gespräch geführt werden könne (1 Nennung).

Diese Aufzählung zeigt, dass viele motivationsförderliche Faktoren genannt wurden. Als negativ wurde von zwei Personen erwähnt, dass sie sich vorstellen können, dass sie mehr Arbeit erhalten, wenn die Kompetenz in ihrem beruflichen Umfeld wahrgenommen wird.

Im Zusammenhang der extrinsischen Motivation ist die Leistungsbeurteilung Allegra zu erwähnen. Wenn die Kommunikationskompetenz darin erfasst wird, kann das unter Umständen bedeuten, dass die Anwendung dieser Kompetenz lohnrelevant wird und damit Einfluss auf die extrinsische Motivation hat. Acht der neun Befragten geben an, dass sie nicht erwarten, dass die Kommunikationskompetenz explizit im Allegra auftaucht. Dort würden Leistungen zählen und die Kommunikationskompetenz sei schwierig zu messen. Die Vorgesetzten nehmen gemäss ihren Aussagen nicht wahr, wie sie kommunizieren und deswegen habe es auch keine Belohnung oder Bestrafung zur Folge, wenn sie das Gelernte nicht anwenden würden. Eine Person dagegen sagte, dass sie erwarte, dass die Kommunikationskompetenz Bestandteil der lohnrelevanten Beurteilung ist. Eine andere Person war der Ansicht, dass die Kommunikationskompetenz einen Vorteil für die Führung des Allegra-Gesprächs darstellt, weil dadurch zielführender kommuniziert und die Erwartungsklarheit erhöht werden könne.

Zusammenfassend resultieren aus den intrinsischen und extrinsischen Motivationsaspekten, dass die intrinsischen öfters und differenzierter genannt wurden. Extrinsische Faktoren wie die potenzielle Lohnrelevanz wurden in der Regel erst auf die Konkretisierungsfrage hin erwähnt. Die Auswertung verdeutlicht, dass die intrinsischen

Motivationsanteile eine hohe Ausprägung aufweisen, während die extrinsischen einen deutlich geringeren Anteil ausmachen. Dies wird durch das folgende Zitat veranschaulicht.

Das ist die Frage, was man für eine Belohnung haben will. Ich denke, eher weniger. Ausser der Chef sieht, was ich für eine Person bin und ich komme deswegen auf die Planung für eine Weiterverwendung / Weiterbildung, wenn er die Fähigkeiten sieht. Das andere, ich glaube das ist mehr persönlich. Wie wichtig ist es mir, dass ich mich persönlich weiterentwickle, für mich selbst. Gebe ich mich zufrieden mit am Morgen aufstehen, ins Büro zu sitzen und immer dasselbe zu machen jeden Tag und was die Truppe draussen macht ist mir egal, weil sie sind ja nachher wieder weg. Oder sage ich, ich habe ein langfristiges Ziel und will dorthin. (B, Pos. 64)

5.1 Ergebnisse zu den Personenfaktoren

Zu den Personenfaktoren, die im Kontext der Transfermotivation von Relevanz sind, gehören Einstellungen gegenüber dem Training, die erwartete Inhaltsvalidität, Leistungserwartungen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Als Teil der emotionalen Motivationskomponente wurde die Einstellung vor dem Training erfragt. Dort zeigt sich ein differenzierteres Bild als beim Motivationsausmass. Fünf Personen berichten, dass sie zu Beginn der Kommunikationsausbildung keine Motivation dafür gehabt hätten, diese wäre jedoch rasch angestiegen während der Weiterbildung. Drei der Befragten geben an, dass ihre Motivation vor Beginn der Weiterbildung bereits hoch war und währenddessen weiter anstieg. Eine Person berichtet, dass ihre Motivation vor Beginn der Weiterbildung hoch war und sich währenddessen noch steigerte. Dies zeigt, dass die Einstellung gegenüber des Kommunikationstrainings zu Beginn eher negativ war und sich während der Weiterbildung deutlich ins Positive veränderte. Als Gründe für die nicht vorhandene Motivation zu Beginn des Trainings wurde Folgendes genannt:

- Fühle sich nicht wohl bei Rollenspielen oder wenn man gefilmt werden würde;
- Unsicherheit über die Inhalte der Ausbildung;
- Erwartung, dass es sich um dieselben Inhalte wie bei vorhergehenden Ausbildungen (bspw. Führungslehrgang) handeln würde.

Dies zeigt, dass hinsichtlich der Inhalte der Kommunikationsausbildung eine gewisse Erwartungsdiffusion herrschte.

Die Einstellung gegenüber dem Training wies vor Beginn eine negative Prägung auf, die sich jedoch im Verlauf des Trainings in eine positive Einstellung transformierte. Dabei ist hervorzuheben, dass die Einstellung gegenüber des Kommunikationstrainings zum Befragungszeitpunkt ausnahmslos positiv war. Als Ursachen für eine positive Einstellung

wurden diverse Faktoren genannt. Zu diesen zählen positive Erfahrungen mit den Fachspezialist:innen des KFK sowie die interaktive und abwechslungsreiche Gestaltung durch die Trainer:innen.

Die Inhaltsvalidität als weiterer Personenfaktor erwies sich in der empirischen Analyse als weniger homogen. Die erwartete Übereinstimmung der Ausbildungsinhalte mit den Jobanforderungen zeigte sich unterschiedlich für die verschiedenen Ausbildungsinhalte und Berufsrollen. Obwohl offen gefragt wurde, inwiefern die Interviewten die Ausbildung als inhaltsvalide betrachten, differenzierten sie selbstständig zwischen den Inhalten und Rollen. Vier Personen stufen die Ausbildung im Allgemeinen als inhaltsvalide ein. Eine Person stellte gleichzeitig in Frage, inwiefern die Ausbildung auf die Rolle als KL UOS zugeschnitten sei. Alle Interviewten sahen die schwierige Gesprächsführung als inhaltsvalide, sowohl für ihre Rollen als Privatperson bspw. in der Ehe oder im Sportverein, als auch für die Milizfunktion und die Teamführung als Teil der Berufstätigkeit. Es zeigte sich jedoch, dass nicht alle das Führen von schwierigen Gesprächen mit der spezifischen Rolle als KL UOS in Verbindung brachten, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

Der Teil Rollenspiel, mit schwierigen Gesprächen, sehe ich jetzt beim Umsetzen für mich als Klassenlehrer schwierig. Weil die schwierigen Gespräche, die ich jetzt mit einem von ihnen führen müsste, wie zum Beispiel Entlassung, du genügst nicht oder so, da ist der finale Entscheid sowieso nie bei mir. Weisst du? Darum ist das Gespräch vielleicht: Hör zu, in der Qualieröffnung, (...) ich gebe dir die Note eins, aber im Endeffekt ist das alles faktenbasiert. Das ist jetzt für mich nicht unbedingt ein schwieriges Gespräch. Darum ist das im Umsatz jetzt vielleicht als Klassenlehrer nicht so gegeben aus meiner Sicht, aber sonst im Restumfeld dann schon. Weil wenn ich jetzt zum Beispiel einen meiner Mitarbeiter ungenügend qualifizieren müsste, ist das ein viel heikleres Gespräch als mit einem Miliz-Wachtmeister, der vielleicht sowieso nicht einmal freiwillig hier sitzt. Darum, wenn man es so trennt, sehe ich es schon. Aber pur als Klassenlehrer, schwierig. (F, Pos. 35)

Dasselbe Bild zeigte sich für die Inhaltsvalidität der TPF. Sieben Personen sahen dafür Anwendungsbereiche in ihrem Berufsfeld. Sinnvoll erachteten sie die TPF vor allem für Rapporte, wo innert kurzer Zeit die Hauptaussage auf den Punkt gebracht werden muss. In Bezug auf die Debattenführung bzw. Argumentationstechnik zeigte sich ein anderes Bild. Diesbezüglich teilte sich die Stichprobe in zwei Lager. Die eine Seite erachtete die Argumentationstechnik als inhaltsvalide für die Milizfunktion, die Berufsrolle, die Teamführung und auch das Zivilleben bspw. in Vorständen. Als Beispiel für die

Inhaltsvalidität bezüglich der Berufsrolle wurden Diskussionen mit der Rüstungsindustrie genannt. Auf der anderen Seite sahen vier Personen keine konkreten Anwendungsmöglichkeiten für die Argumentationstechnik.

Ein weiterer Aspekt zeigte sich im Interview mit der Person B. Diese vertrat die Meinung, dass die Argumentationstechnik für die Rolle als KL UOS nicht relevant sei, sondern eher für die Rolle der Teamleitung, wie das folgende Zitat zeigt:

Auch die American Debatte gestern ist nicht etwas, dass ich mit einem Rekruten führe, diese Diskussion. Dort ist es reines Lehrverhalten und Ausbilden. Dort trage ich das Kärtchen Ausbildner und das Kärtchen Zugführer und dort lasse ich mich nicht auf Diskussionen ein mit den Aspiranten, wenn es nicht sein muss. Mit den Mitarbeitern ist es etwas anderes. Das, was wir gemacht haben, ist für mich grösstenteils Mitarbeiter-bezogen. (B, Pos. 44)

Im Verlaufe des Interviews ergänzte die Person Anwendungsbereiche für die Argumentationstechniken, was folgendes Zitat unterstreicht:

Alles, sowohl Job, als auch miliztechnisch. Miliz bin ich ja Führungsgehilfe des Bat Kdt. Und dort bin ich auch permanent mit ihm dran, ihn am Unterstützen, am Begleiten, auch mit den höheren Uofs. Dort führen wir einige Debatten, wie soll man es machen, was soll man machen. Dort werde ich einiges anwenden können, gerade in Debatten. (B, Pos. 78)

Dies zeigt, dass die Person im Verlaufe des Interviews weitere Anwendungsmöglichkeiten erwähnt hat. D.h. sie scheint die Inhaltsvalidität auf weitere Beispiele ausgeweitet zu haben.

Schliesslich zeigen die Interviews, dass die erwartete Inhaltsvalidität relativ ausgeprägt ist, wobei die Argumentationstechniken das Schlusslicht bilden. Ausserdem differenzieren die Berufsunteroffiziere zwischen Berufsrollen und Ausbildungsinhalten in ihrer erwarteten Inhaltsvalidität.

Die Leistungserwartungen als Motivationsbestandteil lassen sich in die Transferanstrengungs-Leistungs-Erwartung und die Leistungs-Ergebnis-Erwartung unterteilen. Ersteres ist die Erwartung, dass die Person durch die Anwendung des Gelernten besser in ihrer Arbeitstätigkeit wird, was alle Interviewten bestätigen. Allerdings sei das schwierig wahrnehmbar durch aussen und die Mehrheit vertrat die Meinung, dass die Veränderung nicht enorm sein werde, wie folgende Aussage unterstreicht: «Ob mich das besser macht? Eben, ich sage, den Feinschliff. Vom Rohdiamanten zum glänzenden

Diamant, so würde ich das ausdrücken» (C, Pos. 44). Der zweite Aspekt bei den Leistungserwartungen ist die Erwartung, dass es Konsequenzen hat, wenn die Person besser wird im Job. D.h. dass es wahrgenommen wird und entsprechende Auswirkungen hat. Zwei Drittel der Befragten glauben, dass es Konsequenzen hat und verweisen auf dieselben Faktoren, die bei der intrinsischen Motivation genannt wurden. Ein Drittel ist der Meinung, dass es keine Konsequenz hat, da sich nicht viel verändern wird, abgesehen von einer bewussteren Kommunikation. Damit scheinen die Leistungserwartungen gering ausgeprägt zu sein.

Bezüglich der Überzeugung, inwiefern man sich fähig fühlt, das Gelernte anzuwenden, zeigt sich ein einheitliches Bild. Alle Interviewten geben an, dass sie sich fähig fühlen das Gelernte anzuwenden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Wir haben jetzt wieder etwas in den Rucksack bekommen, wo wir wieder neue Tools ausprobieren können. Und jetzt müssen wir einfach, wie ich schon gesagt habe, ausprobieren (...). Und nachher einfach den Rucksack weiter zu füllen. Und am Schluss ist es lebenslanges Lernen. Also in jeder Position kommt wieder irgendetwas anderes dazu, anderes Umfeld, andere Mitarbeiter. Und dann fängt der Kommunikationsrucksack wieder von vorne an, wenn er wieder leer ist, weil es ist alles wieder ein bisschen speziell und anders. Also nicht gerade 100 Prozent fähig, aber sicher fähig, das draussen umzusetzen, ja.
(E, Pos. 93)

Als Gründe für diese hohe Ausprägung, werden einerseits die Erfahrungen aus dem bisherigen Berufsleben und andererseits die absolvierte Kommunikationsausbildung genannt. Drei Personen erwähnen explizit, dass die mit dieser Ausbildung das Werkzeug erhalten haben und es sich bei dessen Anwendung um lebenslanges Lernen handle.

5.2 Ergebnisse zu den Trainingsfaktoren

Zum Erleben der Gestaltung des Kommunikationstrainings äusserten die Interviewten sich positiv. In diesem Rahmen wurde spezifisch nach dem Empfinden der Schwierigkeit, dem Spassfaktor und der Wahrnehmung des Trainers oder der Trainerin gefragt.

Fünf Personen erlebten die Schwierigkeit als angemessen. Eine Person empfand den Start in die schwierigen Gespräche als etwas überfordernd und drei Personen erlebten diese als herausfordernd. Fünf Personen äusserten sich explizit zur Argumentation und der TPF, wobei diese von zwei Personen als «gemütlich» und von zwei Personen mit der Zeit als «langweilig» eingestuft wurden, da diese zu lange behandelt worden sei.

Alle Befragten gaben an, dass sie Spass hatten bei der Ausbildung und sie diese angenehme Atmosphäre schätzten, wie das folgende Zitat unterstreicht. «Man konnte auch mal lachen. Wir hatten auch niemanden, der irgendwie blöd getan hat, habe ich das Gefühl. Der es dann nur ins Lächerliche gezogen hat. Also, es war auch ein gewisser Ernst da, aber in einer lockeren Atmosphäre» (H, Pos. 49). Eine Person meinte, dass die schwierigen Gespräche an sich keinen Spass machen würden, jedoch interessant seien. Zusätzlich zeigte sich bspw. im Interview mit H, dass dieser Spassfaktor das Lernen erleichtert. «Es fällt einem nachher auch leichter bei solchen Sachen» (H, Pos. 55).

Zusätzlich wurden die Interviewten zu ihrer Wahrnehmung bezüglich der Person des Trainers bzw. der Trainerin befragt. Dabei wurde ersichtlich, dass insbesondere die Fachkompetenz sowie das methodische Vorgehen geschätzt wurden. Die Trainerin bzw. der Trainer wurde von Person D wie folgt beschrieben: «sachlich, fundiert, kompetent, methodisch, versiert. Also auch sehr gut» (Pos. 45). Die interviewten Personen stammten aus unterschiedlichen Gruppen, so erlebten sie verschiedene Trainer:innen. Drei Personen aus der gleichen Gruppe äusserten den Wunsch, mehr selbst arbeiten zu können anstelle von Erfahrungen aus dem Leben der Trainingsperson zu hören. Dies wird durch folgendes Zitat unterstrichen: «Sie macht es gut, aber alles, methodisch. Es wäre jedoch wünschenswert, wenn der Anteil an praktischen Übungen und Anwendungen erhöht würde» (B, Pos. 36). Hinsichtlich des Designs wurden diverse positive Punkte erwähnt, wie bspw:

(...) gut, dass man das Warm up gemacht hat. Die theoretischen Grundlagen mal wieder repetiert. Also Kleingruppenarbeit. Jeder hat so seine Inputs gegeben und nachher in die Trainingsphase gekommen. Und ich denke, das ist von dem her schon zielführend und wertvoll sicher auch. (A, Pos. 16)

Nebst dieser Wahrnehmung des Designs, wurden Änderungswünsche diesbezüglich erfragt, welche im Kapitel 5.4 aufgeführt sind.

Insgesamt wurde die Methodik des Trainings von den Teilnehmenden durchweg positiv bewertet. Insbesondere die anspruchsvolle Gesprächsführung wurde als Herausforderung wahrgenommen, wobei der Spassfaktor als gegeben erachtet wurde. Die Leitung des Trainings wurde von den Teilnehmenden überwiegend geschätzt, insbesondere aufgrund des starken Praxisbezugs und der wahrgenommenen Fachkompetenz.

5.3 Ergebnisse zu den Umweltfaktoren

Im Kontext, wo das Gelernte angewendet wird, beeinflussen unter anderem die soziale Unterstützung oder extrinsische Belohnung und Bestrafung den Transfer und die Transfermotivation. Ausserdem muss die Möglichkeit gegeben sein, das Gelernte

anzuwenden, wozu es Ressourcen wie Zeit braucht. Die Interviewten geben an, dass die Anwendungsmöglichkeit vorhanden sei, jedoch erwarten sieben der neun Befragten nicht, dass Peers und Vorgesetzte bemerken, wenn sie das Gelernte anwenden.

Eben, dadurch, dass (...) wenn ich jetzt darauf schaue, was ich jetzt schon gemacht habe, nirgends so konkret drin steht als irgendwelche Zielsetzung, der interessiert sich nicht dafür. (...) im Endeffekt steht er auch nicht draussen und kommt sehen, wie ich mit den Leuten kommuniziere, sondern der sieht einfach nur, ist das Endresultat gut? (...). In all der Zeit ist nie bewusst jemand gekommen und hat mir konkret gesagt: Hör zu, ich gebe dir jetzt eine Rückmeldung zu deiner Kommunikation, wie du redest und wie du sprichst. Das ist vielleicht einmal oder zweimal vorgekommen, aber eher auf Kameradenebene, nicht auf Vorgesetztenstufe. (F, Pos. 75)

Die Erwartung, dass das Gelernte von anderen bemerkt wird, ist folglich bei der Mehrheit der Befragten gering ausgeprägt. Des Weiteren lässt sich aus dem vorliegenden Zitat ableiten, dass Feedback zur Kommunikationsweise nur selten stattfindet.

In Bezug auf die Anwendungsmöglichkeit wurde unisono geantwortet, dass hierfür die nötige Zeit aufgewendet werden müsse. Die Prioritätensetzung stelle dabei einen entscheidenden Faktor dar. Die Aussagen beschränkten sich dabei auf die Führung schwieriger Gespräche, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

Und um zu den Rahmenbedingungen zurückzukommen. Ja, die sind vorhanden und die Zeit musst du dir halt einfach nehmen für das. Ja, aber das liegt eigentlich ja in unserem Ermessen und man muss es zu einer Priorität machen in dem Sinn und die Zeit auch entsprechend einplanen. (A, Pos. 47)

Zusammenfassend wird angegeben, dass die Rahmenbedingungen gegeben seien, da ein gewisser Spielraum bei der Arbeitstätigkeit bestehe. Allerdings werde dies auch beeinflusst von der Leistung, die die vorgesetzte Person sehen wolle. Die Berufsunteroffiziere erwarten, dass die Möglichkeit zur Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag grundsätzlich gegeben ist. Allerdings wird von den Befragten grösstenteils darauf hingewiesen, dass soziale Faktoren nur gering ausgeprägt seien und nicht erwartet werde, dass die Anwendung des Gelernten eine Reaktion bei Peers oder Vorgesetzten hervorrufe, mit Ausnahme zweier Personen.

5.4 Vorschläge der Interviewten zur Transfererleichterung und Stärkung der Transfermotivation

Im Rahmen des Interviews wurden zudem die Vorschläge der Interviewten bezüglich einer Motivationsstärkung sowie einer Transfererleichterung erhoben. Die subjektiven Verbesserungswünsche leisten einen Beitrag zu den im Kapitel 0 aufgeführten Praxisimplikationen.

Die Frage, welche Faktoren den Transfer in die Praxis erleichtern würden, wurde von den Befragten mit zwei Hauptantworttendenzen beantwortet. Die eine Hälfte der Stichprobe präferiert einen Refresher von einem halben Tag, während die andere Hälfte der Ansicht ist, dass die Anwendung der Inhalte durch *learning by doing* erfolgt. Eine Person gab zu Protokoll, dass das zur Verfügung gestellte Handout in der Schublade landen würde, während eine andere Person sich eine französischsprachige Ausgabe desselben wünschte. Eine weitere Person vertrat die Meinung, dass ergänzende Informationen zu den Trainingsinhalten eine Holschuld und eine Ablage seitens des KFK nicht bekannt sei. Eine weitere Aussage bezieht sich auf den Wunsch, dass die Anwendung des Gelernten im Transferkontext anerkannt bzw. gefordert werden soll:

Da kommt ein Schulkommandant, der seine Informationen abholen will, der seine Meinung im Kopf hat, das muss so, so und so sein. Und der interessiert sich meistens nicht mal vielleicht für das (Kommunikation). Der will einfach pure Grundstrukturen sehen, wie man es vor 20 Jahren hatte (...). Und dann hat das dort einfach keinen Platz, oder? Und wenn du versuchst, ein bisschen moderner zu werden, ein bisschen methodische Vielfalt reinzubringen und nicht einfach nur strikt A, B, C. Wenn der sich wirklich dafür interessieren würde, wäre es für mich auch ein bisschen einfacher, weil dann prüft er es und dann weiss ich: Aha, es interessiert ihn auch wirklich, und dann gibt er mir vielleicht auch ein bisschen mehr Zeit, das besser einzubauen, als einfach stur auf den alten militärischen Vorschriften, wo ich verdammt nochmal anderthalb Tage investieren muss, einfach nur um zu üben, wie man richtig hinsteht, dass die Schuhe sauber geputzt sind, der 45-Grad-Winkel, und das bringt nichts, oder? (F, Pos. 65)

Das aufgeführte Zitat verweist auf den Wunsch, die Anwendung und das Weitervermitteln von Inhalten aus dem Kommunikationstraining indirekt durch den Ausbildungsstand der angehenden Gruppenführer bei der Schlussinspektion der Unteroffiziersschule zu prüfen.

Weitere Wünsche zur Motivationsstärkung zeigen sich vielfältig. Hinsichtlich der Gestaltungsaspekte wurden ebenfalls zahlreiche Meinungen geäußert. Die Meinungen dazu sind zum Teil widersprüchlich, wie bspw. der Wunsch nach Visualisierungsübungen zeigt. In diesem Kontext äusserten zwei Personen den Wunsch nach einem kurzen Input, während eine Person dies ablehnte. Einigkeit bestand jedoch hinsichtlich der Gewichtung verschiedener Ausbildungsinhalte im Rahmen des Kommunikationstrainings. Die Mehrheit möchte die Zeit, die für die Abhandlung der TPF aufgewendet wird, verkürzen, um mehr Zeit für die Durchführung schwieriger Gespräche zu gewinnen. Zwei Teilnehmende äusserten den Wunsch nach einer Erweiterung des Ausbildungsinhalts im Rahmen der zweitägigen Veranstaltung.

Bei den Gestaltungsaspekten zeigte sich zudem, dass die Teilnehmenden sich mehr Sinnvermittlung wünschen, indem man konkrete Situationen aus ihrem Alltag bspw. als Beispiele zu Beginn der Ausbildung zeigt und am Ende der Ausbildung ein Paradebeispiel durch die Trainingsperson vorgezeigt erhält. Der Wunsch, eins zu eins Fallbeispiele aus ihrem Alltag thematisieren zu können, wurde mehrmals geäußert. Eine Person schlägt eine Sequenzierung der Kommunikationsausbildung vor, indem bspw. in der später im WAL 1 erfolgenden Ausbildung zum Qualifikations- und Mutationswesen ein Praxisbeispiel eingebaut werde im Sinne eines schwierigen Qualifikationsgesprächs. Ein weiterer genannter Hinweis zur Gestaltung bezieht sich auf die Gruppengröße. Drei Personen würden diese auf drei Personen verkleinern, um noch mehr üben zu können. Neben Gestaltungshinweisen zur Steigerung ihrer Motivation, wurde die Informierung über die Inhalte vor Beginn des Kommunikationstrainings angesprochen.

Also, bei mir war es so, dass ich nicht so recht wusste, was kommt. Oder? Inhaltlich gesehen. Und einfach nur so ein bisschen das im Kopf hatte, was ich schon mal erlebt habe. Und eben dasselbe mehrfach erlebt habe. (...) und darum keine Motivation. (...) Das auf dem Blatt gestanden hätte: Schau, das ist etwa der Inhalt, das ist der Lehrplan, das machen wir, dann wäre die Motivation sicher höher gewesen. (F, Pos. 89)

Dieses Zitat verdeutlicht zudem den direkten Bezug zur Motivation, weshalb die aufgeführten Wünsche in die Auswertung integriert wurden und ein Grundstein für die Ableitung der Praxisimplikationen bilden.

6 Diskussion und Reflexion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse unter Einbezug der theoretischen Grundlagen diskutiert. Im Anschluss erfolgt eine Reflexion der Vorgehensweise und ein Fazit mit integriertem Ausblick wird präsentiert.

6.1 Diskussion

Die Diskussion beleuchtet die Ergebnisse zur Untersuchung der Transfermotivation von Berufsunteroffizieren im Rahmen ihrer Kommunikationsausbildung. Dabei werden die Resultate im Kontext theoretischer Ansätze zur Transfermotivation interpretiert und die Fragestellung beantwortet.

Die Arbeit zielt darauf ab, die Transfermotivation der Berufsunteroffiziere zu analysieren, die am WAL 1 2024 teilgenommen haben, um qualitative Erkenntnisse über ihre Motivation zu gewinnen. Diese Erkenntnisse sollen dazu dienen, die Transfermotivation zu verstehen und Möglichkeiten zur Stärkung zu identifizieren, um einen konkreten Nutzen für das KFK und die Lehrgangseitung des WAL 1 zu generieren. Die Fragestellung der Bachelorarbeit lautet: *Wie ist die Transfermotivation der Berufsunteroffiziere für die Kommunikationsausbildung im Rahmen des WAL 1?*

In Bezug auf die Motivationsfaktoren zeigt sich, dass autonome Faktoren wie die persönliche Weiterentwicklung und Verbesserung der Teamkommunikation häufiger genannt wurden als kontrollierte Faktoren wie potenzielle Lohnrelevanz. Dies ist in Übereinstimmung mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), welche darauf verweist, dass intrinsische Motivation in vielen Fällen als stärkere Determinante für tatsächliches Verhalten, d. h. die Anwendung des Gelernten, angesehen wird als die extrinsische Motivation.

Deci und Ryan (1993) diskutieren These, dass die extrinsische Motivation die intrinsische verdrängt. Dies würde für die Transfermotivation bedeuten, dass die extrinsische Motivation nicht unbedingt gestärkt werden sollte. Allerdings relativieren Deci und Ryan (1993) diese Aussage, indem sie postulieren, dass dies nur unter gewissen Voraussetzungen der Fall ist und es öfter vorkommt, dass Menschen die extrinsisch motivierten Verhaltensweisen internalisieren und so in intrinsische Motivation überführen. Dies legt nahe, dass die Förderung der gering ausgeprägten extrinsischen Motivation der Berufsunteroffiziere sinnvoll sein kann.

Die Daten legen nahe, dass die Einstellung der Teilnehmenden vor dem Training gegenüber dem Training grösstenteils negativ war. Dies lässt sich auf die Erwartungsdiffusion zurückführen. Die Teilnehmenden wussten nicht genau, was sie erwartet, oder hatten andere Erwartungen bezüglich des Inhalts, was sich gemäss eigenen Aussagen negativ auf ihre Motivation für das Training auswirkte. Diese Aussagen aus den Daten korrelieren mit den Erkenntnissen aus der Literatur. Die Aussagen werden durch die

Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1985) gestützt, in der postuliert wird, dass die Einstellungen eine Voraussetzung für die Absicht sind, ein bestimmtes Verhalten auszuführen und damit die Motivation modulieren. Aufgrund der initial negativen Einstellung gegenüber dem Training lässt sich ein Handlungsbedarf hinsichtlich der Einstellung erkennen, welcher im Kapitel 0 thematisiert wird. Die Einstellung zeigte sich zum Erhebungszeitpunkt positiv. Dies lässt den Schluss zu, dass es während des Trainings zu einer positiven Veränderung kam, was darauf hindeutet, dass Trainingsfaktoren wie bspw. die Gestaltung des Trainings neben dem positiven Einfluss auf die Transfermotivation auch die Einstellung modulieren können. Zudem impliziert dies, dass die Trainingsfaktoren motivationsförderlich gewirkt haben. Zusätzlich kann die praxisorientierte Gestaltung des Trainings eine positive Veränderung der Einstellung erwirken. Ähnliche Befunde wurden von Burke-Smalley und Tews (2017) postuliert, die feststellten, dass die Teilnehmenden positivere Einstellungen gegenüber dem Training entwickelten, wenn sie die Anwendbarkeit der Inhalte direkt erlebten. Dies zeigt die Relevanz praxisorientierter Trainingsinhalte auf.

Insbesondere die Inhaltsvalidität der Weiterbildung wurde als wichtiger Einflussfaktor identifiziert, da die Interviewten diese erstens bereits bei der allgemeinen Frage nach der Motivation (Frage 2) von sich aus angesprochen haben und diese zweitens selbst nach Berufsrolle und Trainingsinhalten ausdifferenziert haben. Dafür spricht zusätzlich, dass sich mehrere Interviewte wünschen, dass die Sinnvermittlung konkreter auf ihren Berufsalltag bezogen wird und sie mehr Situationen aus ihrem Alltag in den Rollenspielen üben möchten. Diese Befunde sind konsistent mit früheren Untersuchungen, die gezeigt haben, dass die Wahrnehmung der Relevanz und Nützlichkeit von Trainingsinhalten die Transfermotivation positiv beeinflussen (Holton et al., 2000; Mishra & Sahoo, 2022; Yamnill & McLean, 2005).

Die Inhaltsvalidität scheint insbesondere bei den Berufsunteroffizieren einen wichtigen Teil zur Motivation beizutragen. Ein Grund dafür könnte sein, dass diese bereits seit der ersten Kaderstufe lernen, dass Sinnvermittlung wichtig ist. Bereits in der Ausbildung zum Unteroffizier lernen angehende militärische Milizkader auf Basis des Reglements Ausbildungsmethodik, dass Menschen besser und engagierter lernen, wenn sie den Sinn der Ausbildung verstehen (Schweizer Armee, 2005). Das Prinzip des realistischen Einsatzes besagt, dass die Ausbildung umso wirkungsvoller ist, je besser der Bezug zur Einsatzrealität gelingt (Schweizer Armee, 2005). In Übereinstimmung mit der Sozialisationstheorie hat der soziale Kontext, in dem sich ein Mensch befindet, und die dort gegebene Sprache Einfluss auf die betreffende Person (Scherr, 2018). Daraus lässt sich ableiten, dass insbesondere Berufsunteroffiziere dieses Prinzip verinnerlicht haben, da es Teil der organisationalen Sprache der Armee ist. Darauf aufbauend lässt sich die These ableiten, dass Berufsunteroffiziere aufgrund ihres spezifischen organisationalen Kontextes die Inhaltsvalidität höher gewichten als Mitglieder mit anderem organisationalem Hintergrund. In

Bezug auf die Inhaltsvalidität lässt sich eine weitere Vermutung anstellen. Es ist möglich, dass die Interviewten durch das Nachdenken über die Frage, wie Trainingsinhalte und Arbeitsinhalte übereinstimmen, weitere Anwendungssituationen festgestellt haben. Damit könnte das Erhebungsinstrument Interview selbst einen Einfluss auf die Aussagen zur Inhaltsvalidität haben, da die Interviewten dazu angehalten wurden, darüber nachzudenken, wie die erlernten Fähigkeiten und Kenntnisse in ihren tatsächlichen Arbeitskontext passen. Dies kann zu einer verstärkten Wahrnehmung der Inhaltsvalidität führen, was wiederum die Motivation zur Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag erhöht (Holton et al., 2000).

Die Auswertung des Faktors Leistungserwartungen ergab, dass die Berufsunteroffiziere zwar eine Verbesserung ihrer Arbeitsleistung durch die Anwendung der Ausbildungsinhalte erwarteten, diese jedoch nur geringfügig und kaum sichtbar sein würde. Dies begründen sie insbesondere damit, dass die vorgesetzte Person nicht sehen würde, wie sie kommunizieren, was Mishra und Sahoo (2022) als Ambivalenz kennzeichnen, dass der Nutzen des Trainings nicht sofort sichtbar wird. Von Ameln und Willemse (2018) vertreten zudem die Auffassung, dass Kommunikation nicht messbar sei, da es sich dabei um eine nicht quantifizierbare Grösse handle, was die Beurteilung der Kommunikationskompetenzen im Rahmen einer Leistungsbeurteilung erschwert. Die gering ausgeprägte Erwartung impliziert zudem, dass die Teilnehmenden wenig Feedback im Transferkontext erhalten, was sich negativ auf ihre Motivation auswirken kann (Gegenfurtner et al., 2018; Holton et al., 2000). In Bezug auf diese Aussage wäre ein genauerer Blick auf den Transferkontext erforderlich und es resultieren Hinweise auf einen Handlungsbedarf diesbezüglich.

Ein weiteres wesentliches Ergebnis dieser Studie ist die hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden, welche darauf hinweist, dass sie sich fähig fühlen, das Gelernte anzuwenden. Dieses Erkenntnis korrespondiert mit der Theorie des Lernens nach Bandura (1977), welche besagt, dass die Überzeugung, bestimmte Handlungen erfolgreich ausführen zu können, ein wesentlicher Faktor für das tatsächliche Verhalten ist. Gemäss Schemer und Schäfer (2017) führt eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung zu einer höheren Transfermotivation. Diese Befunde legen nahe, dass sich dieser Faktor positiv auf die Transfermotivation der Teilnehmenden auswirkt.

In Übereinstimmung mit der ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung der Berufsunteroffiziere gibt die Hälfte der Befragten an, dass sie mit diesem Training und ihrem bisherigen Rucksack an Kompetenzen und Erfahrungen gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Transfer des Gelernten haben. Diesbezüglich scheint es aufgrund der Daten wenig Handlungsbedarf zu geben.

Hinsichtlich der Trainingsfaktoren wurde die Fachkompetenz der Trainer:innen sowie die interaktive Gestaltung des Trainings positiv bewertet. Die starke Praxisorientierung wurde von den Teilnehmenden geschätzt, was mit dem Prinzip der identischen Elemente gemäss

Wisshak (2022) und Rahman (2020) übereinstimmt. Dieses besagt, dass die Ausbildungselemente kongruent mit den Elementen sein sollten, die die Trainees später im Transfersetting antreffen. In diesem Kontext kann erneut auf die Inhaltsvalidität verwiesen werden, da diese gemäss der Definition die Erwartung bezüglich der Übereinstimmung der Trainingsinhalte mit den Arbeitsinhalten ist (Mishra & Sahoo, 2022). Die Schwierigkeit wurde von den Teilnehmenden als herausfordernd erlebt, was gemäss Ritzmann et al. (2014) motivationsförderlich ist. Auch der Spassfaktor war vorhanden, was gemäss Lucardie (2014) das Lernklima unterstützt und sich positiv auf die Motivation auswirkt. Die Trainingsfaktoren scheinen folglich wenig Handlungsbedarf zu erfordern, wobei eine Überarbeitung der Schwerpunktsetzung bezüglich der Trainingsinhalte auf Basis der Vorschläge aus den Interviews in Erwägung gezogen werden könnte. Diesbezüglich wäre eine Verlagerung des Fokus auf die schwierige Gesprächsführung und eine Verkürzung der Auseinandersetzung mit der TPF denkbar.

Im Rahmen des Transferkontextes wurde die Erwartung von Konsequenzen bei der Anwendung des Gelernten eruiert. Die Teilnehmenden erwarten Konsequenzen wie bspw. positive Einflüsse auf das Teamklima. Die Erwartung, dass Peers und Vorgesetzte eine Transferleistung bemerken, scheint hingegen gering ausgeprägt. Diese Erwartungshaltung kann sich in diesem Fall negativ auf die Motivation auswirken, da gemäss den Metaanalysen von Blume et al. (2010) und Baldwin et al. (2010) die Unterstützung durch Vorgesetzte insbesondere bei Soft-Skills-Trainings einen positiven Einfluss auf die Motivation hat. Dies lässt den Schluss zu, dass Massnahmen zur Förderung der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz implementiert werden könnten, um die Transfermotivation zu erhöhen und damit den Transfer zu erleichtern. Nebst der eher geringen Erwartung über soziale Unterstützung im Transferkontext, zeigte sich die Erwartung über die Anwendungsmöglichkeit ausgeprägt. Die Berufsunteroffiziere sehen die Möglichkeit, das Gelernte im Transferkontext anzuwenden, da sie die dafür nötigen Freiräume haben. Alle Befragten sprechen davon, dass sie sich die Zeit nehmen müssten, was impliziert, dass es eine Sache der Priorisierung ist. Es kann jedoch die These aufgestellt werden, dass das Wort «priorisieren» bzw. «sich die Zeit nehmen» darauf hindeutet, dass die Befragten bereits ausgelastet sind und etwas anderes dafür zurückstellen müssen, was wiederum die Entscheidung für die Anwendung der Inhalte beeinträchtigen kann. Um dies zu überprüfen, wäre weitere Forschung erforderlich.

Die identifizierten Vorschläge der Berufsunteroffiziere zur Motivationsstärkung und zur Erleichterung des Transfers liefern wichtige Implikationen für die Gestaltung des Kommunikationstrainings und zeigen sich übereinstimmend mit den vier Prinzipien zur Trainingsgestaltung, die von Wisshak (2022) und Rahman (2020) postuliert werden. Die

konkreten Ausgestaltungen dieser Wünsche und praxisrelevanten Implikationen werden im Kapitel 0 thematisiert.

Es wurden einige motivationsförderliche Variablen nach dem Modell von Baldwin und Ford (1988) erfasst, jedoch wurden bspw. Persönlichkeitseigenschaften oder die tatsächlichen Fähigkeiten der Trainees ausgeklammert. Die Erhebung aller in der Literatur vorgeschlagenen Transferfaktoren könnten zeigen, wie eine erfolgreiche Übertragung der Lerninhalte in die Praxis gefördert werden könnte (Gegenfurtner, 2013).

In der summativen Betrachtung lässt sich festhalten, dass nicht alle erfassten Transfermotivationsfaktoren in gleicher Ausprägung vorhanden sind. In Bezug auf die Ausprägung der Faktoren kann diskutiert werden, ob diese als hoch oder niedrig zu bewerten sind. Da die Fragen offen gestellt wurden und ihnen keine Skala zugrunde liegt, traten qualitative Aspekte in den Vordergrund. Damit sind begrenzt Aussagen möglich zur Stärke bzw. Höhe der Motivationsfaktoren. Eine Ausnahme bildet die Transfermotivation an sich, welche auf einer fünfstufigen Skala erfasst wurde. Diese kann als ausgeprägt eingestuft werden. Trotz der ausgeprägten Transfermotivation eröffnen sich Handlungspotenziale und weitere Fragen für zukünftige Forschung in diesem Bereich, welche im Kapitel 6.3 dargestellt werden

6.2 Reflexion

An dieser Stelle werden die Stärken und Verbesserungspotenziale der vorliegenden Bachelorarbeit aufgezeigt. Zudem werden Überlegungen zur Vorgehensweise gemacht. Dazu wird erst auf methodische Aspekte eingegangen und dann auf die Gütekriterien Bezug genommen.

Die Durchführung von qualitativen Interviews ermöglichte es, die subjektive Sichtweise der Interviewten auf den Untersuchungsgegenstand – die Transfermotivation – zu erfassen (Gräsel, 2011). Die Berufsunteroffiziere konnten auf diese Weise selbstständig Schwerpunkte setzen, was einen Mehrwert gegenüber quantitativen Designs mit sich bringt (Gräsel, 2011). Allerdings könnten die Ergebnisse durch einen Mono-Methoden-Bias konfundiert sein, da sie ausschliesslich auf der Selbsteinschätzung der Befragten basieren (Bates et al., 2008). Dies wäre durch eine Erweiterung der methodischen Vielfalt vermeidbar, welche jedoch aus zeitökonomischen Gründen nicht realisiert wurde. Besonders in Bezug auf den Transferkontext empfehlen Burke und Hutchins (2007) Feldstudien durchzuführen, um die die Elemente im Arbeitsumfeld erfassen zu können. Zusätzlich würde eine quantitative Erhebung die qualitativen Aussagen ergänzen und eine numerische Einstufung ermöglichen (Döring & Bortz, 2016).

Ein weiterer Aspekt, der einer Diskussion bedarf, ist die Samplingstrategie. Es ist zu eruieren, ob die Samplingstrategie einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte. Die Stichprobe

folgte nicht vollständig dem Prinzip der maximalen Variation der Fälle, da die Auswahl der Fälle vordergründig aus organisatorischen Überlegungen erfolgte. Mey und Mruck (2020) weisen darauf hin, dass durch die Anwendung dieses Prinzips möglicherweise noch mehr unterschiedliche Erkenntnisse resultiert hätten.

Brosius, Haas und Unkel (2022) postulieren ausserdem, dass es einen Einfluss auf die Ergebnisse haben kann, wenn die Befragten sich in Mundart oder Schriftsprache ausdrücken, wobei die Wahl auf das fallen sollte, was den Befragten wohler sei. Aus diesem Grund wurden die Interviews in Mundart geführt, jedoch in schriftdeutscher Sprache transkribiert. Das Sprechen von Mundart gestaltete die Interviewsituation an sich gemäss dem Eindruck der Interviewerin natürlicher.

Der Zeitpunkt der Datenerhebung kann gemäss Gegenfurtner (2013) die Ergebnisse beeinflussen. Um aussagekräftige Resultate zu erhalten, wäre es erforderlich gewesen, die Transfermotivation zu mehreren Zeitpunkten zu erfassen, was jedoch aus zeitökonomischen und organisatorischen Gründen (Studie war in den Ausbildungskontext eingebettet) nicht realisiert wurde.

Weitere mögliche Verzerrungen in den Resultaten könnten durch soziale Erwünschtheit und Selbstdarstellungseffekte zu Stande gekommen sein (Bates et al., 2008). Das Interview ist eine soziale Situation, was sich Interviewende und Interviewte meist nicht bewusst sind (Brosius et al., 2022). Das kann dazu führen, dass die Interviewten ihr positives Selbstbild wahren möchten und entsprechend positive Antworten geben, sogenannte sozial erwünschte Antworten. Diese Tendenz kann gemäss Brosius, Haas und Unkel (2022) reduziert werden durch eine sehr aufgabenorientierte Gestaltung des Interviews. Diesem Aspekt wurde Folge geleistet, indem die Interviewfragen mittels Pretest geprüft wurden.

Durch die Integration der Frage nach der Ausprägung der Transfermotivation auf einer fünfstufigen Likert-Skala wurde zudem ermöglicht, nebst einer qualitativen auch eine quantitative Aussage bezüglich der Motivation zu machen. Der Leitfaden als Basis für die Interviews sicherte eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse und die narrative Kompetenz der Stichprobe sowie die methodische Kompetenz der Interviewerin werden für die vorliegende Arbeit als adäquat eingestuft (Mey & Mruck, 2020).

In Bezug auf die Gütekriterien wird auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die reflektierte Subjektivität eingegangen. Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wurde neben der Beschreibung des Forschungsprozesses wurde dieser auch begründet und die Aussagen in den Ergebnissen mit Zitaten untermalt. Dazu kommen das unter anderem das Codiersystem und der Leitfaden im Anhang. Die reflektierte Subjektivität wurde durch die Erstellung eines Forschungstagebuchs (vgl. Anhang G) gewährleistet. Dieses wurde in Abwägung von Effizienz und Ausführlichkeit erstellt und könnte ausführlicher ausfallen, da es in dieser Form nicht alle Überlegungen beinhaltet.

Schliesslich ermöglichte die vorliegende Arbeit eine tiefere Einsicht in das Phänomen der Transfermotivation der interviewten Berufsunteroffiziere. Es wurden Ansätze für eine potenzielle Stärkung der Motivation identifiziert und die Erkenntnisse bekräftigen die theoretische Fundierung. Es konnten spezifisch Implikationen für die Gestaltung künftiger Kommunikationstrainings und Förderungspotenziale für einen effektiven Transfer identifiziert werden.

6.3 Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel erfolgt ein Fazit sowie ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen. Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Transfermotivation der Berufsunteroffiziere zu analysieren, die am WAL 1 2024 teilgenommen haben und beantwortet damit folgende Forschungsfrage: *Wie ist die Transfermotivation der Berufsunteroffiziere für das Kommunikationstraining im Rahmen des WAL 1?* Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass die Transfermotivation bei den interviewten Berufsunteroffizieren ausgeprägt zu sein scheint. Es lassen sich verschiedene Motivationsaspekte unterscheiden, wobei diese unterschiedliche Ausprägungen aufweisen. Die Inhaltsvalidität scheint für die Berufsunteroffiziere von besonderer Bedeutung zu sein, was mit ihrem organisationalen Kontext in Zusammenhang stehen könnte, wie im Kapitel 6.1 erörtert wird. Es lässt sich feststellen, dass extrinsische Motivationsfaktoren und soziale Unterstützungsfaktoren im Transferkontext eine geringere Ausprägung aufweisen. Dies wirft die Frage auf, wie diese in der Praxis gestärkt werden könnten. Diese Frage wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit anhand der Vorschläge der Interviewten und Erkenntnissen aus der Literatur im Kapitel 0 erörtert.

Die Arbeit liefert erste Erkenntnisse zur Transfermotivation dieser spezifischen Berufsgruppe für das spezifische Kommunikationstraining im WAL 1 und inwiefern diese Motivation die Weiterentwicklung der Kommunikationskompetenz beeinflusst. Für eine weiterführende Validierung wäre eine Erweiterung der Forschung durch die Anwendung des LTSl, eines quantitativen Ansatzes, empfehlenswert. Dadurch könnten zusätzliche Transferfaktoren erfasst werden. Ausserdem könnten mehrere Messzeitpunkte Aussagen zum zeitlichen Verlauf der Transfermotivation liefern (Bates et al., 2008). Zudem könnten sich weitere Forschungen auf den Transferkontext fokussieren, da dieser in der vorliegenden Arbeit nur begrenzt untersucht wurde. Da die Transfermotivation lediglich eine Variable darstellt, die den Transfer und die Kompetenzentwicklung beeinflusst, wäre es von Interesse, weitere Faktoren wie bspw. die tatsächliche Transferleistung und ihre Interaktionen zu untersuchen. In diesem Kontext wird von Gegenfurtner und Quesada-Pallarès (2022) der Einfluss von Alter, Geschlecht und Arbeitserfahrung auf die Motivation vorgeschlagen.

Eine experimentelle Studie zur Korrelation zwischen der Transfermotivation und der tatsächlichen Transferleistung könnte weitere Aussagen zu dieser Verbindung liefern.

Abschliessend bietet die vorliegende Arbeit nicht nur wichtige Einblicke in die Transfermotivation der Berufsunteroffiziere im Rahmen des Kommunikationstrainings, sondern zeigt zudem weitere Fragen für zukünftige Forschungsarbeiten auf.

7 Praxisimplikationen

Im Folgenden werden die praktischen Implikationen der Ergebnisse erörtert. Die Implikationen können zu einer höheren Transfermotivation beitragen und somit einen Einfluss auf die Effektivität des Kommunikationstrainings nehmen. Die Implikationen basieren auf den Aussagen der interviewten Personen sowie den theoretischen Grundlagen.

In Anbetracht der identifizierten Bedeutung der Inhaltsvalidität sowie der Notwendigkeit, den Sinn und die Relevanz der Trainingsinhalte zu betonen, erscheint eine Anpassung des Kommunikationstrainings, wie im Kapitel 5.4 beschrieben, sinnvoll. Dies impliziert eine Intensivierung der Vermittlung des Nutzens und der Einsatzmöglichkeiten der erworbenen Fähigkeiten. Diese Erkenntnis basiert zum einen auf dem Wunsch der interviewten Personen und entspricht zum anderen den vier Lernprinzipien (Rahman, 2020; Wisshak, 2022). Darauf basierend könnte das Gespräch mit den Trainer:innen gesucht werden, um eine entsprechende Sinnvermittlung und Schwerpunktsetzung zu diskutieren und der Lehrplan für den WAL 1 könnte leicht adaptiert werden.

Des Weiteren legen die Ergebnisse nahe, dass die Bereitstellung von klaren Informationen über die Inhalte vor Beginn des Kommunikationstrainings dazu beitragen kann, die Motivation der Teilnehmenden zu steigern, was mit der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1985) übereinstimmt. Das KFK und die BUSA könnten die Transfermotivation somit über die Informierung der Teilnehmenden vor Beginn des WAL 1 positiv beeinflussen.

Zusätzlich ist gemäss Botke et al. (2018) bereits die Diskussion und Auseinandersetzung mit den Trainingsinhalten an sich bereits motivationsförderlich. Daraus lässt sich ableiten, dass diese Diskussion bereits während des Trainings motivationsstärkend wirken kann und die Trainer:innen gezielt den Raum dafür schaffen sollten.

Weitere Implikationen ergeben sich hinsichtlich des Transfers der Inhalte. Es kann als wesentlich erachtet werden, welche Anforderungen bei der Schlussinspektion der Unteroffizierschule gestellt werden, da dies die Ausbildungsgestaltung und den Stellenwert, den die Kommunikation dabei in der Unteroffizierschule einnimmt, beeinflusst. Dieser Aspekt könnte mit den Schulkommandanten über den Dienstweg entsprechend reflektiert werden, mit dem Ziel, die extrinsische Motivation zu stärken. Neben der indirekten Stärkung der extrinsischen Motivation über die Schulkommandanten wäre auch eine Integration der Kommunikation als Leistungskriterium in die lohnrelevante Beurteilung *Allegra* denkbar. Dabei wäre zu eruieren, inwiefern die Kommunikationskompetenzen der Berufsunteroffiziere und der ihnen unterstellten Unteroffiziere konkret gemessen werden können. Gemäss Von Ameln und Willemse (2018) bleibt eine adäquate Messung schwierig, könnte sich jedoch positiv auf den wahrgenommenen Nutzen des Kommunikationstrainings auswirken und damit die Transfermotivation erhöhen.

Um den Transfer zu fördern, kann eruiert werden, inwiefern die Vorgesetzten und Peers über die Inhalte des Kommunikationstrainings informiert werden sollten, um die Wahrnehmung der Teilnehmenden bezüglich des Gesehen-Werdens zu stärken. Um die nachhaltige Transferleistung zu unterstützen, könnte ein Refresher angeboten werden oder Trainingsunterlagen, die über das Training hinaus Unterstützung bieten und den langfristigen Transfer der Inhalte unterstützen.

Die aufgeführten Implikationen könnten mit den Interviewten, Trainer:innen und den Verantwortlichen für die Lehrgangsgestaltung gespiegelt und diskutiert werden.

8 Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control* (S. 11–39). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2
- Annenkova, N., Kravets, N., Makaruk, O. & Potapchuk, T. (2020). Professional Self-Identification of Future Educators as a Form of Personal Growth. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 72. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2576>
- Assenza, G., Chittaro, A., De Maggio, M. C., Mastrapasqua, M. & Setola, R. (2020). A Review of Methods for Evaluating Security Awareness Initiatives. *European Journal for Security Research*, 5(2), 259–287. <https://doi.org/10.1007/s41125-019-00052-x>
- Baldwin, T. T., Blume, B. D. & Ford, J. K. (2009). Transfer of training 1988-2008: An updated review and agenda for future research. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, (24).
- Baldwin, T. T., Blume, B. D., Ford, J. K. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Baldwin, T. T. & Ford. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bates, R., Holton Iii, E. F., Kauffeld, S. & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.2.50>
- Berufsunteroffiziersschule der Armee BUSA (Hrsg.). (2015, Juli 3). Drehbuch WAL 1 BUSA.
- Berufsunteroffiziersschule der Armee BUSA (Hrsg.). (2023, Januar 1). Lehrplan für den WAL1 an der BUSA.

- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Blume, B. D., Kevin Ford, J., Olenick, J. & Surface, E. A. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270–283.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Botke, J. A., Jansen, P. G. W., Khapova, S. N. & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.001>
- Bridges, W. (1986). Managing organizational transitions. *Organizational Dynamics*, 15(1), 24–33. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(86\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(86)90023-9)
- Brosius, H.-B., Haas, A. & Unkel, J. (2022). Befragung III: Das Interview – Interviewer:innen und Befragte (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung* (S. 129–142). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34195-4_7
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.
<https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Burke-Smalley, L. A. & Tews, M. J. (2017). Enhancing Training Transfer by Promoting Accountability in Different Work Contexts: An Integrative Framework. In K.G. Brown (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Workplace Training and Employee Development* (1. Auflage, S. 201–227). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316091067.011>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Beltz : Weinheim ; Basel.
<https://doi.org/10.25656/01:11173>

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eilström, P.-E. & Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5–20. <https://doi.org/10.1007/BF03025821>
- Festner, D., Gallenberger, W., Gegenfurtner, A., Gruber, H. & Lehtinen, E. (2009). Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 13(2), 124–138. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00322.x>
- Festner, D., Gegenfurtner, A., Gruber, H. & Veermans, K. (2009). Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403–423. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>
- Flick, U. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_30-1
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2022). *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie) (14. Auflage.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of Motivation to Transfer: A Longitudinal Analysis of Their Influence on Retention, Transfer, and Attitude Change. *Vocations and Learning*, 6(2), 187–205. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9084-y>

- Gegenfurtner, A., Lewalter, D. & Reinhold, S. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12115>
- Gegenfurtner, A. & Quesada-Pallarès, C. (2022). Toward a multidimensional conceptualization of motivation to transfer training: Validation of the transfer motivation questionnaire from a self-determination theory perspective using bifactor-ESEM. *Studies in Educational Evaluation*, 73, 101116. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101116>
- Gräsel, C. (2011). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 13–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_1
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Grund, S., Hess, M. & Weiss, W. (2022). *Grundlagen der Personalentwicklung*. München: Haufe. Verfügbar unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.34157/978-3-648-16001-5_2.pdf
- Gubrium, J. & Holstein, J. (2001). *Handbook of Interview Research*. California: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412973588>
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Handeln* (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (4. Auflage.). Heidelberg: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hense, J. & Mandl, H. (2011). Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 249–263).

- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_18
- Hochholdinger, S. & Sonntag, K. (2016). Transfer: Gelerntes im Arbeitsalltag kompetent nutzen. *Personalentwicklung in Organisationen* (4. Auflage, S. 629–662). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02550-000>
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>
- Holton, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)
- Kauffeld, S. & Massenber, A.-C. (2015). Hilf mir (nicht immer) – Eine moderierte Mediationsanalyse zum Einfluss der Unterstützung durch die Führungskraft auf Transfermotivation und Lerntransfer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(S1), 145–167. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0603-5>
- Kauffeld, S., Massenber, A.-C. & Schulte, E.-M. (2016). Never too early: learning transfer system factors affecting motivation to transfer before and after training programs. *Human Resource Development Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21256>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (Grundlagentexte Methoden) (5. Auflage.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lucardie, D. (2014). The Impact of Fun and Enjoyment on Adult's Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 439–446. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.696>
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9>

- Mishra, S. & Sahoo, M. (2022). Motivation to transfer soft skills training: a systematic literature review. *Management Research Review*, 45(10), 1296–1322.
<https://doi.org/10.1108/MRR-03-2021-0225>
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *The Academy of Management Review*, 11(4), 736.
<https://doi.org/10.2307/258393>
- Rahman, A. A. (2020). Tracing the Evolution of Transfer of Training: A Review Article. *Annals of Social Sciences & Management studies*, 5(4).
<https://doi.org/10.19080/ASM.2020.05.555668>
- Ritzmann, S., Hagemann, V. & Kluge, A. (2014). The Training Evaluation Inventory (TEI) - Evaluation of Training Design and Measurement of Training Outcomes for Predicting Training Success. *Vocations and Learning*, 7(1), 41–73.
<https://doi.org/10.1007/s12186-013-9106-4>
- Saks, A. M. & Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training: Training evaluation. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 118–127. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00397.x>
- Schemer, C. & Schäfer, S. (2017). Die Bedeutung der sozial-kognitiven Theorie für die Gesundheitskommunikation. In C. Rossmann & M.R. Hastall (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitskommunikation* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10948-6_26-1
- Scherr, A. (2018). Sozialisation. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 409–413). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_79
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M. & Courcy, F. (2021). Measuring transfer of training: Review and implications for future research. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 38(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/cjas.1577>

Schweizer Armee (Hrsg.). (2005, September 1). Ausbildungsmethodik.

Schweizer Armee. (2024). Gruppe Verteidigung. *vtg.admin.ch*. Zugriff am 3.5.2024.

Verfügbar unter: <https://www.vtg.admin.ch/>

Vandergoot, S., Sarris, A., Kirby, N. & Harries, J. (2020). Individual and Organizational Factors that Influence Transfer Generalization and Maintenance of Managerial-Leadership Programs. *Performance Improvement Quarterly*, 33(2), 207–246.

<https://doi.org/10.1002/piq.21323>

Von Ameln, F. & Willemse, J. (2018). *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes: Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56645-9>

Wegenberger, O. & Wegenberger, J. (2021). *Talent- und Kompetenzmanagement: Eine anwendungsorientierte Perspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-35206-6>

Wisshak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 69–88.

<https://doi.org/10.1007/s40955-022-00204-y>

Yamhill, S. & McLean, G. N. (2005). Factors affecting transfer of training in Thailand. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 323–344. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1142>

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Modell der Transfermotivation (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000)	4
Abbildung 2. Organisation Kommando Ausbildung der Schweizer Armee (2024)	5
Abbildung 3. Transfermodell von Baldwin und Ford (1988)	9
Abbildung 4. Modell der Transfermotivation mit dem Fokus auf der Transfermotivation (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000)	10
Abbildung 5. Modell der Transfermotivation mit dem Fokus auf den Personenfaktoren (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000)	12
Abbildung 6. Modell der Transfermotivation mit dem Fokus auf den Trainingsfaktoren (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000)	13
Abbildung 7. Modell der Transfermotivation mit dem Fokus auf den Umweltfaktoren (eigene Darstellung in Anlehnung an das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) und Holton et al. (2000)	15

Anhang D: Codiersystem

Codes	459		
Codes	38	Leistung-Ergebnis-Erwartung	1
Zitierfähige Stellen	0	hat Konsequenzen	6
Sonstiges	25	keine Konsequenzen	3
Blumen am Wegesrand	25	Transferanstrengung-Leistungs-Erwartung (besser im Job)	0
Einstellungen	1	nicht ausgeprägt	0
Wünsche der Interviewten / Handlungsempfehlungen	1	mittelstark ausgeprägt	9
Kommunikation über Kommausbildung	1	ausgeprägt	5
Transferleichterung Inputs	13	Anwendungswille (Teilaspekt autonome Motivation)	0
Inhalt	7	nicht ausgeprägt	0
Umfang Kommausbildung	3	ausgeprägt	12
Trainingsgestaltung	13	Erwartete Inhaltsvalidität	1
Selbsteinschätzung Vgl.	0	für ziviles Leben	7
kann ich nicht beurteilen	2	nicht ausgeprägt	1
tiefer	0	nicht für schwierige Gespräche	0
höher	3	nicht für Amerikanische Debatte	8
gleich	5	nicht für TPF	7
Autonome und kontrollierte Motivation	0	ausgeprägt	2
Autonome Motivation	2	Schwierige Gespräche	19
Weiterentwicklung der Unterstellten	1	Amerikanische Debatte	6
schlechteres Klima bei Nichtanwendung	5	TPF	9
besseres Klima	6	Trainingsdesign	0
Auftrag / Bestandteil des Jobs	2	Methodik / Ablauf	17
pers Weiterentwicklung	3	Schwierigkeit	11
Feedback	3	Spassfaktor	12
Kontrollierte Motivation	0	Wahrnehmung Trainer:in	7
verlorene Zeit	1	Einstellung zur Kommausbildung	0
erhält mehr Arbeit	3	nicht verändert	4
pos Wahrnehmung durch Unterstellte	5	verändert	7
Unsicherheit	1	negativ	4
Kameraden merken das	5	positiv	4
Kameraden merken das NICHT	2	Motivationsausmass	0
für Karriereentwicklung	3	5	7
keine Bestrafung / neg Auswirkungen	7	4	3
im Allegra / LOBE	10	3	1
Vorgesetzter sieht das	2	2	0
Vorgesetzt sieht das nicht	10	1	0
Anwendungsmöglichkeit	6	qualitativ	14
Unterstützung / Feedback nicht vorhanden	6	Demografische Angaben	0
Unterstützung / Feedback vorhanden	3	Lehrverband	5
Zeit nicht vorhanden	0	Funktion in Zukunft	5
Zeit vorhanden	11	direkt KI UOS / C Fachbereich	6
Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0	Funktion bis anhin	11
nicht ausgesprägt	0	Berufserfahrung	11
mittel	1	Sets	0
ausgeprägt	9		

Anhang E: Codebuch

1 Zitierfähige Stellen

Diese Kategorie dient der Erfassung von Aussagen der Interviewten, in denen ein Sachverhalt besonders plastisch, interessant oder ungewohnt dargestellt wird. Dazu gehören auch Aussagen, die man später zum Veranschaulichen / Verdeutlichen von gewissen Aspekten in der Arbeit verwenden will.

2 Sonstiges

Diese Kategorie dient dazu, für die Forschungsfrage wichtige Aspekte zu erfassen, für die es (noch) keine passende inhaltliche Kategorie gibt. Diese Kategorie sollte am Ende der Codierung leer sein.

3 Blumen am Wegesrand

Es kann vorkommen, dass in den Interviews Aspekte angesprochen werden, die einem wichtig erscheinen, aber vordergründig nicht für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Es kann sein, dass diese Aspekte für die Analyse noch wichtig werden oder dass sie als Grundstein für ein nachfolgendes Forschungsprojekt dienen.

4 Einstellungen

Diese Kategorie ergab sich aus der Kategorie "Sonstiges". Es ist aufgefallen, dass viele der BU oft ihre eigenen Einstellungen zum Ausdruck brachten. Das schien ihnen so wichtig zu sein, dass sie teilweise dafür von der Frage abschweiften. Deshalb wurde diese Kategorie zusätzlich erstellt. Sie wurde aber nicht ausgewertet, da sie nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beitrug.

5 Wünsche der Interviewten / Handlungsempfehlungen

Diese Kategorie dient zur Erfassung von Wünschen und Vorschlägen der Trainees zur Gestaltung des Komm-Trainings und zu Vorschlägen, wie man ihnen den Transfer in die Praxis erleichtern könnte. Es sind subjektive Vorschläge / Ideen / Wünsche, die die Befragten in Bezug auf sich äussern.

6 Selbsteinschätzung Vgl.

Diese Kategorie dient zum Vergleich wie die eigene Motivation im Vergleich zur Motivation der Kameraden gesehen wird. Dies soll quantitativ eingestuft werden (höher, tiefer, gleich). Dazu werden die BU zum Nachdenken bewegt. Allerdings basiert die Frage auf keinem Item aus den Fragebögen zur Transfermotivation. Diese Frage dient dazu, den Abschluss einzuleiten und wird inhaltlich nicht ausgewertet werden.

7 Autonome und kontrollierte Motivation

Diese Kategorie dient der Erfassung der beiden Teilaspekte der Transfermotivation - autonom und kontrolliert. Autonom zeigt dabei Parallelen zur intrinsischen auf, wobei die kontrollierte dem Verständnis extrinsischer Motivation entspricht. Wichtig ist, zu erfassen, welche Motivationsgründe auf die offene Frage genannt werden und diese dann der einen oder anderen Motivationsqualität zuzuordnen.

8 Anwendungsmöglichkeit

Diese Kategorie dient zur Prüfung inwiefern die BU glauben, dass die Rahmenbedingungen eine Anwendung des Gelernten zulassen. Inwiefern sind Ressourcen, Unterstützung, Feedback und Zeit vorhanden? Sind diese Faktoren so vorhanden, dass sie motivationsförderlich sind? Geht um das subjektive Empfinden der BU, nicht um die objektiv tatsächlich vorhandene Unterstützung.

9 Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Diese Kategorie dient zur Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Dies ist das Gefühl, wenn man sich fähig fühlt, das Gelernte im Praxiskontext anzuwenden. Ziel ist es herauszufinden, inwiefern das bei den BU vorhanden ist. Dabei wird zwischen nicht ausgeprägt, mittel und ausgeprägt unterschieden.

10 Leistung-Ergebnis-Erwartung

Diese Kategorie dient zur Erfassung der von den BU erwarteten Konsequenzen, wenn sie im Job besser werden. Damit ist die Leistungs-Ergebnis-Erwartung wichtig, um die Motivation zu steigern und bildet einen Teil der Leistungserwartungen. Was sind die Konsequenzen, wenn man besser wird im Job?

11 Transferanstrengung-Leistungs-Erwartung (besser im Job)

Diese Kategorie will herausfinden, inwiefern die BU glauben, dass sie durch die Anwendung der Kommtrainingsinhalte besser in ihrem Job werden. Dabei stehen ihre Erwartungen im Zentrum.

12 Anwendungswille (Teilaspekt autonome Motivation)

Diese Kategorie dient der Erfassung eines weiteren Teilaspekts der Transfermotivation und zwar der autonomen. Es handelte sich um folgende Frage: Inwiefern möchtest du das anwenden, was du im Kommtraining gelernt hast? Diese Kategorie fragt folglich nach dem Anwendungswillen.

13 Erwartete Inhaltsvalidität

Diese Kategorie erfasst, wie stark die Trainingsinhalte mit den Arbeitsinhalten aus Sicht der BU übereinstimmen. D.h. es geht darum, die subjektive Sichtweise der BU zu erfragen. Dabei haben die BU selbst nach Lebensbereichen (Ziviles Leben, Arbeitskontext, Milizkontext) und nach Inhalten (TPF, Debatte, schwieriges Gespräch) unterteilt. Diese von den BU gemachten Unterteilungen spiegeln sich so nun auch im Kategoriensystem wieder.

14 Trainingsdesign

Diese Kategorie erfasst die Trainingsgestaltung, d.h. Spass, Schwierigkeit, methodische Aspekte, Schwerpunktsetzung, Zeiteinteilung und die Person der Trainer:in an sich. Alles, was zur Gestaltung gesagt wurde, kann in diese Kategorie codiert werden, ausser es handelt sich um einen explizit als Wunsch geäußerten Vorschlag zur Motivationsstärkung oder Transfererleichterung. D.h. diese Kategorien sind eng miteinander verknüpft.

15 Einstellung zur Kommausbildung

Diese Kategorie dient zur Erfassung der Einstellungen der BU gegenüber der Kommausbildung. Dazu wird die Einstellung vor Ausbildungsbeginn erfragt und die Einstellung gegenüber des Komm-Trainings zum Zeitpunkt der Datenerhebung (direkt nach Absolvierung des Komm-Trainings) und ob es eine Veränderung gab.

16 Motivationsausmass

Diese Kategorie dient zur Erfassung quantitativen Ausprägung der Transfermotivation auf Basis der Selbsteinschätzung der BU auf der einen Seite und der qualitativen Aspekte auf der anderen Seite.

Quantitativ: 1 (nicht motiviert) - 5 (sehr motiviert)

qualitativ: Gründe für diesen Wert

Die Selbstauskunft der BU über ihre Transfermotivation steht dabei im Mittelpunkt.

17 Demografische Angaben

Demografische Angaben wie Berufserfahrung in Jahren, aktuelle Funktion, zukünftige Funktion etc. Damit wird beabsichtigt, später vergleichen zu können, ob sich eventuell Unterschiede zwischen BU bezüglich ihrer Motivation finden lassen, wenn sie voraussichtlich nie die Funktion als KL UOS einnehmen werden oder ob dies keinen Unterschied macht.

Ausserdem dient diese Kategorie als Basis für die Beschreibung der Stichprobe in der Bachelorarbeit.

Anhang G: Forschungstagebuch

Das Ziel dieses Forschungstagebuchs ist es, eine systematische Aufzeichnung der Forschungsschritte, -methoden und -ergebnisse zu gewährleisten, um die Transparenz und Reproduzierbarkeit der Forschung zu verbessern. Es dient als Referenz, um die Validität der Schlussfolgerungen zu unterstützen und ermöglicht eine kritische Reflexion über den Forschungsprozess, um potenzielle Bias-Effekte zu identifizieren und zu minimieren. Durch die Dokumentation von Gedanken, Beobachtungen und Entscheidungen während der Forschung trägt das Tagebuch zur Sicherstellung von Qualität und Integrität der Bachelorarbeit bei. Inhaltlich ist das Forschungstagebuch chronologisch aufgebaut

16.11.2024

Besprechung des Vorgehens. Präsentation vorbereitet. Konkrete Fragestellung noch ausstehend. Ziel ist, dass wir mit dieser Besprechung, das Vorgehen festlegen können und einen gemeinsamen Nenner finden bzw. vom Gleichen sprechen. Ausserdem sollen die Rahmenbedingungen zur Zusammenarbeit festgelegt und abgestimmt werden.

Exposé erstellt. Gab viele alte Quellen. Auffällig ist, dass sich enorm viele auf das Rahmenmodell des Transfers von Baldwin & Ford, 1988 beziehen. Allerdings ist das bereits in die Jahre gekommen. Ganz aktuelle Modelle finde ich nicht und um die zehnjährige stützten sich trotzdem noch auf das Modell von Baldwin & Ford (1988). Gibt enorm viel Literatur. Die Faktoren zur Transfermotivation werden teilweise anders von den Papers bezeichnet oder anderen Faktoren zugeordnet. D.h. bspw. die kontrollierte Transfermotivation wird einerseits als Motivationsaspekt bezeichnet, in anderen Quellen bildet sich aber wiederum einen Umweltfaktor (im Transferkontext). Es fällt ausserdem auf, dass die Motivation einer von vielen Faktoren zu sein scheint, die den tatsächlichen Transfer beeinflussen. Grösstenteils wird die Motivation quantitativ durch Fragebögen erfasst. Qualitative Studien oder Längsschnittstudien lassen sich nur schwer finden. D.h. die qualitativen Aspekte oder spezifischen Gründe und Gewichtungen der Befragten kommen in der Literatur meinem Eindruck nach weniger zum Tragen.

KW47 Exposé-Entwurf abgegeben und Korrektur nach Feedback

KW49 definitive Abgabe Exposé

Dezember 2023

Vertiefte Literaturrecherche zur Transfermotivation und v.a. zu deren Operationalisierung. Ausserdem Erstellung des provisorischen Leitfadens. Gleichzeitig erfolgte die Organisation der Interviews über die Praxispartnerin. Theorie- und Methodenteil provisorisch geschrieben.

KW2 2024

Abgabe provisorischer Leitfaden an Praxispartnerin. Anpassungen notwendig → Fragen sollen offener gestellt werden. Erinnern noch zu stark an die ursprünglichen Items. Theoretische Fundierung i.o. Weniger Skalen-Fragen verwenden. Fragen noch einfacher formulieren. In die Einleitung integrieren, dass ich auch Militärdienst geleistet habe und deswegen ihr "Vokabular" verstehe.

14.02.2024

Testen des Interviewleitfadens an der HKA. Testperson: Jonas Bösiger. Praxispartnerin anwesend. Fand in ihrem Büro statt. Interview dauerte 40min, was im erwarteten und gewünschten Rahmen ist. Fühlte mich wohl in der Rolle als Interviewerin. Interviewpartner wusste gut über die Kurse Bescheid, jedoch schien es schwierig für ihn, gewisse Fragen zu beantworten, da er kein BU war. Er empfand die Fragen gemäss eigener Aussage als verständlich und die Reihenfolge als sinnvoll. Das Testen des Leitfadens verlief erfolgreich, da nicht mehr viel angepasst werden musste und ich mich bereits ein weiteres Mal in die Rolle als Interviewerin einfühlen konnte.

19.02.2024

KVK Kommunikationstraining an der BUSA in Herisau. In diesem Rahmen traf ich erstmals auf die Lehrgangsheitung und den Klassenlehrer, Andreas Oberholzer. Die Slots für die Interviews wurden grob eingeteilt, der Raum abgesprochen und wie die Informierung stattfinden sollte. Zudem hatte ich die Möglichkeit, die verschiedenen Trainer:innen kennenzulernen, was ich als sehr spannend empfand, da diese unterschiedliche Hintergründe und Erfahrungen mitbrachten. Zusätzlich durfte ich auch die Schauspieler:innen kennenlernen. Was mich erstaunt hat, war der lockere Umgangston an der BUSA und dass alle per du sind. Dies hat mir verdeutlicht, dass ich eigene Impressionen aus der eigenen militärischen Erfahrung mitbrachte und diese sich in diesem Kontext nicht bestätigten. Es überraschte mich positiv. Dieser positive Eindruck versuche ich jedoch zu reflektieren, um nicht Sympathien zu entwickeln, die evtl. die Ergebnisse verfälschen könnten. Mir ist Professionalität wichtig. Gleichzeitig habe ich es geschätzt und mich wohl gefühlt durch ihren Umgang und damit konnte ich meines Eindrucks nach bessere Leistungen als Interviewerin erzielen als bei grosser Nervosität.

20.02.2024

Zweiter Tag der Kommunikationsausbildung. Durfte erst in zwei Gruppen reinsitzen → Eindruck: auf Augenhöhe, Trainer:innen bringen viel Erfahrung mit und Fachkompetenz, lockerer Umgangston, Videoaufnahmen scheinen unangenehm zu sein für einige Personen, Pausen werden dringend benötigt, kleine Gruppen und angenehme Lernatmosphäre. Da ich die ersten drei Interviews bereits während des letzten Teils des Komm-Trainings durchführte, merkte ich, dass ich die Interviewten aus dem Kontext der Ausbildung herausgerissen hatte. Sie sprachen überwiegend von der schwierigen Gesprächsführung, da sie diese auch gerade gelernt hatten. Bin mir nicht sicher, inwiefern dieser Eindruck stimmt. Diesbezüglich müssen die Daten verglichen werden.

21.02.2024

Erster Tag der Führungsausbildung. Heute führte ich sechs Interviews durch. 5 davon gehörten zur Stichprobe. Anschliessend habe ich gemerkt, dass ich noch Kapazität habe, um ein weiteres zu führen und deswegen habe ich den Klassenlehrer gefragt, ob ich noch eines mit jemandem führen dürfe, der kein Prüfungsexperte ist und sich nicht freiwillig für das Interview gemeldet hat. Dieser bejahte. Darauf hin fragte er in die Klasse, wer keine Lust habe, am Interview teilzunehmen und schickte die Person, die sich meldete, zu mir. Die Klasse und er nahmen es mit Humor. Zu Beginn merkte ich, dass diese Person sich nicht so wohl zu fühlen schien, da sie die Arme vor der Brust verschränkt hielt und ihre Mimik keine Freude zeigte. Sobald ich jedoch den Einstieg gemacht hatte und ihn nach seiner Berufsrolle fragte, fing er an ausschweifend zu erzählen und die Begeisterung für seinen Beruf wurde sichtbar. Gleichzeitig veränderte sich die Körpersprache. Er sass dann entspannt auf dem Stuhl, schräg gegenüber von mir und gestikulerte mit den Händen. Dieses Interview dauerte mit Abstand am längsten mit 55min. Für mich war es schön zu sehen, dass auch die nicht motivierten Personen motiviert schienen. Die Angaben, die er gemacht hatte, unterschieden sich nämlich nicht von denen der anderen. Dies erweiterte meine Stichprobenvariation, was ich als positiv für den Erkenntnisgewinn einstufe.

März

Transkription Interviews. Nahm wie erwartet viel Zeit in Anspruch. Versuchte es erst mit AI, jedoch empfand ich die Korrektur als mühseliger, als es direkt selbst zu transkribieren mit MAXQDA. Deshalb entschied ich mich dazu, auf AI beim Transkribieren zu verzichten. Entwicklung des Codesystems auf Basis des Leitfadens. Erst Hauptkategorien, dann Feinkategorien. War herausfordernd, nicht zu viele Kategorien zu entwerfen, da ich schon allein durch den Leitfaden relativ viele verschiedene Konstrukte erfragt habe. Ich empfand es als herausfordernd, zu entscheiden, wie ich die Unterkategorien benennen sollte. Gleichzeitig war es im Vergleich zu Gruppenarbeiten einfacher, zu codieren, da ich genau wusste, was ich mit welcher Kategorie erfassen wollte. Damit war ein schlankes Codebuch ausreichend, um eine zielführende Codierung zu erreichen.

20.03.2024

Codierung von Interview A und B

- fiel mir auf, dass bei der Frage nach der extrinsischen Motivation bei Interview A und B auf intrinsische Faktoren eingegangen wurde. Konzept extrinsische nicht klar oder sind sie eher intrinsisch motiviert? Bei der Nachfrage, ob es im Zielvereinbarungsgespräch auftauche, wurde es meist verneint und auch der Vorgesetzte sehe es nicht, das kann bedeuten, dass die extrinsischen Faktoren eher gering ausgeprägt sind. Person B ist gar nicht auf die Frage eingegangen. Kann auf mangelndes Verständnis des Begriffs hindeuten.
- Die Interviewten unterteilten ihre Motivation selbstständig zu den verschiedenen Traktanden der Kommausbildung bei der allgemeinen Frage nach der Motivation. Sie scheinen folglich unterschiedlich motiviert zu sein für die TPF / Amerikanische Debatte / Schwierige Gesprächsführung
- mir fiel auf, dass alle BUs relativ viel eigene Einstellungen eingebracht haben und wie sie wirken möchten in ihrer Funktion / Berufsausübung. Fand ich ein spannender Aspekt. Kann es sein, dass sich manche teilweise falsch verstanden / wahrgenommen fühlen?
- Person B hat mich als Teil des KFK / der Ausbilder eingestuft, obwohl ich zu Beginn meine Rolle als BSc Studentin erläutert hatte. Das schliesse ich aus ihren Aussagen wie: "Oder auch einfach nicht dass wir Szenarien vorgeben, sondern auch, dass ihr - ihr habt ja so viel Erfahrung, ihr seid ja an so vielen Orten, da seht ihr so viel, wo genau 1 zu 1 Probleme aufzeigen" (B, Pos. 52). Das könnte die Aussagen Richtung positiverer Einstufung verfälschen, wenn ich als nicht unabhängige Stelle wahrgenommen werde.
- wurde explizit von B gesagt, dass die Motivation noch höher wäre, wenn er nachher direkt als KI UOS arbeiten könne. = erwartete Inhaltsvalidität -> funktionsabhängig. Deckt sich mit der Literatur. Folge daraus? Macht Selektionsanpassung Sinn? Für wen ist der WAL1 obligatorisch? Lässt es sich dort besser filtern? Gab bspw. auch eine Person, die bald pensioniert wird und in der Fkt bleibt, jedoch den Lehrgang trotzdem noch machen musste.

24.03.2024

Codierung von Interview C und D und E

- Interview D Pos 75: Frage wurde falsch verstanden. Nicht Allegra = schwieriges Gespräch, sondern inwiefern schwierige Gespräche als Qualifikationspunkt im Gespräch aufgenommen wurde. Nach der Erklärung wurde die Frage verstanden. Erwies sich aber als eher schwierige Frage, weil die Antworten darauf sehr unterschiedlich waren und teilweise mit "schwierige Frage" / Pausen oder Nachfragen auf diese Frage reagiert wurde.
- Klima / Zusammensetzung des Lehrgangs wurde von mehreren Interviewten angesprochen (sei sehr positiv, gute Stimmung, guter Umgang), was auch vom Klassenlehrer Hauptadjutant Oberholzer bestätigt wurde. Ist das jedoch eine Ausnahme? Wie ist das sonst? Unterscheidet sich die Zusammensetzung der Klasse von bisherigen Jahrgängen? Könnte die Generalisierbarkeit der Resultate beeinträchtigen. -> da ggf. nochmals bei Andy nachfragen
- Die Frage nach dem Vergleich der eigenen Motivation zu der, der anderen, wurde teilweise automatisch auf die eigene kleine Gruppe umgemünzt. D.h. statt sich mit der ganzen Klasse zu vergleichen, haben sie den Vergleich mit der Gruppe gewählt, mit der sie die Komm-Ausbildung absolviert haben. Das spricht dafür, dass sich dort bereits eine gewisse Gruppenwahrnehmung gebildet hat. Kann auch einfacher sein, die eigene Motivation mit der von 4 weiteren Personen zu vergleichen statt mit der ganzen Klasse.
- es wurde immer mal wieder im Interview gelacht bei (fast) allen. Sie scheinen sich wohl gefühlt zu haben, was sich auch mit ihrer Körpersprache deckt. Die allermeisten sassen locker da, mit offener Körperhaltung und nahmen sich auch die Zeit, um zu überlegen. Zwei Personen waren zu Beginn etwas nervös, eine Person davon zeigte auch eine eher ablehnende Körperhaltung zu Beginn, als er die Arme verschränkte. Dies änderte sich jedoch rasch im Verlaufe des Interviews.

25.03.2024

Codierung von Interview F, G und I

- teilweise habe ich realisiert, dass die Fragen nicht direkt beantwortet wurde und ich dann auch nicht mehr nachgefragt habe. Das hat zur Folge, dass nicht alle Codierungen in allen Interviews vorkommen und nicht überall die genau gleichen Fragen beantwortet wurden. Das schränkt die Qualität der Ergebnisse etwas ein.
- G war der unfreiwillige Teilnehmer. Hat man insofern zu Beginn des Interviews an der Körpersprache gemerkt (verschränkte Arme). Das hat sich jedoch schnell geändert und er kam richtig ins Erzählen rein, als er von seinem Team und seiner Arbeitstätigkeit erzählen durfte. Das zeigte sich auch an der Länge des Interviews (mit 55min das längste). Allerdings ging er nicht wirklich auf alle Fragen ein, sondern brachte vor allem persönliche Einstellungen und Fakten zu sich als Person (introvertiert etc.) zu Tage, was für mich als Interviewerin eine Herausforderung darstellte (zurück aufs Thema zu führen).
- empfand es teilweise als herausfordernd, die Konstrukte trennscharf im Codiersystem abzubilden und diese dann auch entsprechend zu codieren. War aber einfacher, als wenn es verschiedene Personen codieren.

29.03.2024

Summary Grid angefangen.

muss unbedingt Codesystem anpassen - evtl. 1. code umbenennen zu nur Motivation und dann Transfer unten lassen und codierte Stellen zu Transfer wegnehmen

30.03.2024

Summary Grid weitergeschrieben

- Selbsteinschätzung bspw. wäre besser durch quantitative Analyse dargestellt worden, statt ins Summary Grid integriert worden, da sich wenig qualitative Aussagen darüber machen lassen. Wäre übersichtlicher. Werde ich noch zusätzlich machen.

01.04.2024

Summary Grid weitergeschrieben

- Code "soziale Faktoren" erübrigt sich, da diese Codierungen ebenfalls unter die Kategorie intrinsische und extrinsische Motivation fallen. Deswegen werde ich sie auflösen. Es hat sich gezeigt, dass soziale Faktoren bei der Frage nach intrinsischen und extrinsischen Faktoren erzählt wurden, deswegen die Zusammenlegung. Ausserdem habe ich die sozialen Faktoren nicht explizit durch eine Frage im Leitfaden abgefragt, sondern diese kommen mehr aus den Antworten auf andere Fragen zum Vorschein.
- Mir ist aufgefallen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung fast durchgehend sehr hoch ist.
- Bei der Frage nach den Konsequenzen, wenn sie besser im Job werden, hätte ich oft noch nachfragen sollen, da teilweise nur auf die Karriere bezogen darauf eingegangen wurde und eine Person hat die Frage inhaltlich gar nicht beantwortet, sondern mehr persönliche Einstellungen zu Tage gebracht.
- teilweise schwierig die Leistungs-Ergebnis-Erwartung (Glaube, dass man besser wird im Job) und die extrinsische Motivation (Arbeitgeber oder Kameraden sehen / merken das) zu unterscheiden. Ist das eine künstliche Trennung der Konstrukte? Beeinflusst sich das gegenseitig?
- Auffällig ist, dass die Interviewten vieles automatisch auf die schwierigen Gespräche beziehen und dann so antworten. Das deutet darauf hin, dass dieser Teil der Kommausbildung am meisten blieb / sie am meisten beschäftigt. Hat aber auch zeitlich einen grossen Teil ausgemacht.
- Bezüglich Inhaltsvalidität liegt das schwierige Gespräch klar vorne. Für die TPF und Amerikanische Debatte war die Inhaltsvalidität gemischt, aber insgesamt eher klein.

03.04.2024

Summary Grid weitergeschrieben

05.04.2024

Summary Grid weitergeschrieben.

- Unterkategorie "bekannt" bei den demografischen Angaben gelöscht. Dies, weil ich die direkt die anderen codiert habe, was für eine Funktion sie in Zukunft haben werden. Vorteil: an den Unterkategorien sieht man so, ob sie als KI UOS arbeiten werden oder nicht.

06.04.2024

Summary Grid finalisiert

07.04.2024

Summary grid korrigiert (Oberkategorien zusammengefasst)

- ist mir aufgefallen, dass Person B sich erst negativ zur Inhaltsvalidität der Ausb geäußert hat und anschliessend positiv. An was kann das liegen? Evtl. daran, dass man differenzierter nachgefragt hat und die Person dann selbst über Anwendungsmöglichkeiten / Situationen nachgedacht hat und solche gefunden hat?

11.04.2024

Besprechung der Ergebnisse mit Praxispartnerin an der HKA. Präsentation vorbereitet. Summary Grid durchgegangen und mögliche Praxisimplikationen und Interpretationsmöglichkeiten diskutiert. Empfund ich als sehr spannend und habe mich gefreut, dass sich so viele interessante Aspekte gezeigt haben. Allerdings fand ich es **herausfordernd, immer klar zu trennen zwischen Ergebnis und Bewertung**. Dies habe ich erneut beim Schreiben des Ergebnisteils realisiert. Diesbezüglich habe ich mich mehrere Male selbst reflektiert und versucht, die Dinge möglichst objektiv zu beschreiben und erst in der Diskussion eine Bewertung anhand der Literatur vorzunehmen.

April/Mai 2024

Grösster Teil der Arbeit geschrieben. Die Ergebnisse zeigten mir, dass mein Theorteil noch nicht darauf abgestimmt war und überarbeitet werden musste. Es gab noch keinen wirklichen roten Faden im Text, obwohl die Struktur durch das Exposé bereits festgelegt wurde. Mir ist bewusst, dass der Theorieteil meine grösste Schwäche in der Arbeit werden würde, was sich wieder bestätigte. Zum Theorieteil durfte ich Feedback von der Praxispartnerin erhalten und habe diesen Abschnitt der Arbeit nochmals komplett überarbeitet. Ausserdem habe ich diverse Kapitel zusammengeführt, Textteile weggelassen und schliesslich hatte ich noch immer zu viele Zeichen. Ich ging die Hauptteile meiner Arbeit mehrmals durch, um sicherzustellen, dass sie wirklich miteinander verknüpft waren und nur das in der Arbeit ist, was relevant für die Fragestellung ist. Für die Leserführung erstellte ich zusätzlich ein Modell auf Basis von Holton (2000) und Baldwin und Ford (1988), da Visualisierungen den Lesefluss und die Orientierung erleichtern können. Zusätzlich habe ich die eigens formulierten Sätze ins **Deep write** eingefügt, damit ich eine abwechslungsreichere Sprache nutzen konnte und die Qualität meiner Arbeit erhöhen konnte. Dies geschah, weil ich realisiert hatte, dass ich oft die gleichen Füllwörter nutzte und das mit der Zeit beim Lesen auffiel.

17.05.2024

Wie geplant, konnte ich die Arbeit am 17. zum Gegenlesen abschicken. Dafür schickte ich sie einem Kollegen, der den Master in Psychologie an der Uni Zürich absolviert und bereits publiziert hat und einer Kollegin aus dem Studium, für welche ich ihre Arbeit im Gegenzug korrigierte. Damit möchte ich sicherstellen, dass auch für Personen, die sich nicht länger mit dem Thema auseinandergesetzt haben, alles verständlich und der rote Faden vorhanden ist.

Mai 2024

Beim Finalisieren der Arbeit realisierte ich, dass ich die Ethik-Checkliste der FHNW nicht der Praxispartnerin zur Unterschrift geschickt hatte. Das holte ich nach. Da es sich bei den BU um erwachsene, nicht besonders vulnerable Personen handelte und die Erhebung weder Täuschung noch sonstig ethisch bedenkliche Tätigkeiten erforderte, war dies meiner Meinung nach weniger problematisch. Ansonsten ergaben sich einige Unsicherheiten bei der Angabe von Dokumenten, wie bspw. das Booklet aus dem Komm-Training, was jedoch nach bestem Wissen und Gewissen und den Vorgaben des DPG verarbeitet wurde. Für **Formatierungsdetails wurde mehrmals im Rahmen der selbst erstellten Lektorengruppe (5 meiner Studienkolleg:innen und ich) Unterstützung ausgetauscht.** Diese Lektorengruppe gab mir einerseits den Vorteil, jederzeit die Meinung anderer zum Vorgehen / Formalitäten einholen zu können und andererseits gab es emotionalen Support zwischen den Mitgliedern. Alles in allem war die Gründung der Lektorengruppe eine Bereicherung und hob die **Qualität meiner Arbeit, da ich Entscheidungen auf der Basis mehrerer Perspektiven treffen konnte.**

Abschluss des Forschungstagebuchs Ende Mai 2024

Das Forschungstagebuch nutzte ich als Reminder für gewisse Gedanken, die ich mir während dem Forschungsprozess gemacht hatte. **Zusätzlich half es, zu reflektieren, welche Erwartungen oder Eindrücke ich hatte. Durch das Notieren eines Teils dieser Eindrücke, konnte ich schliesslich besser zwischen Ergebnissen und Ergebnisbewertungen differenzieren.** Allerdings hätte das Forschungstagebuch umfassender und reflektierter ausfallen können. Diesbezüglich war ich aufwand-ertrags-orientiert. Zudem kann man über die Struktur diskutieren. Anfänglich wollte ich es neben der chronologischen Aufschlüsselung nach dem SAR AEK Prinzip gestalten, jedoch hätte sich dies enorm aufwändig gestaltet und da viele meiner Studienkolleg:innen kein Forschungstagebuch führten, wählte ich diesen Zwischenweg. Ausserdem war die Funktion im **MAXQDA "Logbuch"** praktisch für die Erfassung meiner Gedanken. Schliesslich konnte ich einige Punkte auf dem Forschungstagebuch für die Reflexion verwenden und es half mir, nochmals einen Schritt zurückzutreten und die Arbeit von aussen zu betrachten. V.a. machte es mir bewusst, dass ich Vieles mitnehmen konnte und diese Arbeit eine positive Erfahrung war.