

Masterarbeit

2011 / 2012

Prozessorientierte Evaluation von handlungsorientierten Führungskräfte trainings bei der Berner Kantonalbank BEKB

Autor

Simon Schürch

Betreuende Dozentin

Prof. Dr. Martina Zölch

Praxispartner

BEKB, Max Haselbach

Danksagung

Herzlich bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Martina Zölch, als betreuende Dozentin der Fachhochschule Nordwestschweiz. Sie stand mir zur Seite beim Projektmanagement und gab mir wichtige Impulse für die vorliegende Arbeit. Bedanken möchte ich mich auch bei Robert Stucki für die Initiierung und Vermittlung des Praxispartners sowie bei der BEKB bei Max Haselbach für die Betreuung der Master Arbeit. Ein spezieller Dank geht an alle beteiligten Angestellten der BEKB, welche entweder den Onlinefragebogen ausgefüllt oder mir ihr Lerntagebuch zur Verfügung gestellt haben. Last but not least möchte ich meiner Familie, speziell meiner Schwester Kathrin und meinen Eltern merci für ihre Unterstützung sagen.

Abstract

In nur 9% der durchgeführten Erfolgskontrollen wird der Transfererfolg einer Fortbildungsmassnahme gemessen. Will ein Unternehmen ihre Trainingsprogramm aber nachhaltig verbessern, muss sie wissen, welche Faktoren den Erfolg einer Massnahme beeinflussen. Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an. Mittels prozessorientierter Evaluation werden beim handlungsorientierten BEKB Führungsfresher II Seminar Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit identifiziert und überprüft. Dabei wurde mit dem global validierte Lerntransfer-System-Inventar, die Faktoren Teilnehmende, Trainingsdesign und Arbeitsumgebung online erhoben. Zusätzlich fand eine Auswertung des Lerntagebuch als Lerntransfermethode inhaltsanalytisch statt. Die Resultate zeigen, dass die Befragten mit der Trainings-Arbeits-Übereinstimmung und dem Transferdesign zufrieden sind. Entwicklungspotential besteht bezüglich Lerntransfer bei der Unterstützung des Vorgesetzten und der gleichgestellten Kollegen. Um dem vorzubeugen wird z.B. eine stärkere Einbindung des Vorgesetzten in den Lerntransfer und die Einführung kollegialer Fallberatung vorgeschlagen.

English

In only 9% of the measurement of results of training courses is the transfer achievement evaluated. If a company wants to enhance their training programs sustainably, they have to know by which factors the measures are influenced. This is what this thesis is about. With a process oriented evaluation will the parameters of the activity-oriented BEKB leadership refresher course identified and on their effectiveness tested. The instrument, which was use to do an online survey, is the globally validated learning transfer system inventory by Holton III & Bates (1998) and translated in German through Kauffeld (2010). As a transfer of learning method were also 21 learning journals evaluated analytically according to their content. Results show, that the respondents are satisfied with the transfer design as well as the training-work accordance of the BEKB leadership course. In regard to the learning transfer the scale *support through superior* and *support through peers* have potential for development. Transfer coaching with the superior or intervention with peers are possible recommended procedures.

Schlüsselwörter

Führungskräfteentwicklung, handlungsorientierte Trainings, prozessorientierte Evaluation, Lerntransfer-System-Inventar (LTSI), Lerntransfermanagement, Lerntagebuch, qualitative Inhaltsanalyse

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
THEORETISCHER HINTERGRUND	5
1. Führungskräfteentwicklung	5
1.1 Begriffe	5
1.2 Ziele	7
1.3 Massnahmen und Interventionen	8
1.3.1 Schulungsmassnahmen (off-the-job Training)	10
1.3.2 Arbeitsplatznahe Führungskräfteentwicklung (on-the-job Training)	11
1.3.3 Inhalte von Führungskräfte Trainings	13
1.4 Handlungsorientiertes Training	14
1.4.1 Das Outdoor-Training in der Führungskräfteentwicklung	17
1.5 Unterschiedliche Lerninhalte nach Hierarchiestufen	20
1.6 Bedeutung der Führungskräfteentwicklung heute (Überschrift 3)	21
1.7 Einbettung des BEKB Führungsrefresher II Seminars	22
2. Evaluation und Lerntransfer	25
2.1 Lerntransfer	25
2.1.1 Lerntransfermanagement	26
2.2 Evaluation	27
2.2.1 Definition	27
2.2.2 Überblick Evaluationsmethoden	27
2.3 Modelle der Trainingsevaluation	30
2.3.1 Das Transfermodell von Baldwin & Ford (1988)	30
FRAGESTELLUNGEN	33
EMPIRISCHE STUDIE	36
3. Methodik	36
3.1 Stichprobe	37
3.1.1 Onlinebefragung Teilnehmende	37
3.1.2 Datenanalyse Lerntagebuch	38

3.1.3	Expertenrunde	38
3.2	Onlinebefragung	38
3.3	Datenanalyse Lerntagebuch.....	41
3.4	Expertenrunde.....	42
4.	Ergebnisse und Interpretation.....	43
4.1	Ergebnisse und Interpretation Onlinebefragung.....	43
4.1.1	Einfluss der Teilnehmenden auf den Lerntransfer	44
4.1.2	Einfluss des Trainingsdesigns auf den Lerntransfer	52
4.1.3	Einfluss der Arbeitsumgebung auf den Lerntransfer	57
4.2	Ergebnisse Lerntagebücher.....	65
4.2.1	Wertvollstes bzw. persönliches Lernfeld als Führungskraft.....	65
4.2.2	Persönliche smarte Zielformulierung.....	68
4.2.3	Definitive Zielformulierung.....	70
4.2.4	Kommunikation Zielformulierung.....	73
4.2.5	Erfolgsfaktoren und Hindernisse	74
4.2.6	Wahrgenommene Veränderung seit dem Führungsseminar & Zielerreichungsgrad.....	77
4.2.7	Hebel ansetzen	80
4.2.8	Erkenntnisse Lerntagebücher = Lernziele Seminar?	81
4.2.9	Gegenüberstellung Tagebuch 1 mit Tagebuch 7.....	83
5.	Handlungsempfehlungen.....	91
5.1	Handlungsempfehlungen bezüglich Teilnehmenden Charakteristika	91
5.2	Handlungsempfehlungen bezüglich Trainingsdesign.....	92
5.3	Handlungsempfehlungen bezüglich Arbeitsumfeld	96
	FAZIT UND AUSBLICK	99
	LITERATURVERZEICHNIS	102
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	111
	TABELLENVERZEICHNIS	113
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	114
	ANHANG.....	115

EINLEITUNG

Ausgangslage

Führungskräfte bestimmen oft maßgebend das Handeln von Organisationen und entscheiden über den Erfolg von Unternehmen. Sie beeinflussen nämlich die Ausgestaltung und Leistungsfähigkeit der Kernprozesse eines Unternehmens und folglich die Unternehmenskultur wesentlich. Darum ist es wichtig gute Führungskräfte bei Laune zu halten und entsprechend in sie zu investieren. Dabei ist vor allem die Führungskräfteentwicklung gemeint, der immer eine wichtigere Rolle zukommt. Sowohl die fachliche und soziale Qualifikation der Leistungsträger eines Unternehmens treten daher zunehmend in den Vordergrund und entscheiden über Erfolg und Misserfolg. Doch was braucht es damit das Gelernte in der Weiterbildung auch am Arbeitsplatz Anwendung findet und einen Mehrwert sowohl für die Unternehmung als auch für die Führungskraft entsteht? Trainingsevaluation ist das Stichwort! Doch welche Art Evaluation ist die Richtige? Vielerorts wird die Identifikation und Überprüfung von Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Fortbildungsmassnahmen befürwortet. Betrachtet man aber die Realität genauer, sind systematische Evaluationen in der Praxis selten. Es dominieren schnelle und einfach erhobene Zufriedenheitsurteile mit begrenzter Genauigkeit. Evaluationen, die methodisch sauber sind, wissenschaftlichen Qualitätsansprüchen genügen und den Transfer berücksichtigen, sind oft aufwendig (Kauffeld, 2010). Dennoch gibt es ökonomische Möglichkeiten, die den Transfererfolg nachhaltig messen können. Genau darum geht es bei dieser Arbeit, den Lerntransfer auf nachhaltige Weise zu überprüfen.

Praxispartner

Die Berner Kantonalbank (nachfolgend BEKB genannt) wurde 1834 zum Zweck des kreditpolitischen Rückgrats der bernischen Volkswirtschaft und zur Anlage von Ersparnissen gegründet. Heute ist die BEKB eine moderne und solide Universalbank mit einem umfassenden Dienstleistungsangebot und an der Schweizerbörse kotiert. Mit über 500'000 Kundinnen und Kunden ist die Bank breit verankert. Sie verfügt über 78 Niederlassungen, 18 mobile Bankstellen, eine Cyberbank und beschäftigt über 1'450 Mitarbeitende. Die BEKB verfolgt zwei Kerngeschäftsfelder. Einerseits das Geschäft mit Privaten und Firmenkunden, insbesondere mit KMU's, andererseits die Vermögensberatung für private und institutionelle Kunden. Die BEKB verfolgt eine vorsichtige Geschäftspolitik und ist auf eine erfolgreiche, nachhaltige Entwicklung ausgerichtet. Die Bank investiert viel in ihre Mitarbeitenden, insbesondere auch in die Führungskräfteentwicklung. Sie verfügt über ein mehrstufiges Führungsausbildungskonzept (siehe Kap. 1.7), wovon ein Teil das für diese Arbeit relevante und evaluierte BEKB Führungsrefresher II Seminar ist. Das BEKB Führungsrefresher II Seminar wird in Kapitel 1.7 näher beschrieben. Methodisch ist der Führungsrefresher handlungsorientiert aufgebaut, dauert zwei Tag, mit

einem Follow-up Halbtag nach 3 Monaten und wird durch die Firma Stucki Leadership-Teambuilding AG durchgeführt.

Die Firma Stucki Leadership-Teambuilding AG (nachfolgend Firma Stucki genannt) wurde 1984 durch Robert Stucki gegründet. Die Firma beschäftigt heute an den Standorten Thun-Gwatt und Yverdon 15 Festangestellte und hat zusätzlich 20 freie Mitarbeitende. Weiter hat die Firma Stucki zwei Tochterfirmen in Portugal und Trinidad und Tobago sowie Agenturen in Österreich und Deutschland. Die Firma Stucki ist spezialisiert auf Führungs- und Teamentwicklungsseminare. Dabei zählen auch der Aufbau einer neuen Unternehmenskultur, die Steuerung und Begleitung von Veränderungsprozessen, strategische Lernprogramme und die Projektführung zur Dienstleistungspalette. Methodisch sind die Seminare auf dem handlungsorientierten Lernansatz aufgebaut (siehe Kap. 1.4.). Die Firma Stucki führt Seminare auf der ganzen Welt durch.

Problemstellung

Die BEKB verfügt über ein breites Aus- und Weiterbildungsangebot für Führungskräfte und Mitarbeitende. Dabei ist es der Bank wichtig, dass die Mitarbeitenden (betriebliche) Weiterbildungen besuchen, wo sie das erworbene Wissen unmittelbar praktisch in ihrem Arbeitsalltag umsetzen können. Die Verantwortlichen der BEKB stellen jedoch immer wieder fest, dass der Lerntransfer in den Arbeitsalltag heraufordern ist und nicht immer optimal gelingt. Oftmals bleibt aber unklar, an was oder wem es liegt, dass die gewünschten Ergebnisse nicht erzielt werden. Da die BEKB eine Leistungssteigerung ihrer Mitarbeitenden und einen erhöhten Rückfluss ihrer Investitionen anstrebt, will sie mittels Weiterbildungsevaluation für mehr Klarheit sorgen. Die Bank hat sich aus diesem Grund u.a. zum Ziel gesetzt, die Faktoren zu eruieren, welche den Lerntransfer positiv oder negativ beeinflussen. Daraus erhofft sich die Bank allenfalls nötigen Massnahmen zur Optimierung des Trainingsangebots abzuleiten.

Bei der Trainingsevaluation fokussieren Messinstrumente häufig auf einen der drei zentralen Einflüsse auf Lernen und Transfer, die Baldwin & Ford (1988) in ihrem Modell zusammenfassend darstellen: Die Trainee-Merkmale, das Trainingsdesign und die Arbeitsumgebung (ausführlich in Kap. 2.3.1). In der vorliegenden Arbeit sollen nun umfassend die Einflüsse aller drei genannten Faktoren auf den Lerntransfer des BEKB Führungsrefresher II Seminars empirisch untersucht werden. Passend für die Problemstellung der Bank bietet sich der Einsatz des Lern-Transfer-System-Inventars (LTSI) (siehe Kap. 3.2) an, welcher genau die vorher beschriebenen drei Stellschrauben misst. Detaillierter wird neben der LTSI Fragebogenumfrage im Bezug auf das Transferdesign eine Analyse der ausgefüllten Lerntagebücher vorgenommen.

Das Forschungsdesign kann als prozessbezogene Evaluation (siehe Kap. 2.2) verstanden werden, welche die Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit des BEKB Führungsrefresher II Seminars identifiziert

und überprüft. Aus Ressourcen Gründen und Abgrenzung der Arbeit wurde bewusst auf eine ergebnisbezogene Evaluation, d.h. Überprüfung der Wirksamkeit des BEKB Führungsrefresher II Seminars verzichtet.

Ziele und Hauptfragestellung

Mit dem Einsatz des Lern-Transfer-System-Inventar (LTSI) erhofft sich der Auftraggeber, Ansätze zur Klärung des Zusammenspiels der Erfolgsmasse und der Transfererfolgskriterien entwickeln zu können.

Abgeleitet daraus ergeben sich folgende Hauptfragestellungen für diese Arbeit:

Für den Faktor Teilnehmende

Sind die Teilnehmenden des BEKB Führungsrefresher II Seminars motiviert, das Gelernte anzuwenden?

Für den Faktor Trainingsdesign

Ist das BEKB Führungsrefresher II Trainingsdesign praxisnah aufgebaut?

Für den Faktor Arbeitsumfeld

Ist das Arbeitsumfeld ein Katalysator oder eine Barriere für den Lerntransfer?

In Bezug auf das Lerntagebuch gilt es folgende Hauptfragestellungen zu beantworten:

Welche Zielarten werden in den Lerntagebüchern als Fragen formuliert?

Entsprechen die Lerntagebucherkenntnisse den Seminarzielen?

Aufbau der Arbeit

Das vorliegende Einleitungskapitel beschäftigt sich in erster Linie mit der Ausgangslage und Problemstellung der Masterarbeit, den Praxispartnern, sowie den Zielen und Fragestellungen. Der theoretische Hintergrund wird in Kapitel 1 und 2 behandelt. Kapitel 1 geht auf die Theorie der Führungskräfteentwicklung, deren Ziele und Interventionen und im Speziellen auf das handlungsorientierte Training ein.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit dem Lerntransfer und der Evaluation. Im Überkapitel Fragestellungen werden die Fragestellungen mit den entsprechenden Unterfragestellungen erarbeitet. Die Unterfragen strukturieren den ganzen Bericht und werden im weiteren Verlauf beantwortet. Das Überkapitel empirische Studie geht in Kapitel 3 auf die Methodik ein. Dabei wird der Lerntransfer-System-Inventar (LTSI), die Datenanalyse des Lerntagebuchs sowie die geplante Expertenrunde näher beschrieben. Kapitel 4 stellt die Ergebnisse der Onlinebefragung und der Lerntagebücher dar und liefert die Interpretationen dazu. In Kapitel 5 werden elf Handlungsempfehlungen abgegeben. Abschliessend wird im letzten Kapitel Fazit und Ausblick ein Fazit zur Arbeit gezogen und weiterer Forschungsbedarf zum behandelten Themenbereich aufgezeigt.

In der vorliegenden Arbeit werden so weit wie möglich geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet. Wo dies nicht gelingt, wird zur schnelleren und besseren Lesbarkeit des Textes die männliche Form verwendet. Natürlich gilt in allen Fällen jeweils die weibliche und männliche Form.

THEORETISCHER HINTERGRUND

1. Führungskräfteentwicklung

Die Führungskräfteentwicklung ist kein neues und modernes Thema. Bereits zu Zeiten der Industrialisierung gab es den Versuch, Gewinnerwartungen von Unternehmungen durch die Optimierung von Führung positiv zu beeinflussen (Kieser 2006). Durch die neuen Anforderungen an die Führung in Unternehmen geht der Trend seit den 70er Jahren hin zu einer psychologischen Ausrichtung der Führungskräfteentwicklung (Wimmer, 1995). Gleich (2011, S.80) schreibt, dass die dabei genutzten Ansätze vor allem die Gruppendynamik (Lewin, 1953) und die modernen System- und Kommunikationstheorien (Batson 1981, Watzlawick 1985) umfassen. Deren Ziel ist es, Verhaltensänderungen im zwischenmenschlichen Umgang zu erreichen.

1.1 Begriffe

Führung

Führung wird allgemein als zielbezogene Einflussnahme verstanden, welches die Geführten dazu bewegen soll, bestimmte Ziele, die sich oftmals aus den Unternehmenszielen ableiten, zu erreichen (Rosenstiel, 2009). Dabei vollzieht sich Führung nach Becker (2009) im magischen Dreieck von Führer, Geführten und Aufgabe. Becker (ebd) unterteilt den Begriff Führung weiter in Unternehmens- und Personalführung. Unternehmensführung beschäftigt sich mit der Planung, Steuerung und Kontrolle des Unternehmens als Ganzes. Personalführung wird als integraler Bestandteil der Unternehmensführung gesehen und „stellt als zielorientierte Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens von Einzelpersonen den Gegenstand der Betrachtungen dar.“ (ebd, S.305).

Leadership vs Management

Im englischsprachigen Raum wird bei der Begrifflichkeit Führung oftmals zwischen Leadership und Management unterschieden. Auch im deutschsprachigen Raum verwendet man oftmals die bereits genannten Anglizismen. Darum erscheint es wichtig hier eine Unterscheidung vorzunehmen. DuBryn (2010) verstehen unter Management eher die klassische Leistungsfunktion wie Planung, Organisation und Controlling. Leadership auf der anderen Seite betont die visionäre Begleitung von Wandlungsprozessen sowie die Inspiration, Motivation und die Befähigung von Beschäftigten. Es kann also durchaus die Möglichkeit bestehen, dass eine Führungskraft nicht dem Management zugehörig ist oder ein Manager keine Führungsaufgaben wahrnimmt. Wichtig ist festzuhalten, dass die beiden Funktionen

eng miteinander verwoben sind. Bezugnehmend auf die vorliegende Arbeit und das BEKB Führungsrefresher II Seminar ist der Fokus auf Leadership und folglich auf Personalführung gerichtet.

Führungskräfteentwicklung

Die Führungskräfteentwicklung ist eine Schlüsselaufgabe der Unternehmensführung. Sie wird in der deutschsprachigen Literatur als auf eine bestimmte Zielgruppe zugeschnittener Teilbereich der Personalentwicklung angesehen. Dabei befasst sie sich mit der umfassenden Weiterbildung und Förderung von Führungspersonen (Han, 2005, S.20). Nachfolgend wird die Führungskräfteentwicklung in das Wissenschaftsgefüge nach Becker (2009, S. 30) und Gleich (2011, S.81) eingeordnet. Ebd schreibt, es sei absehbar, dass sich die Führungskräfteentwicklung neben der Personalentwicklung als eine Teildisziplin in der Personalwirtschaft etablieren wird.

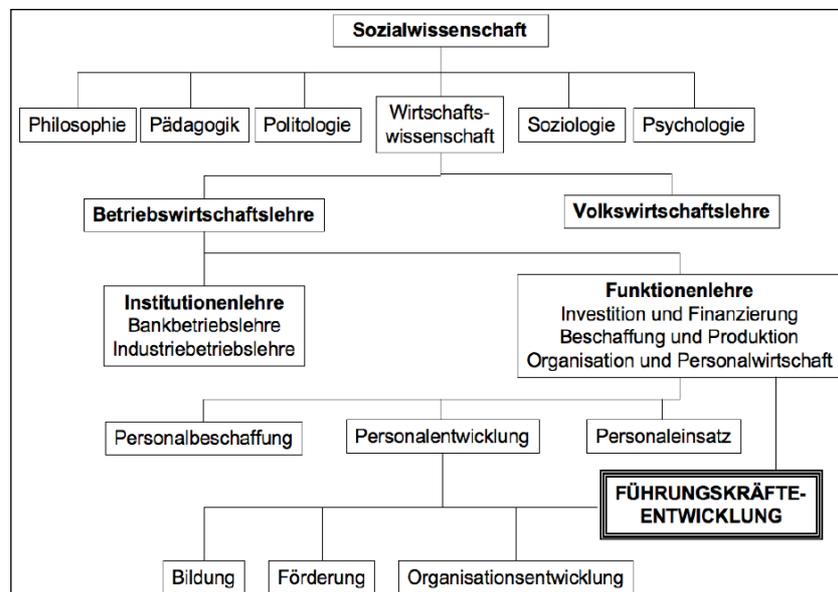


Abbildung 1: Die Einordnung der Führungskräfteentwicklung in das Wissenschaftsgefüge, Gleich (2011, S.81) in Anlehnung an Becker (2009, S.30)

Nach Ciupka (1991, S. 154) ist die Führungskräfteentwicklung als ein Teilgebiet der Personalentwicklung zu sehen. Dabei beschreibt er dessen Ziel, die Führungskräfte an zukünftig zu erwartende Aufgaben heranzuführen.

Erten-Buch et al. (2004, S.20) beschreibt Führungskräfteentwicklung für diese Arbeit am zutreffendsten. „Führungskräfteentwicklung sind Massnahmen, die die Führungskräfte in der Erbringung eines für die Organisation wesentlichen Leistungsbeitrags oder in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt.“ Folglich umfasst sie alle Aktivitäten innerhalb und ausserhalb eines Unternehmens. Diese dienen der Vermittlung und Förderung von Fach-, Sozial- und Managementkompetenz sowie von Wissen, Können und Verhalten von Vorgesetzten (Han, S.73). Von besonderer Bedeutung ist dabei die genaue Abstimmung der Führungskräfteentwicklung auf die organisationale und individuelle Situation (Griffin 2003, S.113ff).

Führungskräfte

Becker (2009, S.307) definiert die Zielgruppe „Führungskräfte“ wie folgt: „Führungskräfte sind mit hin alle Personen, die Führungsverantwortung für Mitarbeiter tragen und/oder im Sinne der Unternehmensführung Einfluss auf die Unternehmenspolitik nehmen dürfen.“ Eine weitere Unterscheidung kann nach Hierarchiestufen gemacht werden. Dabei wird zwischen untere, mittlere und obere Hierarchieebenen unterschieden.

Nach Becker (2009) wird das Führungsgeschehen von Eigenschaften, Wertemuster, Verhaltensweisen, Qualifikationen und Erfahrungen der Personen bestimmt. Auch bestimmen die Persönlichkeit der Führungskraft und des Geführten sowie Art und Schwierigkeitsgrad der Aufgabe die Ausgestaltung der Führungsaufgabe wesentlich. Was dies für Konsequenzen für die Ziele der Führungskräfteentwicklung hat, wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

1.2 Ziele

Für Becker (2009) verfolgt die Führungskräfteentwicklung immer zwei Ziele, nämlich betriebliche und individuelle. So soll einerseits die Erreichung institutioneller Ziele durch Führungskräfteentwicklung eine optimale Nutzung der personellen Ressourcen ermöglichen. Andererseits zielt Führungskräfteentwicklung auf Verhaltensänderung bzw. Verhaltensstabilisierung von Führungskräften ab. Damit sollen Führungskräfte auf die Übernahme oder Erweiterung von Führungsverantwortung vorbereitet werden. Auch geht es um die Aneignung von Führungs-, Kommunikations-, Informations- und Konfliktlösungstechniken.

Die untenstehende Tabelle listet die Ziele der Führungskräfteentwicklung näher auf:

Tabelle 1: Betriebliche und individuelle Ziele der Führungskräfteentwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an Becker, 2009, S.311)

Betriebliche Führungsentwicklungsziele	Individuelle Führungsentwicklungsziele
<ul style="list-style-type: none"> • Gewährleistung des notwendigen Bestandes an Führungskräften und Spezialisten • Heranbildung und Sicherung des Nachwuchses an Führungskräften • Aufdecken von Fehlbesetzungen in den Führungsebenen • Positive Beeinflussung des Leistungsverhaltens der Führungskräfte • Herbeiführen eines Gleichgewichts von Qualifikationen und Anforderungen • Verbesserung des Kommunikations- und Kooperationsverhaltens der Führungskräfte • Motivation der Führungskräfte im Sinne der 	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherung der beruflichen Position • Persönlichkeitsentwicklung / Selbstverwirklichung • Identifikation mit dem erwarteten Verhalten • Ermöglichung des beruflichen Auf- und Umstiegs • Erhaltung von Mobilität und Flexibilität • Einkommensverbesserung • Interessante Tätigkeit • Erreichung persönlicher Lebensziele nach Anerkennung, Macht und Einfluss

Betriebliche Führungsentwicklungsziele	Individuelle Führungsentwicklungsziele
Verstärkung ihrer Loyalität gegenüber den Unternehmenszielen	

Wichtig ist zu erwähnen, dass die beiden Zielkategorien (betrieblich und individuell) nicht unbedingt komplementär zueinander stehen. Zielharmonie kann erreicht werden, indem die Führungskräfte rechtzeitig in die Unternehmenspolitik einbezogen und informiert werden.

Becker (2009) schreibt, dass Führung als nicht statisch zu begreifen ist. Folglich heisst dies, dass sich einzelne Führungsaspekte ändern, da sie von der real existierenden Umwelt abhängen. Dies bedeutet, dass sich auch die Anforderungen an die Führungskräfte ändern. Daraus schliessend zielt Führungskräfteentwicklung darauf ab, die Qualifikation der Mitarbeitenden im Sinne der Anforderungen zu entwickeln.

Rosenstiel (2009, S. 53ff) spricht von folgenden Zielen die durch die Führungskräfteentwicklung verbessert werden sollen:

- **Motorische Fertigkeiten.** Z.B. wenn Vorgesetzte die Handhabung moderner Bürotechnologien erlernen
- **Kognitive Kompetenzen.** Dadurch wird es dem Führenden möglich, gegenwärtige und künftige Anforderungen an die Führungsaufgabe durch intellektuelle Bewältigung fachlich und methodisch gerecht zu werden.
- **Motivationale und volitionale Kompetenzen.** Hier ist die Stärkung der Motivation gemeint. Bei der Volition, der Entwicklung des Willens, geht es Rosenstiel darum, das Führungskräfte mit inneren Barrieren fertig werden oder ablenkende Gedanken abwehren lernen. Es geht um die Förderung der Umsetzungs- und Handlungskompetenz.
- **Emotionen.** Hier geht es um das Erlernen von zielgerichteter Steuerung eigener und fremder Emotionen der Führungskräfte.
- **Interpersonale Fähigkeiten.** Unter diesem Punkt meint ebd (2009) die Verbesserung der sozial-kommunikativen Kompetenz, die sich aus der Tätigkeitsanforderung der Führungskräfte ableiten lässt.

1.3 Massnahmen und Interventionen

Insgesamt gibt es eine kaum überblickbare Vielfalt von Massnahmen, mit den Führungskompetenzen und –potentiale entwickelt werden können (Zaugg 2008, S.25). Wunderer (2003, S.363ff) und Becker (2009) kategorisieren wie in Abbildung 2 dargestellt, Massnahmen und Instrumente der Führungskräfte-

teentwicklung in Abhängigkeit der zeitlichen und räumlichen Nähe zum Arbeitsplatz und dem Bezug zu den eigentlichen Arbeitsinhalten.

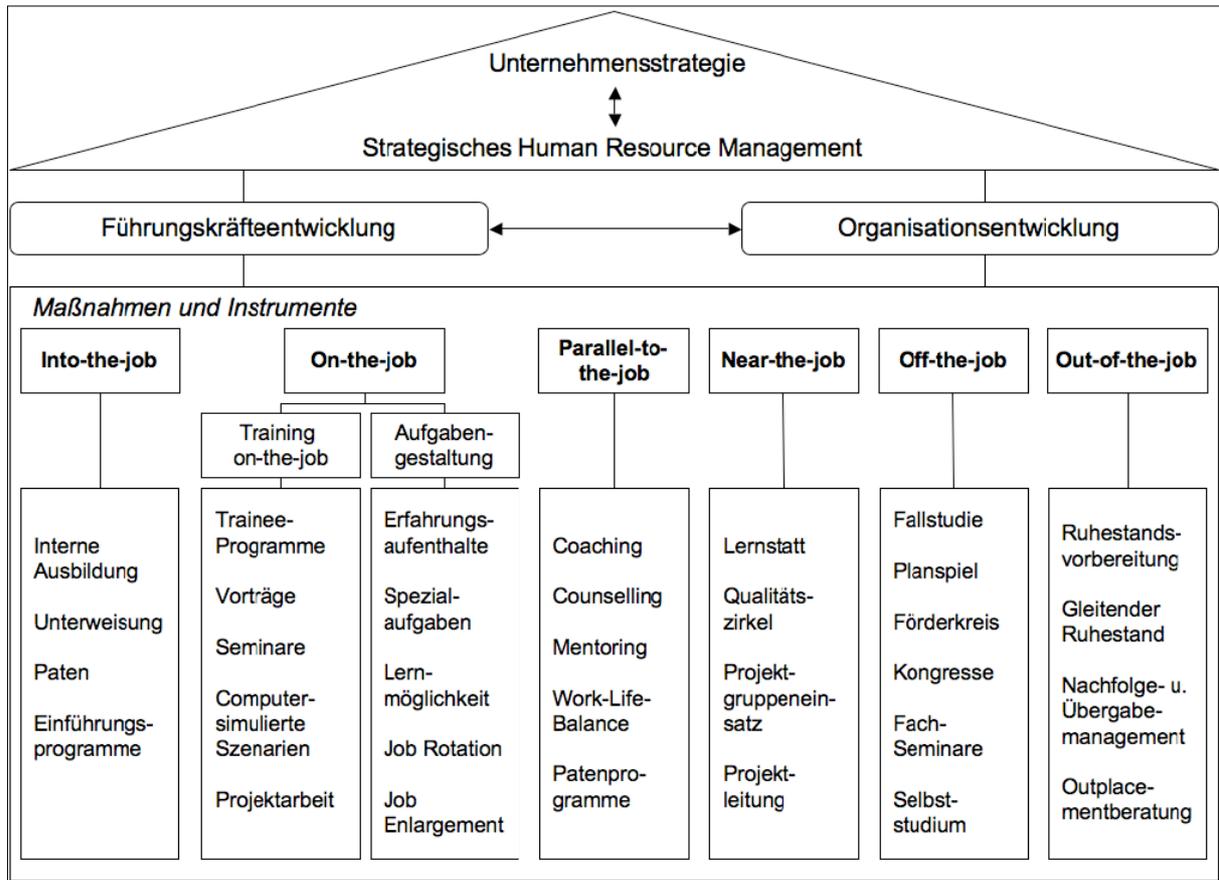


Abbildung 2: Die Massnahmen und Instrumente der strategischen Führungskräfteentwicklung, Wunderer, 2003, S.363

Für personale Fördermassnahmen schlagen Sonntag und Stegmaier (2007) eine pragmatische Gruppierung in fünf Ansätze vor. Dies sind problembezogener, authentischer Kontext, beratungs- und betreuungsorientierte Simulation, Erlebnisorientierung und Persönlichkeitszentrierung sowie aufgabenstrukturelle Ansätze. Dies schliesst mehr oder minder drei Kriterien ein. Erstens Lernorte, zweitens methodische Aspekte und drittens Lernziele. Der handlungsorientierte BEKB Führungsrefresher II fällt gemäss Beschreibung von ebd (2007) in die Kategorie erlebnisorientiertes Seminar.

Für Kaschube & Rosenstiel (2004) ist die Entwicklung der Führungskräfte als erstes der Lernort von Bedeutung. Sie unterscheiden zwischen Schulungs- oder Bildungsmassnahmen (off-the-job) (Kettgen, 1989) und arbeitsplatznahe Führungskräfteentwicklung (on-the-job). Erstere finden in speziell gestalteten Lernsituationen abseits vom Arbeitsalltag statt. Diese dienen durch Persönlichkeitsentwicklung oder Verhaltensmodifikationen der Vorbereitung auf die (zukünftige) Arbeitsaufgabe. Auf der anderen Seite sollen arbeitsplatznahe Führungskräfteentwicklung durch die rasche Konfrontation mit der Aufgabe im Arbeitsalltag zu einer Verbesserung bereits angelegten Verhaltens führen. Dabei können Massnahmen unterschieden werden, in denen dieser Prozess unterstützend begleitet (z.B. Coaching oder Mentoring), und in Interventionen, in denen der Lernprozess in den Arbeitsalltag eingegliedert

wird. Gemeint sind hier Lerneinheiten in Form selbstgesteuerten Lernens, Führungsinstrumente wie Beurteilungs- und Feedback-Verfahren oder die Zuweisung von Arbeitsaufgaben. Die nachfolgenden beiden Kapitel sollen dazu dienen eine Auswahl der Führungskräfte Trainings näher unter die Lupe zu nehmen. Dabei soll auch das für diese Arbeit relevante BEKB Führungskräfte Training eingeordnet werden.

1.3.1 Schulungsmassnahmen (off-the-job Training)

Kaschube & Rosenstiel (2004, S.572) schlagen vor, die Vielfalt der Führungskräfte Trainings in zwei Gruppen aufzuteilen:

- Einerseits in Massnahmen, die die allgemeine kognitive und verhaltensbezogene Vorbereitung auf eine Führungsrolle fördert und zur Anpassung von Führungsstil und –verhalten dienen soll (Führungsstile und Führungsverhalten)
- Andererseits in Massnahmen, die speziellere Aufgaben im Rahmen der Führungsverantwortung erleichtern soll (Aufgabenbezogene Massnahmen)

Die Trainingsformen werden nachfolgend jeweils kurz erklärt.

Führungsstil und Führungsverhalten

Kaschube & Rosenstiel (2004) unterscheiden drei Ausrichtungen von Trainings, die den Führungsstil und das Führungsverhalten beeinflussen sollen. Einerseits gibt es Trainingsformen, die das Verhalten über die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit oder Richtlinien ethischen und verantwortlichen Handelns verändern wollen. Andererseits gibt es Verfahren, bei denen die gewünschten Effekte von führungsrelevanten Situationen mittels Erleben und Nachspielen hervorgerufen werden. Zusätzlich führen ebd (2004) Massnahmen auf, die auf der Basis von Führungstheorien ein optimales Entscheidungsverhalten oder einen idealen Führungsstil propagieren. Folgende Tabelle macht die Ausrichtung der Trainings deutlich.

Tabelle 2: Gliederung von Trainings zum Führungsstil und Führungsverhalten (eigene Darstellung in Anlehnung an Kaschube & Rosenstiel (2004))

Ausrichtung des Trainings	Beispiele	Autoren
Persönlichkeitsorientierte Massnahmen	Trainingsmassnahme fragen nach dem Warum des Verhaltens 1. Ethisches Verhalten von Führungskräften 2. Persönlichkeitsentwicklung a. Sensitivity-Training b. Outdoor-Trainings	1. Deller, 1998 2a. Sonntag&Schaper, 1999 2b. Winkler&Stein, 1994
Verhaltensorientierte Mass-	Trainingsmassnahmen fragen	1. Goldstein &Gessner, 1988

Ausrichtung des Trainings	Beispiele	Autoren
nahmen	nach dem Wie des Verhaltens. 1. Verhaltensmodellierung 2. Unternehmensplanspiele	2. Geilhardt & Mühlbradt, 1995
Führungstheoretischorientierte Massnahmen	1. Leader-Match-Ansatz 2. Managerial-Grid-Seminar 3. Leader-Member-Exchange-Training 4. Entscheidungstraining nach Vroom & Yetton	1. Fiedler&Chemers, 1984 2. Blake&McCanse, 1992 3. Scandura&Graen, 1984 4. Böhnisch, 1991

In dieser Arbeit wird nicht näher auf die Beispiele der verschiedenen Trainingsausrichtungen eingegangen. Für detaillierte Ausführungen wird auf weiterführende Literatur (siehe Spalte „Autoren“) verwiesen.

Das in dieser Arbeit evaluierte BEKB Führungsrefresher II Seminar fällt unter die Kategorie Outdoor-Training. Die Firma Stucki spricht hier von handlungsorientierten Trainings. Kaschube & Rosenstiel (2004) ordnen dieses in die Kategorie persönlichkeitsorientierte Massnahmen ein. Wie oben erwähnt, sprechen Sonntag und Stegmaier (2007) dabei von erlebnisorientierten Verfahren. Dabei geht es darum, Entwicklungsprozesse durch das Erleben neuartiger Situationen und durch Rückmeldungen über das eigene Sozialverhalten, anzustossen. Mehr dazu in Kapitel 1.4 *Handlungsorientierte Trainings*, welches das BEKB Führungsrefresher II Seminar spezifisch zugeteilt ist.

Aufgabenbezogene Massnahmen

Nach Kaschube & Rosenstiel (2004) haben sich in Ergänzung zu den oben erwähnten Führungskräfte-Trainings zwei weitere Trainingsmassnahmen etabliert, in denen Führungskräfte auf besondere Aspekte ihrer Tätigkeit vorbereitet werden. Es ist dies einerseits ein interkulturelles Training als Vorbereitung auf einen Auslandeinsatz und andererseits das Führen von Mitarbeitergesprächen. Für erstere findet man weiterführende Literatur bei Kühlmann (1995) und Kühlmann & Stahl (2001). Zu zweitere kann Literatur u.a. bei Fiege, Muck und Schuler (2001) oder Nerdinger (1996) nachgelesen werden.

1.3.2 Arbeitsplatznahe Führungskräfteentwicklung (on-the-job Training)

Off-the-job Trainingsmassnahmen haben sich aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht oft als problematisch erwiesen. So gelingt der Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag oft nur ungenügend (Baldwin & Ford, 1988; Rank & Wakenhut, 1998). Aus praktischen Gründen ist es für Führungskräfte oftmals schwierig bei hoher Arbeitsbelastung längere Zeit vom Arbeitsalltag fern zu bleiben. Zur Lösung dieser Herausforderungen schlagen Kaschube & Rosenstiel (2004) einerseits Lern- und Präsenzphasen (Etzel, Frank-Oestreich, Russland & Welz, 1993) andererseits die Verlagerung des Lernprozesses an den Arbeitsplatz vor. Im Folgenden werden kurz die verschiedenen arbeitsplatznahen Ent-

wicklungstrainings für Führungskräfte in Anlehnung an Kaschube & Rosenstiel (2004) und Becker (2009) vorgestellt.

Tabelle 3: Arbeitsplatznahe Entwicklungstrainings für Führungskräfte. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kaschube & Rosenstiel (2004) und Becker (2009)

Methoden	Beschreibung	Autoren
Coaching	<p>Unter dem Begriff Coaching haben sich im deutschsprachigen Raum drei Formen etabliert:</p> <p>A. Vorgesetztencoaching. Dies kann als Teil der Führungsrolle verstanden werden.</p> <p>B. Beratung von Führungskräften unterer bis mittlerer Führungsebene meist durch Vertreter der Personalentwicklung oder interne Trainer.</p> <p>C. Einzel-Coaching für Top-Führungskräfte durch einen externen Berater.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Thomas, 1998 • Schreyögg, 2003 • Rauen, 2008
Mentoring	<p>Mentoring in diesem Kontext kann als intensiver Austausch zwischen einer Führungsperson mit Erfahrung (Mentor) im Unternehmen, die ihr fachliches Wissen oder Erfahrungswissen an eine unerfahrene Führungsperson (Mentee oder Protégé) weitergibt, verstanden werden. Der Mentor kann sowohl ein direkter Vorgesetzter bzw. ein anderer hierarchisch höher stehender Unternehmensangehöriger ohne direkte Weisungsbefugnis über den Protégé als auch ein Vertreter der gleichen Hierarchieebene sein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kram, 1983 • Edelkraut & Graf, 2011 • Eby, 1997
Entwicklung durch Einsatz von Beurteilungsverfahren	<p>Zwei Funktionen erfüllen diese Verfahren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Absicherung von Auswahlentscheidungen und zur Leistungssteigerung mittels Zielsetzung und Zielvereinbarung • Personalentwicklungsprozesse mittels Beurteilung und Feedback. Neben der klassischen Form der Leistungsbeurteilung durch den Vorgesetzten werden im Zusammenhang der Führungskräfteentwicklung weitere Beurteilungen vorgeschlagen <ul style="list-style-type: none"> ○ Gleichgestelltenbeurteilung durch Führungskräfte der gleichen Hierarchieebene (peer-evaluation) ○ Vorgesetzten- bzw. Aufwärtsbeurteilung (upward feedback) durch die direkt unterstellten Mitarbeiter ○ Multi-source feedback bis hin zum 360 Grad Feedback durch Vorgesetzte, Mitarbeiter, Kollegen und Kooperationspartner <p>Durch all diese Verfahren wird der beurteilten Führungskraft ein besserer Zugang zur Wirkung ihres zum Teil nicht bekannten Verhaltens ermöglicht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peer-evaluation Gerpott, 1992 • Upward feedback, Reilly, Smither & Vasilopoulos, 1996 • Multi-source feedback, London & Smither, 1995 • 360 Grad Feedback, Neuberger, 2000
Übernahme von Ar-	<p>Aufgaben im Führungsalltag sollen so gestaltet werden, dass sie die Entwicklung von Kompetenzen gezielt fördert. Solche</p>	Baldwin & Pad-

Methoden	Beschreibung	Autoren
beitsaufgaben	Job Assignments trennen einerseits die Identifizierung von besonders herausfordernden Aufgabeninhalten und andererseits die Untersuchung von Aufgabenstrukturen, die einen besonders hohen Lerngewinn versprechen.	gett, 1993
Entwicklungsprogramme	Grössere Unternehmen bieten ihren Führungskräften als Verknüpfung von Personalauswahl, Potentialeinschätzung und Führungskräfteentwicklung Entwicklungsprogramme an. Dies Entwicklungsprogramme sind z.T. mehrjährig und eine Kombination von den oben beschriebenen Schulungs- (siehe Kap. 1.3.1) und arbeitsplatznahen Massnahmen.	<ul style="list-style-type: none"> • Welge, Häring & Voss, 2000 • Domsch, 2003

1.3.3 Inhalte von Führungskräftetrainings

Demmerle, Schmidt & Hess (2005, S.210) beschreiben, dass je nach betrachteter Führungsaufgabe verschiedene Kompetenzen im Mittelpunkt der Führungstrainings stehen. Tabelle 4 gibt einen Überblick über Bausteine von Führungstrainings, die je nach Zielsetzung miteinander kombiniert werden können. Das BEKB Führungsrefresher II Seminar ist eine Kombination aller Bausteine Bereiche.

Tabelle 4: Bausteine von Führungstrainings (Demmerle, Schmidt & Hess, 2005, S.211)

Baustein	Mögliche Inhalte	Schwerpunkte, Ziele
Grundlagen		
Selbstverständnis als Führungskraft, Führungsstile, Umgang mit Macht	<ul style="list-style-type: none"> • Führungsbegriff • Grundlegende Führungsdimensionen • Eigenes Menschen- und Führungsbild, Abgleich mit dem Bild der Organisation • Anwendung von Führungsinstrumenten 	Bewusster Umgang mit der Rolle als Führungskraft
Grundlegende Führungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenübertragung: Zielvereinbarung, Delegation, Auftrag • Besprechungen von Meetings • Kommunikation und Mitarbeitergespräche 	Zielgerichteter Einsatz verschiedener Führungsinstrumente
Inhalte		
Ziele und Lösungen entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Entwickeln und Formulieren von Zielen • Techniken der Problemanalyse und -lösung • Kreativitätstechniken • Auswahl geeigneter Entscheidungsstile 	Förderung von Entscheidungs- und Lösungskompetenzen
Koordination		
Strategie, Gestaltung von Organisationseinheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Wahl der Organisationsform (Teams, Linienstruktur, Matrix etc.) • Planung von Management und Prozessen • Umgestaltung von Strukturen, Veränderungsmanagement 	Kompetenzen in der Gestaltung von Aufbau- und Ablauforganisationen
Beziehungsorientierung		

Baustein	Mögliche Inhalte	Schwerpunkte, Ziele
Coaching, Entwicklung und Beurteilung von Mitarbeitern	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilung und Einschätzung von Mitarbeitern • Rückmeldung und Feedback • Grundlagen der Personalentwicklung 	Aufbau von Beurteilungskompetenzen Akzeptanz von Personalentwicklung als Führungsaufgabe
Konfliktmanagement und Beziehungsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen der Konfliktentstehung • Analyse von Konfliktsituationen • Führen von Konfliktgesprächen 	Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktlösung
Störungsmanagement		
Selbstregulation, Umgang mit Belastungen und Stress	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen der Stressentstehung • Kurzfristig wirksame Stressmanagementtechniken 	Erhalt der Handlungsfähigkeit in Krisensituationen
Systematische Problemlösung unter Handlungs- und Zeitdruck	<ul style="list-style-type: none"> • Geeignete und ungeeignete Führungsstile und -instrumente für Situationen mit hohem Handlungsdruck • Systemisches Problemlösen • Evtl. Einüben von aufgabenspezifischen Standardabläufen 	Aufbau automatisch abrufbarer Lösungsschemata

1.4 Handlungsorientiertes Training

Das BEKB Führungsrefresher II Seminar kann in die Kategorie handlungsorientierte Trainings eingeordnet werden. Nachfolgend wird aus diesem Grund spezifisch auf obigen Methodenansatz eingegangen.

„Sage es mir und ich werde es vergessen. Zeige es mir und ich werde mich daran erinnern. Lass es mich tun und ich werde es verstehen.“ (Konfuzius)

Wie aus diesem Sprichwort hervor geht, wurde das Prinzip des handlungsorientierten Lernens bereits früh erkannt aber langezeit nicht umgesetzt. Von Ameln & Kramer (2007) beschreiben, dass in der Vergangenheit Methoden vorherrschend waren, die Lernen als Wissenstransport vom Lehrer (z.B. Trainer) zum Lernenden verstanden. An diesem Modell, dass auf dem Archetyp des frontalen Schulunterrichts beruht, hat sich auch die betriebliche Bildung und Beratung orientiert. Die Praxis und Wissenschaft hat jedoch heute erkannt, dass diese Form des Lernens unzureichend ist und solch erworbenes Wissen isoliert, punktuell, flüchtig und praxisfern bleibt. Um Veränderungsprozesse nachhaltig zu gestalten, muss organisationales Lernen...

- für die Lernenden persönlich bedeutsam sein,
- ganzheitlich gestaltet sein,
- einen unmittelbaren Bezug zur Praxis aufweisen,
- vorhandene unerwünschte Muster aufdecken und in den Lernprozess einbeziehen,

- das Kraftfeld (transferfördernde und –hemmende Faktoren) berücksichtigen, wo das neue Verhalten umgesetzt werden soll.

Daraus folgernd suchen Personalabteilungen, Beratungsinstitute oder die Erwachsenenbildung zunehmend nach Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens. Diese ergänzen die klassischen Formen der Beratung und Wissensvermittlung. Dabei sollen diese neuen Lern- und Beratungsformen kognitive und emotionale, bewusste und latente, verbale und nonverbale, körperliche, psychische und soziale Dimensionen einbeziehen. Dadurch kann nachhaltiges Lernen und nachhaltiger Wandel ermöglicht werden. Von Ameln und Kramer (2007) zählen Rollenspiele, Psycho- und Soziodrama, Organisationsaufstellungen, Zeitlinien, Skalierungsfragen, Unternehmenstheater, Planspiele und Outdoor-Trainings zu diesem neuen Typus von handlungsorientiertem Training. Eingegangen wird in dieser Arbeit spezifisch auf das Outdoor-Training (siehe Kap. 1.4.1), da dieses der Ausgangslage der vorliegenden Arbeit entspricht. Allen Methoden ist gemeinsam, dass die Teilnehmenden sich handelnd mit dem Lernstoff auseinandersetzen und ein stärkeres Gewicht gegenüber der Sprache erlangen. Auch werden Emotionen stärker als bei anderen Methoden bewusst als Katalysatoren des Lernens eingesetzt.

Nach von Ameln & Kramer (2007, S.9) machen handlungsorientierte Methoden abstrakte organisatorische Realitäten und Inhalte, wie z.B. Einstellungen oder Rollenverständnis, sinnlich erfahr- und sichtbar. Sie

- ermöglichen Erfahrungslernen durch aktives Handeln der Teilnehmenden.
- nutzen den Körper als Resonanzboden des Lernprozesses.
- arbeiten mit konkreten Themen aus der Praxis der Teilnehmenden.
- integrieren kognitive und emotionale Anteile.
- bieten ein Experimentierfeld, in dem neue Formen des Denkens und Handelns sanktionsfrei erprobt werden können.
- machen informelle und unbewusste Anteile der Systemdynamik sichtbar.
- helfen dem Klientensystem Komplexität zu meistern.
- motivieren durch spielerisches Lernen.

Ziel soll es sein, dass handlungsorientierte Methoden fixe Denkschemata und Gewohnheiten durchbrechen. Mittels Perspektivenwechsel werden den Teilnehmenden eine andere Sichtweise ermöglicht.

Die Firma Stucki versteht und erklärt wirkungsvolles handlungsorientiertes Lernen mittels dem Lernzyklus von Kolb (1974). Nach der Theorie von ebd (1974) verläuft das Lernen in einem Kreislauf bestehend aus Erfahrungen, Reflexion, Theorie- und Begriffsbildung und Ausprobieren. Nach diesem Modell bilden konkrete Erfahrungen im Hier-und-Jetzt die Basis für Beobachtungen und Reflexion. Aus den Beobachtungen werden Theorien gebildet. Diese werden wiederum aktiv ausprobiert. Es wird

also experimentiert, woraus wiederum Erfahrungen resultieren. Die durchgeführten Aufgaben des BEKB Führungsrefresher II Seminar bauen auf der Theorie von Kolb auf.

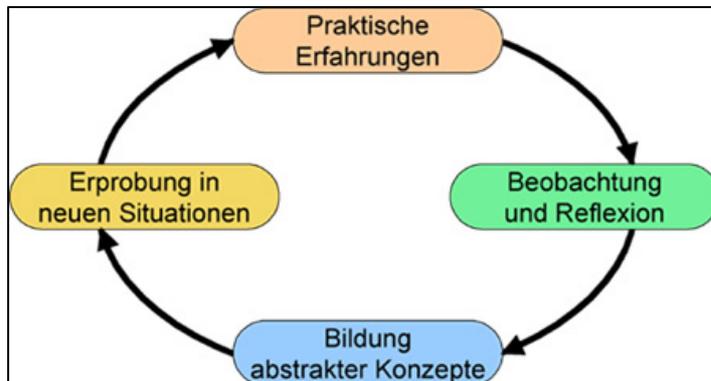


Abbildung 3: Zyklisches Lernmodell (Kolb, 1974)

Handlungsorientierte Trainings werden heutzutage in der Personal- und Organisationsentwicklung vorwiegend für Führungskräfte- und Teamentwicklung eingesetzt. Dabei erarbeiten die Unternehmen Lern- und Veränderungsprozesse auf Individueller-, Team- und Organisationsebene. Bei handlungsorientierten Führungskräftetrainings werden folgende Zielsetzungen (siehe auch Kap. 1.4.1) verfolgt: Team- und Persönlichkeitsentwicklung, Schulung von Managementkompetenzen, d.h. insbesondere die Förderung von Planungs-, Durchführungs-, Kontroll- und auch Problemlösungskompetenzen (Späth, 2006).

Von Ameln & Kramer (2007) schreiben, dass viele Veränderungsprozesse scheitern, weil emotionale Widerstände der Beteiligten nicht berücksichtigt werden. Denn um Organisationen in Bewegung zu bringen, müssen Emotionen in Bewegung gebracht werden. Wichtig ist dabei, nicht nur Angst vor Veränderung, Ärger im Konfliktfall und persönlichen Enttäuschungen Raum zu geben. Auch positiven Teamgeist, Optimismus und Empathie soll gestärkt werden. Genau hier setzen handlungsorientierte Methoden an und tragen der Bedeutung emotionaler Faktoren für das Gelingen von Beratung Rechnung. Sie sprechen nämlich nicht nur den Verstand an, sondern sind um eine Integration von Kognition und Emotion bemüht. Um dies zu erreichen, bestehen handlungsorientierte Trainings aus den nachfolgenden vier Phasen. Dieser Ansatz wird auch beim BEKB Führungsrefresher II Seminar verfolgt.

- **Erwärmung: Kognition => Emotion**

Die Erwärmungsphase dient dazu, die Teilnehmenden auf das bevorstehende Training vorzubereiten. Dabei sollen bei den Teilnehmenden Unsicherheiten abgebaut und emotionale Öffnungsbereitschaft gefördert werden. Ziel ist es, dass sich die Teilnehmenden für eine bestimmte Zeit vom reinen „Kopfdanken“ lösen und ihr „Bauchgefühl“ aktivieren. Beides in Kombination ist gefragt.

- **Aktion: Emotion**

In der Aktionsphase steht vor allem die emotionale Dimension im Vordergrund. Dies geschieht beim BEKB Führungsrefresher II Seminar, indem die Teilnehmenden aktiv herausfordernde Aufgaben lösen.

- **Reflexion: Emotion => Kognition**

Hier findet ein Rückblick auf das Erlebte statt. Das in der Aktionsphase durchlebte emotionale Geschehen wird reflektiert und mit kognitiven Anteilen integriert.

- **Transfer: Kognition**

Diese Phase dient dazu, die aus der Reflexion gewonnenen Erkenntnisse auszuwerten und in konkrete Veränderungsschritte zu übersetzen. Dabei dominiert in der Transferphase die kognitive, sachbezogene Kommunikation zwischen den Teilnehmenden.

Wichtig zu erwähnen ist, dass handlungsorientierte Methoden keine trainingsdidaktischen „Wunderwaffen“ sind. Bestimmte Themenstellungen können damit deutlicher herausgearbeitet und der Lern- und Beratungsprozess insgesamt intensiver gestaltet werden. Sie sind aber beispielsweise nicht dafür geeignet, in kurzer Zeit Faktenwissen zu vermitteln. Viel mehr geht es bei den handlungsorientierten Methoden darum, die persönlichen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden zu stärken und die Teamzusammenarbeit zu fördern. Folglich zeigen handlungsorientierte Methoden viel von der Persönlichkeit der Teilnehmenden. Als valide Grundlage für Personalentscheide eignen sie sich jedoch nicht. So können Teilnehmende, die in einem Outdoor-Training positiv oder negativ auffallen, sich in anderen Kontexten ähnlich, aber auch ganz anders präsentieren. Nicht jede Beratungsmethode eignet sich für alle Auftragslagen gleichermaßen. So weisen von Ameln & Kramer (2007) darauf hin, dass handlungsorientiertes Training zwar intensiv aber auch zeitintensiv ist. Gilt es z.B. die Frage zu beantworten mit welchem methodischen Ansatz man die gesteckten Ziele am effektivsten erreicht, sind handlungsorientierte Methoden nicht immer die richtige Antwort.

Im nächsten Unterkapitel soll näher auf das Outdoor-Training eingegangen werden, welches als handlungsorientierte Methode eingeordnet werden kann. Das BEKB Führungsrefresher II Seminar kann ebenfalls darunter kategorisiert werden.

1.4.1 Das Outdoor-Training in der Führungskräfteentwicklung

Wie in Kapitel 1.3.1 beschrieben, kann das BEKB Führungsrefresher II Seminar als Outdoor-Training, off-the-job und persönlichkeitsorientierte Massnahme kategorisiert werden (Kaschube & Rosenstiel, 2004). Der Begriff Outdoor-Training wird jedoch vielseitig benutzt, bedarf darum einer differenzierten Beschreibung.

Begrifflichkeit

Die heutigen Outdoor-Trainings basieren grösstenteils auf den Theorien der Erlebnispädagogik. Die Erlebnispädagogik wurzelt in der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Die Absicht dieser Bewegung war es, den Menschen, der von Natur aus gut ist, wieder in den Mittelpunkt der Erziehung zu stellen. Dabei sind die wichtigsten Lernziele Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit, soziale Kompetenz und Mündigkeit (Heckmair & Michl, 1998, S.75).

Kern & Schmidt (2001) schreiben, dass sich in der Erlebnispädagogik der Schwerpunkt der Aktionen um den Prozess dreht, hingegen beim Outdoor-Training oftmals klarere unternehmensspezifische Ziele gesetzt werden, die es gilt prozessorientiert zu bearbeiten. Um eine Einordnung des Outdoor-Trainings in die Weiterbildungsszene zu ermöglichen, sehen ebd (2001, S.22) folgende Aspekte als charakteristisch an: „Outdoor-Training ist eine Form von beruflicher Weiterbildung, die in der Regel „off the job“ stattfindet. Sie operiert mit den Methoden der klassischen Erlebnispädagogik und dem Ziel, soziale Kompetenzen auf persönlicher und Teamebene zu erweitern, Veränderungsprozesse zu initiieren und diese in den betrieblichen Alltag zu transformieren.“ Die Verbindung von Outdoor (engl.) „Aussen, (...) ausserhalb des Hauses, im Freien, draussen“ und Training (engl.) „Ausbildung (...) Schulung“ schliesst auf eine Weiterbildungsmassnahme, die sich aus methodisch-didaktischen Gründen die Natur als Erfahrungsraum zunutze gemacht hat. Dabei ist das Setting herausfordernd und beinhaltet Lernen in einer ungewohnten Umgebung. Wichtig ist, dass Outdoor-Trainings nicht zwingend „out of the doors“ stattfinden müssen. Gerade Initiativ- oder Problemlösungsaufgaben, können auch „indoor“ durchgeführt werden.

Kern & Schmidt (2001) machen darauf aufmerksam, dass der wie oben definierte Begriff Outdoor-Training klar einer Abgrenzung von Aktivitäten wie Survival-Training, Wilderness-Kurse, Incentive-Veranstaltungen, Selbsterfahrungsseminaren oder paramilitärischen Veranstaltungen bedarf. Outdoor-Training und das BEKB Führungsrefresher II Seminar hat, wie es in dieser Arbeit definiert wird, nichts mit Überlebens-, Ausdauer- oder Durchhaltevermögenstraining zu tun.

Anfang der 70er Jahre fanden Outdoor-Trainings vor allem in England grosse Verbreitung. In späteren Jahren wurden sie auch im restlichen Europa und Nordamerika vor allem für Führungskräfte- und Teamentwicklung eingesetzt. Als erster Anbieter im deutschsprachigen Raum spezialisierte sich die Firma Stucki 1984 auf die Durchführung solcher handlungsorientierten Seminare.

Heute wird der Begriff immer mehr als ein- oder mehrtägige Seminare für Führungskräfte, die Führungs- und Teamentwicklung zum Ziel haben, definiert (Moser, 2002).

Nutzen und Ziele

Anspruch vieler Outdoor-Trainings ist Teamentwicklungsprozesse zu unterstützen und dabei im speziellen die persönlichen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden zu fördern (Krüger, 2001). „In der Natur werden die sogenannten Schlüsselqualifikationen gefördert, die in der täglichen Arbeit angewendet werden müssen“ schreibt Zollinger (2002, S.14). Unter Schlüsselqualifikationen versteht er z.B. Fairness, Entscheidungskompetenz, kreatives und logisches Denken, Kommunikations- oder Pro-

blemlösefähigkeiten. Weitere Ziele von Outdoor-Trainings sind nach Comelli (1994), Winkler & Stein (1994) oder Rieper (1995) die Teambildung, die Optimierung des Führungsverhaltens, das Kennenlernen der inneren Grenzen, die eigenen Einstellungen hinterfragen, die Steigerung des Verantwortungsbewusstseins sowie den Aufbau von Vertrauen oder den Abbau von Angst.

Für Immler (1999) sind weitere Nutzen der Outdoor-Trainings

- die realen, nicht gespielten Aufgabenstellungen,
- das aktive, handelnde und erfahrende Lernen („Learning-by-doing“),
- das Stimulieren der Kreativität durch die Natur,
- schnelleres Lösen von eingefahrenen und verhärteten Strukturen durch die Distanz zum Arbeitsalltag oder
- praktisches Erfahren der Gruppendynamik.

Übungen und Aufgaben

Schmidt et al. (2008) beschreiben, dass die Übungen und Aufgaben, welche für handlungsorientierte Teamentwicklungs- und Führungskräfte Trainings eingesetzt werden, sich unterteilen lassen: Spiele, Vertrauensübungen, Initiativ-, Kommunikations- und Problemlöseaufgaben, Seilelemente und Selbsterfahrungsübungen (Winkler & Stein, 1994). Es wird in dieser Arbeit verzichtet, näher auf die einzelnen Übungen einzugehen. Beim BEKB Führungsrefresher II Seminar werden Vertrauens-, Initiativ-, Kommunikations- und Problemlösungsaufgaben gestellt.

Wichtig ist aber zu erwähnen, dass die einzelnen Übungen bloss Mittel zum Zweck sind und nicht im Vordergrund stehen. Dabei entfalten Outdoor-Trainings ihre Wirkung nicht, wenn wahllos Übungen aneinander gereiht werden. Für de Cuvry (1998) ist deshalb die methodische und didaktische Konzeption von Outdoor-Trainings das Wichtige. Darum ist es entscheidend, dass sich das Drehbuch nach den Zielen der Weiterbildungsmassnahmen richtet. Wie das BEKB Führungsrefresher II Seminar in die BEKB Führungsausbildungs-Architektur eingebettet ist, wird in Kapitel 1.7 beschrieben.

Kritik und Problemkreise

Transferproblem

Wie ist ein Transfer überhaupt möglich, wenn man bedenkt, wie verschieden der Lernraum Natur und der Berufsalltag einer Führungskraft ist. Kölblinger (1992, S.10) schreibt, dass sich die Lernumgebung und die Alltagswelt grundsätzlich voneinander unterscheiden und wenig miteinander zu tun haben. Für ebd (1992) stellt diese Tatsache für den Lerntransfer in den Alltag ein Problem dar, die sich auch durch die angestrebte Balance zwischen Verfremdung und Anschlussfähigkeit nicht vollständig lösen lässt.

Falsches Mindset

Oftmals gehen im Vorfeld die Führungskräfte davon aus, dass handlungsorientierte Outdoor-Trainings einer Art Survival Training oder Freizeitveranstaltung gleich kommt. Eine Verwechslung liegt nahe, bedienen sich beide Veranstaltungen derselben oder ähnlicher Elemente und Aktivitäten (Schad, 2002).

Lückenhafter wissenschaftlicher Forschungsstand

Im deutschsprachigen Raum hat bisher nur wenig wissenschaftliche fundierte Forschung zum Thema Outdoor-Training von Führungskräften stattgefunden (Grüter, 2008). Die Notwendigkeit dazu wird aber zunehmend erkannt (Betschart et al., 2010; Lakemann, 2005; Moser, 2002; Witte, 2002). Im englischsprachigen Raum sind hingegen deutlich mehr Forschungsaktivitäten und –ergebnisse bezüglich Outdoor-Trainings zu verzeichnen (Moser, 2002; Witte, 2002). Es wird jedoch auch darauf aufmerksam gemacht, dass viele Forschungsartikel zu Outdoor-Trainings eher an Werbung erinnern, als an wissenschaftlich fundierte Evaluationsstudien.

1.5 Unterschiedliche Lerninhalte nach Hierarchiestufen

Rosenstiel (2009, S.54ff) schreibt, dass sich die Trainingsinhalte aus dem Ergebnis, was aus der Interessenslage der Organisation oder des Einzelnen erforderlich ist. Im günstigsten Fall soll beides zugleich gelten. Die Anforderungen an die Führungskräfte sind je nach Hierarchieebene unterschiedlich. Sie steigen zum einen mit dem Aufstieg, zum anderen ändert sich aber auch die Aufgabenstellung.

Aus Abbildung 4 geht hervor, dass bei Führungskräften der untersten Ebene die Realisation das höchste relative Gewicht hat. Anordnungen und damit sind auch interpersonale Anforderungen (z.B. Koordination der Tätigkeiten direktunterstellter Mitarbeiter) gemeint, kommen aber auch grosser Wichtigkeit zu. So müssen Führungskräfte der untersten Ebene einerseits fachlich geschult werden. Andererseits sollen die interpersonelle Kompetenz, d.h. die Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen weiterentwickelt werden. Die Entwicklung der interpersonellen Kompetenz steht auch beim mittleren Kader im Zentrum. Mit dem Anstieg in der Hierarchie steht zunächst der relative Anteil der Anforderungen an die interpersonale Kompetenz (Anordnungen) im Vordergrund. Weiter oben in der Hierarchie nimmt die Bedeutung der Disposition und des strategischen Denkens zu. Hier geht es in der Führungskräfteentwicklung um die Entwicklung dispositiver Entscheidungsfähigkeit und der Kompetenz zum langfristigen strategischen Denken.

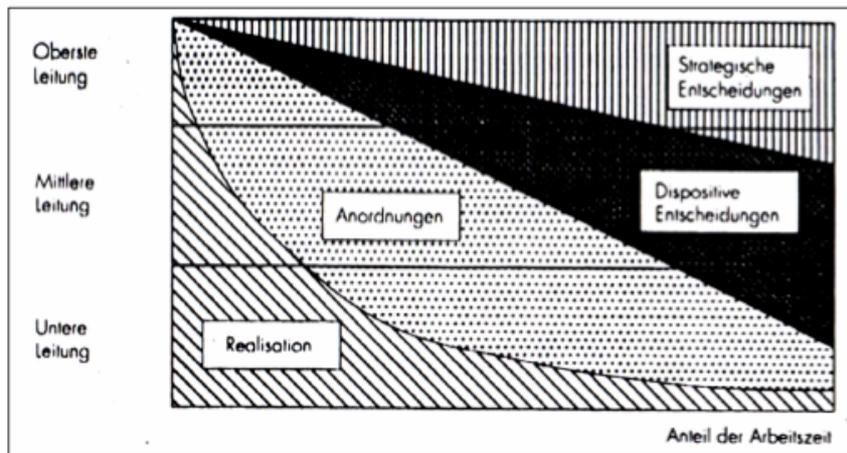


Abbildung 4: Das Verhältnis zwischen Entscheidungs- und Realisationstätigkeit in Abhängigkeit von der hierarchischen Ebene (Grochla, 1980, S. 66)

1.6 Bedeutung der Führungskräfteentwicklung heute (Überschrift 3)

Führungskräfte besetzen wichtige Schlüsselpositionen in Unternehmen. Indem sie Entscheidungen treffen und die Realisierung der Entscheidungen organisieren, veranlassen und kontrollieren, sind sie an der Unternehmensführung beteiligt. Folglich kommt der Führungskräfteentwicklung eine wichtige Rolle zu.

Diese Aussage wird durch die Studie „Creating People Advantage 2011“ von der Boston Consulting Group (BCG) unterstrichen. Die Studie fragt nach den Prioritäten und Maßnahmen, welche die Personal- und Linienverantwortlichen setzen, um ihre Organisation zukunftsfest zu gestalten. Über 2000 HR- und Linienführungs-kräfte aus 35 europäischen Ländern und unterschiedlichsten Branchen wurden befragt. Dabei zeigen die Ergebnisse deutlich auf, dass die aktuell und zukünftig für entscheidend gehaltenen Themen strategisch ausgerichtet und von langfristiger Bedeutung sind. Einen hohen Handlungsbedarf zeigen die Führungskräfteentwicklung, Talentmanagement, strategische Personalplanung sowie die Transformation der HR-Funktion in einen strategischen Partner. Insbesondere den beiden erstgenannten Top-Personalthemen wird über viele europäische Länder hinweg eine hohe Bedeutung und Dringlichkeit zugemessen. Dies auch aus dem Grund, weil die Befragten der Meinung sind, dass die heutigen Fähigkeiten der Führungskräfteentwicklung nur gering bis mittel ausgeprägt sind (siehe Abb. 5). Die hohe Relevanz der Führungskräfteentwicklung in Unternehmen und deren Transfer in den Arbeitsalltag wird durch die Studie „Creating People Advantage 2011“ eindrücklich unterstrichen.

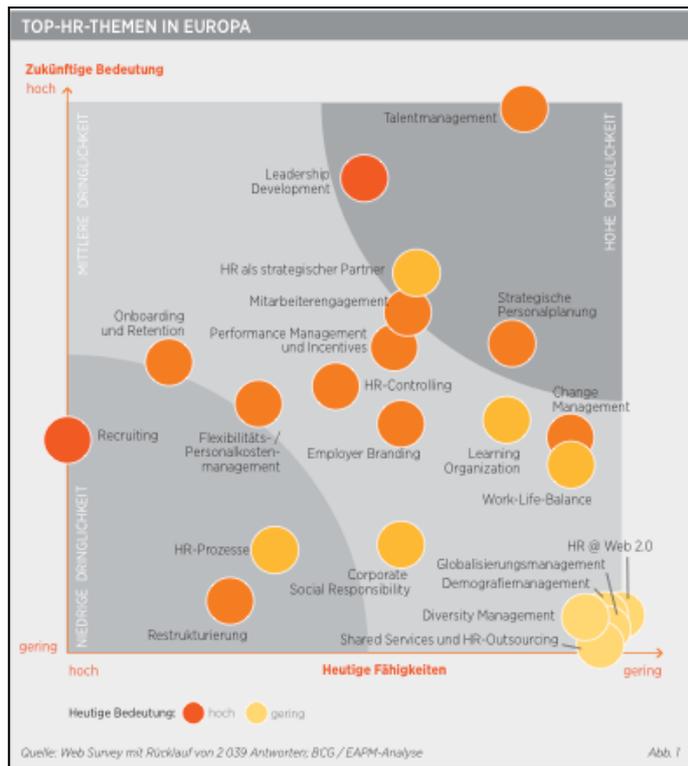


Abbildung 5: Top-HR-Themen in Europa, The Boston Consulting Group (2011).

Becker (2009) schreibt, dass es in der Führungskräfteentwicklung der Vermittlung von Grundlagen und unternehmenstypischen Verhaltensweisen bedarf. Nur so kann den Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung geholfen und bei ihnen die Befähigung zur Führung der Unternehmen begünstigt werden. Darum ist es wichtig, dass die Führungskräfteentwicklung auf einem einheitlichen Bezugsrahmen aufbaut. Ist dies nicht der Fall und sind die Trainings ohne Bindung an das Unternehmensgeschehen aufgebaut, führt dies zu Verhaltensunsicherheit, zu Akzeptanzproblemen und eingeschränkter Wirksamkeit. Sinnvollerweise sind Ziele, Inhalte, Methoden und Wege der Umsetzung betrieblicher Bildung in der Praxis als Führungsaufgabe vom Management gemeinsam zu erarbeiten. Erst wenn nämlich die Führungskräfte die Ziele, Inhalte und Methoden mitgestalten, wird die Führungskräfteentwicklung besonders wirksam.

Wie das BEKB Führungsrefresher II Seminar in die BEKB Führungsausbildungsarchitektur und Unternehmensstrategie eingebettet ist, wird in Kapitel 1.8 erläutert.

1.7 Einbettung des BEKB Führungsrefresher II Seminars

Die BEKB hat sich zum Unternehmensziel gesetzt eine 5 Sterne Bank zu sein. Alle Kunden haben einen persönlichen Kundenberater und erhalten eine persönliche auf die Kundenbedürfnisse zugeschnittene ganzheitliche Beratung.

Die BEKB fördert die Eigenverantwortung und die unternehmerische Initiative im Aufgabenbereich der Mitarbeitenden. Die BEKB hat folgende Unternehmenskulturwerte und –Normen: Offenheit und Vertrauen, offene Kommunikation, Eigenverantwortung. Als Führungsziel verfolgt die Bank die KISS Philosophie:

- **Kunde:** Aktive persönliche Kundenbetreuung leben und die Servicequalität erhöhen.
- **Initiative:** Einverantwortung im Rahmen der geschäftspolitischen Ausrichtung der Bank.
- **Standardisierung:** Produkte und Arbeitsabläufe werden vereinfacht und standardisiert.
- **Stolz:** Mit stolz dem BEKB Team angehören.

Damit diese anspruchsvollen Zielsetzungen erreicht werden können, braucht es gut ausgebildete Führungskräfte, die ihre Mitarbeitenden gezielt fördern und fordern. Die BEKB bietet aus diesem Grund ihren Führungskräften ein umfangreiches Führungsweiterbildungsangebot an. Die Führungsausbildungs-Architektur ist dreistufig modular aufgebaut und sieht wie folgt aus:

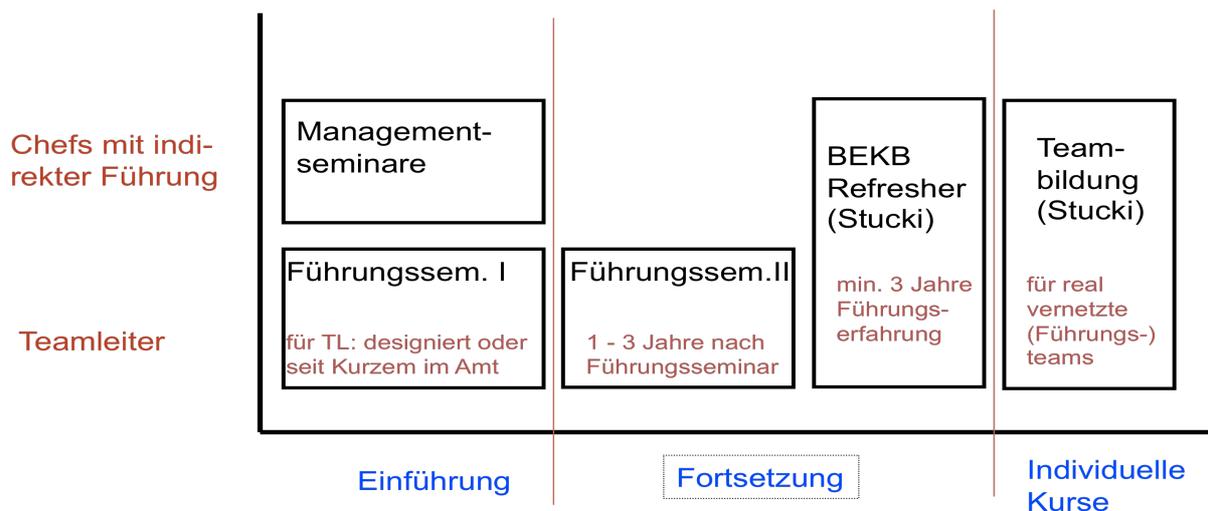


Abbildung 6: BEKB Führungsausbildungs-Architektur

Als Einführung besuchen alle designierten Teamleitenden in einem ersten Schritt ein internes Führungsseminar. Neue Vorgesetzte mit indirekter Führung werden zusätzlich zu einem externen Managementseminar eingeladen. Nach 1 – 3 Jahren Führungserfahrung werden die Teamleitenden zu einem Führungsseminar II aufgeboten. Das BEKB Refresher Seminar (in dieser Arbeit als BEKB Führungsrefresher II Seminar benannt) erfordert mindestens drei Jahre BEKB Führungserfahrung. Zwischen 2011 und 2015 durchlaufen sämtliche Führungskräfte aus Back- und Frontabteilungen der BEKB dieses zweitägige BEKB Führungsrefresher II Seminar.

Die Inhalte des BEKB Führungsrefresher II Seminars lauten wie folgt:

- Verbindliche und konsequente Führung

- Motive im beruflichen Leben
- Meine Zuständigkeit in der Führung
- Situativer Führungsstil

Die Ziele des BEKB Führungsrefresher II Seminars sind folgendermassen festgelegt:

Die Teilnehmenden...

- werden selbstbewusster in der Führung (1)
- verstehen die Motive im beruflichen Leben (2)
- wenden Methoden und Kommunikationen an, um die Konsequenzen und Verbindlichkeiten sowie das Verständnis zu erhöhen (3)
- packen ein heisses Eisen an, setzen es mit Hilfe seines Vorgesetzten um (4)
- wissen, wie sich ihre Abteilung / Team Richtung-5-Sterne Bank entwickeln kann (5)
- können auf verschiedenen Führungssituationen situativ richtig reagieren (6)
- suchen jederzeit Verbesserungsmöglichkeiten (7)

Allen Teilnehmenden wird zu Beginn des Seminars ein Lerntagebuch (siehe Anhang D) ausgehändigt, welches die Teilnehmenden während des gesamten BEKB Führungsrefresher II Lernprozesses begleitet. Es beinhaltet die im Seminar vermittelten Modelle und Theorien, ist Plattform für eigene Gedanken und Notizen und unterstützt somit den Reflexionsprozess. Ebenfalls beinhaltet das Lerntagebuch eine Messung des persönlichen Lernfortschritts bezüglich der Seminarziele mit Skalierungsfragen.

2. Evaluation und Lerntransfer

In Kapitel zwei wird zuerst auf den theoretischen Hintergrund des Lerntransfers eingegangen. Kapitel 2.2 geht näher auf die Begrifflichkeit Evaluation ein und bietet einen Überblick über die gängigsten Evaluationsmethoden. Kapitel 2.3 beschreibt kurz Modelle der Trainingsevaluation und behandelt in 2.3.1 spezifisch das Transfermodell von Baldwin & Ford (1988). Dieses ist Grundlage für die vorliegende Arbeit und den Lerntransfer-System-Inventar (LTSI).

2.1 Lerntransfer

J.W. von Goethe schreibt in Wilhelm Meisters Wanderjahre, „es ist nicht genug zu wissen, man muss es auch anwenden.“ Diese Thematik ist auch heute noch in der Weiterbildung aktuell. Der Erfolg von Bildungsmaßnahmen wird nämlich nicht ausschliesslich im Lernzuwachs sondern viel mehr in der Anwendung des Gelernten in der Praxis gesehen. Die Frage nach dem Transfer stellt sich bei allen Personal- und Führungskräfteentwicklungsmassnahmen und im speziellen bei arbeitsfernen Interventionen wie dem Outdoor-Training (Neuberger, 1991). Der für diese Arbeit eingesetzte Lerntransfer-System-Inventar Fragebogen erfragt spezifisch den Lerntransfer. Darum wird im nächsten Abschnitt speziell auf den Lerntransfer eingegangen.

Für Weisweiler (2008) bedeutet Transfer in Anlehnung an Mandl, Prenzel & Gräsel (1992), dass das, was in einem Zusammenhang gelernt wurde, auf einen anderen Zusammenhang übertragen werden kann. Simons (2004, S. 93) beschreibt Transfer als „verschiedene Lücken zwischen früherem Lernen und Vorwissen, neuen Lernprozessen und der Leistung am Arbeitsplatz ab“.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die sechs Klüfte zwischen Lernen und Arbeiten.

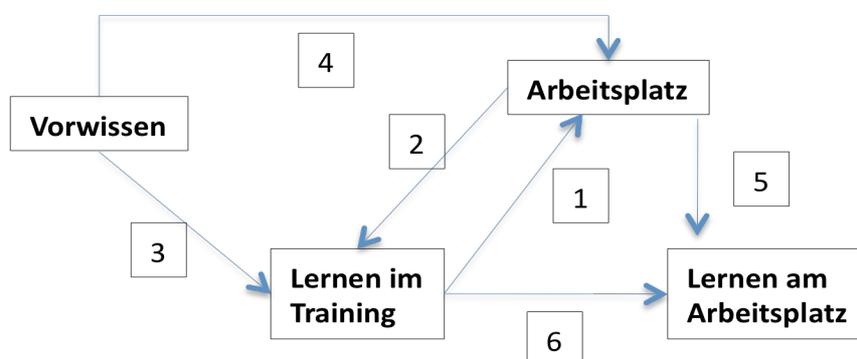


Abbildung 7: Sechs Klüfte zwischen Lernen und Arbeiten.

Erläuterungen zu Abbildung 7:

1.: Trainingstransfer, 2: Arbeit ins Training bringen, 3: Vom Vorwissen zum Lernen bzw. zum Training, 4: Anwenden von Kompetenzen, 5: Lernen am Arbeitsplatz, 6: Transfer vom Training zum weiteren Lernen (Weisweiler, 2008, S. 17 in Anlehnung an Simons, 2004, S. 94)

Für die vorliegende Arbeit ist der Trainingstransfer (Kluft 1) von vorrangigster Bedeutung. Es wird oftmals auch von Anwendungsfeld bzw. –situation und von Lernfeld oder Lernsituation gesprochen. In Bezug auf handlungsorientierte Führungskräfte Trainings bringen Bergmann & Sonntag (1999, S. 28) folgende Aussage gut auf den Punkt: „Das Hauptziel einer Weiterbildungsmaßnahme ist jedoch nicht die Erlangung einer hohen Zuwachsrat an Wissen während des Lehrgangs, sondern die Übertragung des erworbenen Wissens, Verhaltens oder von Strategien auf die Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz, also in das Funktionsfeld“.

Weitere Bezeichnungen von Lerntransfer werden durch Mähler & Hasselhorn (2001) zusammengefasst. Sie unterscheiden zwischen spezifischem und generellem Transfer. Ersterer liegt vor, wenn eng umgrenzte, neu erworbene Fertigkeiten und Kenntnisse auf eine neue Situation übertragen werden. Beim generellen Transfer können Strategien und Prinzipien auf andere Lernfelder und neue Kontexte übertragen werden.

Die Transferforschung macht eine weitere Unterscheidung zwischen positivem und negativem Transfer. Nach Gage & Berliner (1996) kann mittels positivem Transfer eine neue Aufgabe aufgrund bereits zuvor bewältigter Aufgaben, die ähnliche Strukturen besaßen wie die neu zu bewältigende Aufgabe, leichter und schneller gelöst werden. Wird die Lösung neuer Aufgaben aufgrund bisheriger Erfahrungen mit zuvor gemachten Aufgaben beeinträchtigt oder gestört, spricht man von negativem Transfer.

2.1.1 Lerntransfermanagement

Nach Solga (2005) beinhaltet Lerntransfermanagement sämtliche Massnahmen der Planung, Optimierung und Kontrolle des Lerntransfers im Zusammenhang betrieblicher Weiterbildung.

Ruschel (1995) schreibt, dass der Transfer Bestandteil des gesamten Weiterbildungskreislaufs ist. In einem ersten Schritt wird in diesem Kreislauf der Bildungsbedarf ermittelt, dieser geht dann weiter ins Lehr- und Lernfeld, wo die Ziele realisiert werden und schliesst sich dort wieder, wo das Gelernte umgesetzt werden soll. Das dieser Kreislauf selten reibungslos verläuft, liegt auf der Hand. Vielfach muss mit Widerständen beim Übergang von der Lern- in die Arbeitssituation gerechnet werden. Nach Bronner & Schröder (1983) liegen die Schwierigkeiten oft weniger im Gehalt des Trainings als vielmehr in Transferhindernissen oder vernachlässigter Planung des Transfers. Wird dieser Transferprozess jedoch aktiv gemanagt, können negative Transferfaktoren, wie z.B. mangelnde Unterstützung von

Kollegen oder schlechte physische Arbeitsbedingungen abgebaut werden. Positive Faktoren, wie z.B. Selbstverstärkung und Feedback von Kollegen werden gefördert. In der Praxis wird das aktive management des Transfers jedoch häufig vernachlässigt. Kern & Schmidt (2001) schreiben, dass zu hohe Kosten sowie ausreichend Zeit für transfervorbereitende und nachbereitende Methoden zu Lasten des Transfers nicht investiert werden. Die Theorie besagt jedoch, dass ein gutes Transfermanagement ein wirksames Instrument zur Effektivitätssteigerung der Weiterbildung darstellt und gleichzeitig die Innovationsfähigkeit steigert. Gleichzeitig können Kosten eingespart werden. In der Praxis wird bei Outdoor-Trainings oft ein mangelndes Transfermanagement festgestellt. Mit den Teilnehmenden werden selten Vorgespräche über den beruflichen Alltagsnutzen sowie die Transfermöglichkeiten geführt. Auch besitzen die Teilnehmenden oft keine oder eine verzerrte Vorstellung über das zu erwartende Outdoor-Seminar. Für Kern und Schmidt (2001) macht es den Anschein, dass die Relevanz der Transferplanung für Outdoor-Trainings bislang kaum erkannt wurde oder die Verantwortung für den Trainingserfolg an die externe Firma abgegeben wird. Wie dies beim vorliegenden evaluierten Seminar aussieht finden Sie im Kapitel 4.1.2 „Einfluss des Trainingsdesigns auf den Lerntransfer“.

2.2 Evaluation

2.2.1 Definition

Laut Duden Online ist mit Evaluation die Bewertung, Beurteilung oder Wertung gemeint. Gemäss Weisenweiler (2008) gibt es zahlreiche Definitionsversuche von Evaluation (z.B. Cronbach, 1972 oder Patton, 1990). Jedoch existiert keine eindeutige Begriffsdefinition. Einfach gesagt bedeutet Evaluation die Erfolgskontrolle einer Intervention (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Wottawa & Thierau (2003) definieren Evaluation für diese Arbeit am zutreffensten: Evaluation dient zur Planungs- und Entscheidungshilfe von Massnahmen und hat als Ziel, diese zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden. Ergänzend dazu kann die Definition von Krapp & Weidenmann (2001, S. 650) beigefügt werden: „Evaluation ist die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung des Konzepts, des Designs, der Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“.

2.2.2 Überblick Evaluationsmethoden

Wie in vorherigen Kapitel bereits erwähnt, bedeutet Evaluation allgemein die Erfolgskontrolle einer Intervention. Dabei werden das Konzept der Massnahme, das Design, die Umsetzung und die Wirksamkeit betrachtet. Nachfolgend werden zwei wesentliche Ansätze zur Beschreibung und Unterscheidung von Evaluationsstrategien vorgestellt, die in der Literatur verbreitet und zur Trainingsevaluation relevant sind.

Tabelle 5: Evaluationsstrategien, eigene Darstellung

Evaluationsstrategie	Beschreibung
Formative Evaluation	<p>Sie liefert vor und während einer Intervention Informationen, um die Massnahmen zu beurteilen bzw. zu verändern (Scriven, 1980). „Ziele der formativen Evaluation sind es, die Durchführbarkeit, die Akzeptanz und den Aufwand in Relation zur Wirksamkeit des Programms und seiner Komponenten einzuschätzen.“ (Kauffeld, 2010, S.111). Dabei dient sie zur entwicklungsbegleitenden Optimierung eines Angebots, weil die Evaluationsergebnisse ständig rückgekoppelt und für die Gestaltung genutzt werden. Bei der formativen Evaluation wird eher ein exploratives, ergebnisoffenes Design und Erhebungsmethoden genutzt.</p>
Summative Evaluation	<p>Sie dient zur Bewertung einer bereits stattgefundenen Intervention und zur Bilanzierung des Erfolgs. Dabei können die Ergebnisse bei den Geldgebern eines bestimmten Trainings den Einsatz rechtfertigen und als Entscheidungsgrundlage hinzugezogen werden, um die Ausweitung eines Programms zu begründen.</p> <p>Es kann zwischen Programmdurchführung und –wirksamkeit unterschieden werden. Dabei wird bei der Evaluation der Programmdurchführung überprüft, ob die Massnahme gemäss den Programmvorgaben durchgeführt wird. So wird untersucht, in welchem Umfang die Zielgruppe am Programm teilnimmt, wenn die Teilnahme freiwillig ist. Soll die Wirksamkeit und der Nutzen eines Programms bestimmt werden, spricht man von der summativen Evaluation der Programmwirksamkeit. Dabei erfasst man am Ende des Programms die Veränderung der Teilnehmenden im Verlaufe des Trainings und/oder nach der Durchführung des Trainings. (Kauffeld, 2010).</p> <p>Bei der summativen Evaluation wird eher hypothesengeleitet vorgegangen (Scriven, 1980).</p>

Für Hochholdinger et al. (2008) lassen sich nach dieser Zweiteilung von strategischen Zielen die meisten durchgeführten Studien zur Trainingsevaluation gut einordnen. Auch orientieren sie sich zumeist implizit oder explizit daran. Chen (1990) unterstreicht aber, dass diese Zweiteilung nicht ausschliesslich ist, sondern sich die Evaluationsstrategien auch kombinieren lassen. Die vorliegende Arbeit ist nach der formativen Evaluation ausgerichtet.

Eine weitere Unterteilung ist die der internen und externen Evaluation. Bei der internen Evaluation wird die Bewertung der Massnahmen von den Entwicklern selber vorgenommen. Im anderen Fall wird ein externer Dienstleister beauftragt (Becker, 1999).

Um spezifischer auf die Methoden der Evaluation von Führungskräfteentwicklungsmassnahmen einzugehen, wird anschliessend näher auf den pädagogisch-psychologischen Evaluationsansatz eingegangen.

Nach Thierau et al. (2006) befasst sich der pädagogisch-psychologische Evaluationsansatz grösstenteils mit der Evaluation der Änderungsprozesse der Teilnehmenden von Personalentwicklungsmassnahmen. Dabei beinhaltet die Evaluation sämtliche Massnahmen von der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs über die Festlegung der Zielvorgaben, Überprüfung der Unterrichtsstrategie sowie die Ermittlung des Lernerfolges. Ebenfalls wird das geänderte Arbeitsplatzverhalten der Trainingsteilnehmenden näher untersucht. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Dazu ist der prozessorientierte Evaluationsansatz von Relevanz unter welchen auch der Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) Fragebogen eingeordnet wird. Das BEKB Führungsrefresher II Seminar wird mittels prozessorientierter Evaluation erhoben.

Tabelle 6: Pädagogisch-psychologische Evaluationsansätze (Thierau et al., 2006), eigene Darstellung

Ansatz	Ergebnisorientiert	Prozessorientiert	Ebenenorientiert	Handlungsorientiert
Ziele	Ergebnisorientierte Erfolgsermittlung in der Output- und /oder Transferphase. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, den Einsatz eines bestimmten Trainings zu rechtfertigen.	Planung, Steuerung und Kontrolle der Weiterbildung in allen Phasen. Die Kenntnis von Katalysatoren und Barrieren für den Lerntransfer sollen erlauben, Trainingsmassnahmen zu optimieren und so deren Wirksamkeit zu erhöhen.	Evaluation auf verschiedenen aufeinander aufbauenden Handlungsebenen, wobei der Erfolg auf Ebene des Unternehmenserfolgs ermittelt werden soll.	Evaluation des Gesamtprozesses der Weiterbildung unter Mitwirkung der am Evaluationsprozess Beteiligten in allen Phasen.
Merkmale	Konzentration auf die Ergebniskontrolle in der Output- und Transferphase; Messung des Lernerfolgs am Ende einer Massnahme im Training oder am Arbeitsplatz.	Evaluation erfolgt von der Bedarfsermittlung bis zur Transferkontrolle. Dabei geht es um die Identifikation und Überprüfung von Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit einer Massnahme.	Ansatzpunkte der Evaluation bilden die verschiedenen Unternehmensebenen sowie die Reaktionsebenen bei den geschulten Mitarbeitenden. Positive Ergebnisse in einer Stufe sollen Indikatoren für den Erfolg in einer nachgelagerten Stufe sein.	Wirkungen und Folgen der Evaluation werden genutzt, um Akzeptanz, Ablauf, Inhalt und Ergebnis sowie Transfer der Bildungsmassnahmen zu verbessern. Evaluation wird zur Intervention (als flankierende Massnahme oder Bestandteil der Weiterbildungsmassnahme genutzt).

Bei der Evaluation von Personalentwicklungsmassnahmen ist auch der ökonomische Evaluationsansatz von Bronner & Schröder (1983) von Bedeutung. Bei den Ansätzen der ökonomischen Erfolgsermittlung stehen die monetären Aspekte im Zentrum der Evaluation. Dabei geht es darum, die integrierte und systematische Planung und Kontrolle personalwirtschaftlicher Tatbestände in messbare objektiv erfassbare Daten umzuwandeln. Auf die ökonomischen Evaluationsansätze wird in Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

2.3 Modelle der Trainingsevaluation

Der vorherige Abschnitt enthielt einen kurzen Abriss allgemeiner Evaluationsstrategien und -ansätze, die für die Trainingsevaluation nutzbar sein können. Nach Hochholdinger et al. (2008) gibt es in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung darüber hinaus spezifische Konzepte zur Evaluation betrieblicher und handlungsorientierter Trainings. Alvarez, Salas & Garofano (2004) unterscheiden Ansätze dahingehend, inwieweit sie Ergebnisvariablen bzw. Kriterien fokussieren und Variablen der Wirkung auf Trainings- und Transfererfolg benennen.

Nach Hochholdinger et al. (2008) stehen methodische Aspekte der Kriterienerfassung im Vordergrund von Modellen der Trainingsevaluation. Diese benennen, unterscheiden und operationalisieren verschiedene Evaluationskriterien. Dadurch kann der Erfolg einer Trainingsmassnahme festgemacht werden. Modelle der Trainingswirksamkeit sind stärker an inhaltliche Theorien zum Trainingsgeschehen ausgerichtet und gehen mit einer breiteren Perspektive an den gesamten Trainingsprozess heran. Modelle der Trainingswirksamkeit messen individuelle, trainingsbezogene und organisationale Variablen, welchen den Lern- und Transferprozess vor, während und nach dem Training beeinflussen können.

Das bekannteste und in der Praxis am weitesten verbreitete Evaluationsmodell ist das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1967, 1994). Das Modell beinhaltet die vier Ebenen Reaktion, Lernen, Verhalten und Resultate. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden wird auf der Reaktionsebene gemessen. Der Wissenszuwachs und die Einstellungsänderung zählt zur zweiten Ebene, dem Lernen. Die dritte Ebene des Transfererfolgs meint Veränderungen im Arbeitsverhalten. Viertens gibt die Resultatebene Auskunft über die Auswirkungen des geänderten Verhaltens in Form objektiver Leistungskriterien und Kennzahlen der Organisation.

Die für diese Arbeit passende inhaltliche Theorie zur Evaluation der Trainingswirksamkeit liefert das Transfermodell von Baldwin & Ford (1988). Sie wird im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben.

2.3.1 Das Transfermodell von Baldwin & Ford (1988)

Für Kauffeld (2010) geht das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1967, 1994) bei der Evaluation von Personal- und Führungskräfteentwicklungsmassnahmen zu wenig weit. Es ist ausschliesslich auf Ergebnisse ausgerichtet. Diese sogenannten ergebnisbezogenen Evaluationen (siehe Tab. 6, S.29)

überprüfen die Wirksamkeit einer Massnahme. Dabei wird bei der ergebnisbezogenen Evaluation übersehen, dass das Ergebnis nur Aussagen zulässt, ob das Training nutzt oder nicht. Prozessvariablen werden dabei gar nicht berücksichtigt und folglich werden auch keine Ursachen für den mangelnden Transfer geliefert. Es wird nicht berücksichtigt, welche Faktoren den Lerntransfer behindern und wo Stellschrauben im Prozess sind. Wenn gewünschte Ergebnisse nicht erzielt werden, ist es aber ein existenzieller Schritt nach Ursachen zu suchen, um Trainingsprogramme zu verbessern und strategische Entscheidungen zu treffen. Darum muss geklärt werden, welche Faktoren den Erfolg einer Massnahme beeinflussen. Bei der prozessbezogenen Evaluation geht es also um die Identifikation und Überprüfung von Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit einer Massnahme.

Ein dazu passendes Modell haben Baldwin & Ford (1988) entwickelt. Die beiden Forscher haben in ihrem Modell die Ergebnisse diverser – bis zu dem damaligen Zeitpunkt – vorliegenden Studien zusammengeführt und grafisch dargestellt. Dabei wird der Transferprozess durch Faktoren des Trainingsinputs, des Trainingsoutputs und der Bedingungen des Transfers beschrieben. Letztere beinhalten einerseits die Generalisierung des im Training gelernten Materials auf das Arbeitsumfeld. Andererseits gehört auch die Erhaltung dieses Materials über eine unbestimmte Zeitperiode im beruflichen Umfeld dazu. Der Umfang des im Training Gelernten und die Aufrechterhaltung dieses Inhaltes nach Beendigung des Trainings, wird durch Baldwin & Ford als Trainingsoutput definiert. Die Trainingsinputfaktoren bestehen aus den Charakteristika der Trainees, dem Trainingsdesign und der Arbeitsumgebung. Die Charakteristika der Trainees sind aus den Fähigkeiten oder Fertigkeiten, der Motivation sowie den persönlichen Faktoren zusammengesetzt. Als die wichtigsten Trainingsdesign-Faktoren gelten die Einarbeitung und Verbindung von Lernprinzipien, die Reihenfolgenplanung des Trainingsinhaltes und die Jobrelevanz des Trainingsinhaltes. Unter Charakteristika des Arbeitsumfeldes sind arbeitsklimatische Faktoren, wie die Unterstützung des Vorgesetzten oder der Kollegen, wie auch die Möglichkeiten, die gelernten Verhaltensweisen im Job umzusetzen, gemeint.

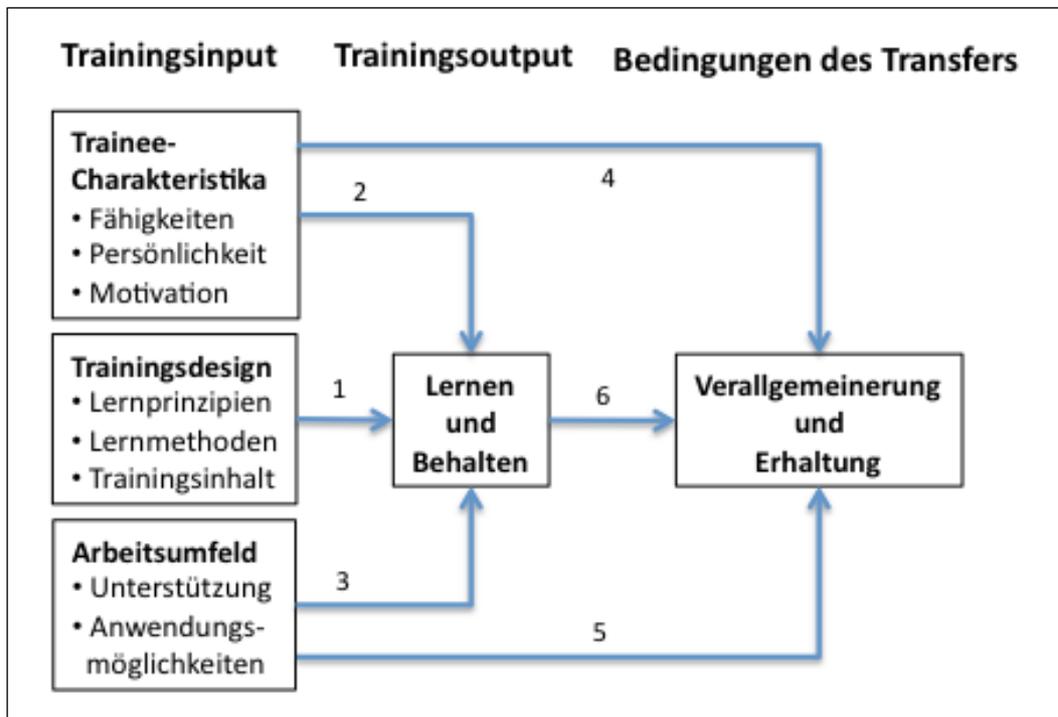


Abbildung 8: Transfermodell nach Baldwin & Ford (1988), eigene Darstellung

Das Modell zeigt auf, dass Trainingsinput- und -outputfaktoren direkte und indirekte Effekte auf den Transfer haben. Die sechs Verbindungen in Abbildung 8 spezifizieren diese Effekte und sind für das Verständnis des Transferprozesses entscheidend. Ziffer 6 kennzeichnet die Verbindung des Trainingsoutputs mit einem direkten Effekt auf die Generalisierung und dem Erhalt des Gelernten. Bevor die trainierten Inhalte transferiert werden können, müssen sie also erst gelernt und behalten werden. Ebenfalls direkte Effekte auf den Transfer haben die Charakteristika der trainierten Personen sowie die des Arbeitsumfeldes (Verbindungen 4 und 5). So können beispielsweise in Folge Motivationsmangel oder fehlende Unterstützung des Vorgesetzten die gut erlernten Fähigkeiten nicht im Job erhalten werden. Auch wird oft übersehen, dass die Anwendungen neuen Wissens und neuer Fähigkeiten zu Beginn der Umsetzung zusätzlichen Zeitaufwand und Mühe kostet (Kauffeld, 2010). Schlussendlich beeinflussen die drei Inputfaktoren (Verbindungen 1, 2 und 3) direkt den Trainingsoutput des Lernens und Behaltens. Beispielsweise kann hier eine mangelnde Übereinstimmung zwischen Trainingsinhalten und den Anforderungen der Praxis genannt werden. Auch können Transferprobleme im Vorfeld der eigentlichen Trainingsmassnahmen auftreten, z.B. wenn unzureichende Informationen über Sinn und Zweck des Trainings an die Teilnehmenden verschickt wird. Zusätzlich haben diese drei Inputfaktoren durch ihre Wirkungen auf den Trainingsoutput einen indirekten Effekt auf den Transfer (Weisweiler, 2008).

Der Lerntransfer-System-Inventar (LTSI), welcher zur Evaluation des BEKB Führungsrefresher II Seminars eingesetzt wird, beruht stark auf oben beschriebenen Modell.

FRAGESTELLUNGEN

Basierend auf dem theoretischen Modell von Baldwin & Ford (1988) (Kap. 2.3.1) und dem gewählten methodischen Design (Kap. 3) anschliessend, in diesem Abschnitt die Fragestellungen und Unterfragestellungen abgeleitet. Abbildung 9 veranschaulicht die Hauptfragestellungen mit den dazugehörigen Skalen- und Kategoriensystemen (siehe Anhang B, Kap. 3.3), die zur Beantwortung der Unterfragestellungen gebildet wurden. Die ausformulierten Frage- und Unterfragestellungen sind in den untenstehenden Abschnitten dargestellt.

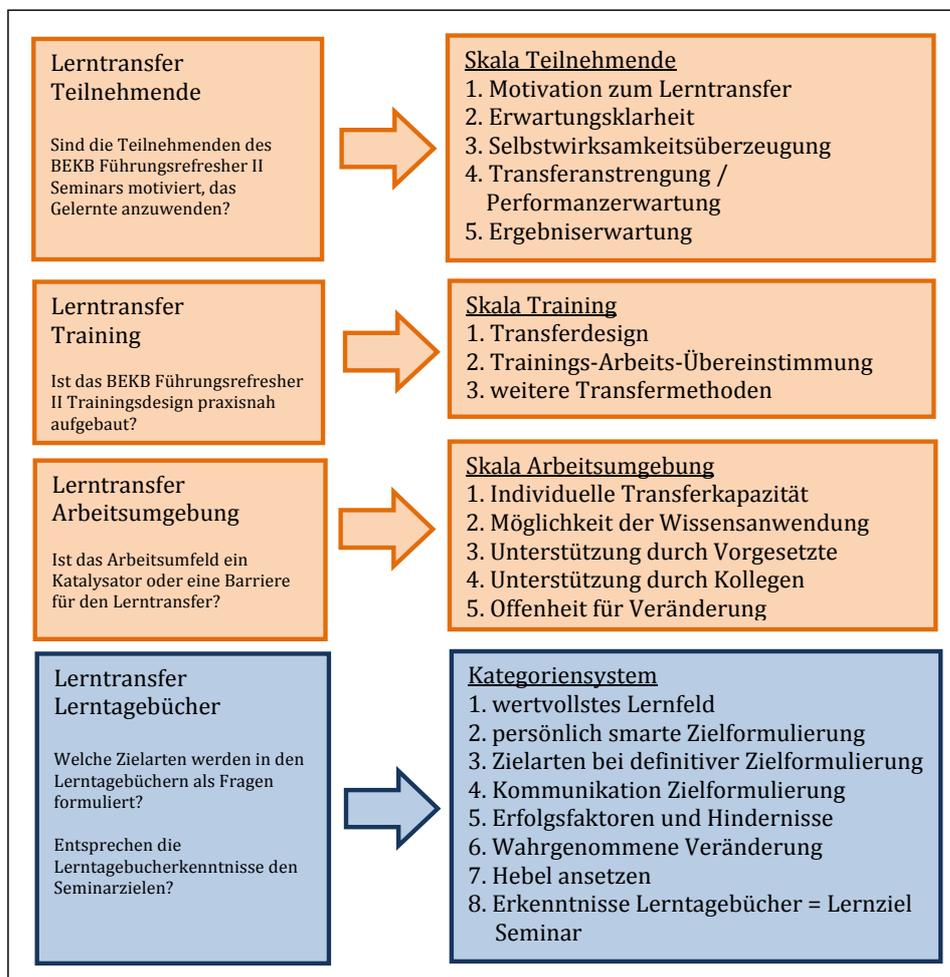


Abbildung 9: Fragestellungen, eigene Darstellung

Lerntransfer Teilnehmende

In einem ersten Schritt soll gemessen werden, wie die Teilnehmenden selber zum Lerntransfer des Lerninhalts beitragen. Basierend auf der in Abbildung 9 unter Faktor Teilnehmende formulierte Leitfrage, werden folgende Unterfragestellungen formuliert:

1. Sind die Teilnehmenden motiviert, dank dem erworbenen Wissen ihre Leistung / Effektivität zu verbessern?
2. Waren sich die Teilnehmenden vor dem Seminar bewusst, was inhaltlich auf sie zukommt?
3. Sind die Teilnehmenden von sich überzeugt, die erlernten Fähigkeiten auch im Arbeitsalltag anzuwenden?
4. Sind die Seminarteilnehmenden überzeugt, dass das Anwenden ihres Wissens und ihrer Fachkenntnisse ihre Leistungen verbessern wird?
5. Sind die Seminarteilnehmenden überzeugt, durch die BEKB Anerkennung zu erhalten, wenn sie die erlernten Fertigkeiten anwenden?

Lerntransfer Training

In einem zweiten Schritt wird das Trainingsdesign unter die Lupe genommen. Dabei sollen aufbauend auf der Leitfragestellung folgende Unterfragestellungen beantwortet werden:

1. Stimmen die Seminarinhalte des BEKB Führungsrefresher II mit den Anforderungen im Job überein?
2. Sind die Lehrmethoden den Arbeitsanforderungen ähnlich?
3. Sind die gewählten Transfermethoden passend zur Unterstützung des Lerntransfers?

Lerntransfer Arbeitsumgebung

In einem dritten Schritt soll die Arbeitsumgebung näher analysiert werden. Folgende Unterfragestellungen sind für diese Arbeit von Relevanz:

1. Haben die Seminarteilnehmenden genug Zeit und Energie, um die neu gelernten Fertigkeiten auszuprobieren?
2. Besteht für die Seminarteilnehmenden die Möglichkeit, ihr erlerntes Wissen und Fertigkeiten während der Arbeit anzuwenden?
3. Sind die Vorgesetzten der Seminarteilnehmenden Katalysatoren für den Lerntransfer?
4. Sind Peer-Kollegen Katalysatoren für den Lerntransfer?
5. Ist eine Offenheit für neues und Veränderungen im Team spürbar?

Das Lerntagebuch

Mit dem Lerntagebuch sollen Erkenntnisse gewonnen werden, wie das Lerntagebuch in Bezug auf die Seminarziele und den Lerntransfer genutzt werden konnte. Aufbauend auf den beiden Hauptfragestellungen gemäss Abbildung 9, sind folgend Unterfragestellungen formuliert worden:

1. Welches wertvollste bzw. persönlichste Lernfeld als Führungskraft wurde durch die Tagebuchschreibenden definiert?
2. Wurden bei der persönlichen Zielformulierung smarte Ziele gesetzt?
3. Welche Art Ziele wurden bei der definitiven Zielformulierung gesetzt?
4. An wen und in welcher Form wurde die definitive Zielformulierung kommuniziert?
5. Welche Erfolgsfaktoren bzw. Hindernisse führen in Richtung Zielerreichung bzw. Nichterreichung?
6. Welche Art Veränderungen konnten die Führungskräfte seit dem Besuch des BEKB Führungsrefresher II Seminars feststellen?
7. An welchen Punkten wollen die Tagebuchschreibenden nach dem Follow-up vermehrt den Hebel ansetzen?
8. Entsprechen die gewonnenen Erkenntnisse aus den Lerntagebüchern den gesteckten Lernzielen des BEKB Führungsrefresher II Seminars?

EMPIRISCHE STUDIE

3. Methodik

Kapitel 3 beschäftigt sich zuerst mit dem methodischen Design und der Abgrenzung zu alternativen Forschungsstrategien. In Kapitel 3.1 wird auf die Stichprobe der Onlinebefragung, der Lerntagebuch Datenanalyse sowie der Expertenrunde eingegangen. Kapitel 3.2 beschreibt die Onlinebefragung und im speziellen den Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) näher. Kapitel 3.3 geht näher auf die Methodik der Datenanalyse des Lerntagebuchs ein. Zuletzt wird kurz auf die Expertenrunde Bezug genommen.

Vorgehensweise und Abgrenzung

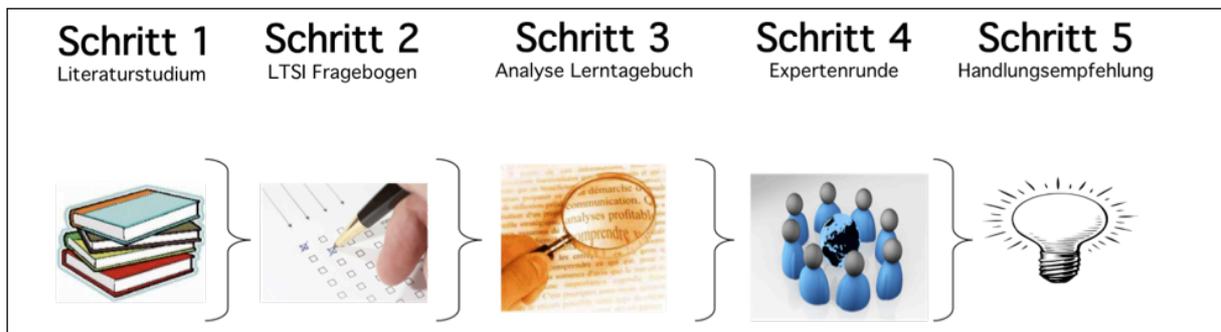


Abbildung 10: Vorgehensweise, eigene Darstellung

Das geplante methodische Design gliedert sich in fünf Phasen und ist aufeinander aufbauend. In einem *ersten Schritt* wird wie in Kapitel 1 und 2 dargestellt, eine umfassende Literaturanalyse zu den Themen Führungskräfteentwicklung, Lerntransfer und Evaluation vorgenommen. Unterstützend zur wissenschaftlichen Literaturanalyse dienen relevante BEKB Unterlagen. *Zweitens* wurde mittels des validierten Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) (siehe Kap. 3.2) eine prozessorientierte Evaluation mit den Teilnehmenden des BEKB Führungsrefresher II Seminars durchgeführt. Passend auf die Hauptfragestellungen wurden die transferrelevanten Faktoren Teilnehmende, Trainingsdesign und Arbeitsumgebung evaluiert (siehe Kap. 4.1). Als *dritter Punkt* wurde eine inhaltsanalytische Datenanalyse der anonymisierten Lerntagebücher vorgenommen. Dabei ist das Ziel, die Tagebücher auf den Lerntransfer in den Führungsalltag und deren Umsetzung auszuwerten (siehe Kap. 4.2). In einem *vierten Schritt* war geplant in einer Expertenrunde mit zwei BEKB Vertretern der Aus- und Weiterbildung und dem Inhaber der Firma Stucki die Ergebnisse aus Schritt 2 und 3 kommunikativ zu validieren. Aus den vorliegenden Punkten wird *Schritt 5* abgeleitet, wo dem Praxispartner in den evaluierten Bereichen, Handlungsfelder aufgezeigt werden.

Nach van Buren & Erskine (2002) wird bei allen Erfolgskontrollen von Weiterbildungsmaßnahmen nur in 9% der Fälle der Transfererfolg gemessen. Aus diesem Grund hat sich der Autor dieser Arbeit

für eine prozessorientiert Evaluation zur Messung des Transfererfolgs entschieden. Die Zufriedenheit und der Lernerfolg wird gemäss ebd in 78% bzw. 32% der Messungen vorgenommen. Bewusst wurde daher auf die Überprüfung der Wirksamkeit (ergebnisbezogene Evaluation) des BEKB Führungsrefresher II Seminars verzichtet.

Ebenfalls standen Überlegungen im Raum die gewonnen Tagebuchergebnisse mittels halbstandardisierten Leitfadeninterviews mit den Tagebuchschreibern zu validieren. Aus zwei Überlegungen hat sich der Autor gegen diese Variante entschieden:

- die Inhaltsanalyse der Lerntagebücher und die interpretative Auswertung von sieben Tagebüchern bieten fundierte Ergebnisse um daraus Handlungsempfehlungen abzuleiten.
- Interpretationen und Aussagen zu den Tagebuchergebnissen können zusätzlich mit den Ergebnissen der Onlinebefragung unterstrichen werden.

3.1 Stichprobe

Für die Stichprobe wurden ausschliesslich Teilnehmende des BEKB Führungsrefresher II Seminars befragt. Die Grundgesamtheit der befragten Personen beläuft sich auf 48 Personen. Die durchgeführten Daten des BEKB Führungsrefresher II Seminars lauten wie folgt: 26. & 27.2.2010, 24. & 25.3.2011, 15. & 16.9.2011, 2. & 3.3.2012. Bei den beiden letzten Seminarerdaten war der Autor persönlich vor Ort und konnte das Untersuchungsdesign den Teilnehmenden vorstellen.

3.1.1 Onlinebefragung Teilnehmende

Im Zeitraum vom 19. Januar – 16. Februar 2012 fand die erste Onlinebefragung statt. Für die erste Evaluation wurden total 34 Teilnehmende, die eines der drei ersten Führungsseminare besucht hatten, vom Autor via Email angeschrieben (siehe Anhang M).

Eine zweite inhaltlich gleiche Onlinebefragung wurde vom 02.05.2012 bis am 18.05.2012 durchgeführt. Da die Rücklaufquote bei der ersten Befragung gering war, wurden nochmals alle 48 Teilnehmenden des BEKB Führungsrefresher II Seminars via Email angeschrieben. Bei der zweiten Umfrage hatten die Befragten, nach ausfüllen des Fragebogens, die Möglichkeit ein Stück Jubiläumssackmesser zu gewinnen (siehe Anhang M).

Von den 48 Teilnehmenden haben 26 den Fragebogen ausgefüllt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 54%. Der Autor war von einer Stichprobengrösse von 45 ausgegangen. Da die Führungskräfte selber wählen, wann sie den Kurs besuchen wollen, ist eine genau Stichprobengrösse schwierig abzuschätzen.

3.1.2 Datenanalyse Lerntagebuch

Im gleichen Email wie in Kap. 3.1.1 beschrieben, wurden die Angeschriebenen aufgefordert, Kopien ihrer Lerntagebücher an den Autor zu schicken (siehe Anhang M). Dabei wurden sie gebeten, Kopien der Kapitel *Transfer in den Führungsalltag & Umsetzung in den Führungsalltag* sowie *Erkenntnisse aus dem Follow-up* zu zusenden (siehe Anhang D).

Aus der ersten Email Anfrage vom 19.1.2012 (siehe Anhang M) haben sieben Personen ihre Lerntagebücher neutralisiert per Post zugestellt.

Beim BEKB Führungsrefresher II Seminar vom 2. & 3.3.2012 wurde die gleiche Anfrage wie oben an die Teilnehmenden gemacht. Da der Autor am Follow-up Halbtag vom 7.5.2012 selber vor Ort war, bestand die Möglichkeit, sämtliche Tagebücher der 15 Teilnehmenden am Seminarort zu kopieren.

Total standen 21 Tagebücher zur Verfügung, die alle inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Zusätzlich wurden die ersten sieben per Post zugestellten Tagebücher interpretativ ausgewertet.

Von den 21 ausgefüllten und eingereichten Lerntagebüchern wurden die Kapitel *Umsetzung in den Führungsalltag* und *Erkenntnisse aus dem Follow-up* gewissenhaft und qualitativ zufriedenstellend ausgefüllt. Das Kapitel *Umsetzung in den Führungsalltag* wurde hingegen nur durch drei Tagebuchschreibend gut bis sehr gut ausgefüllt, acht füllten es mässig aus und zehn Teilnehmende schlecht (siehe Anhang E3).

3.1.3 Expertenrunde

Um die Daten der Onlinebefragung und der Lerntagebücher zu validieren war im Untersuchungsdesign eine Expertenrunde mit zwei Vertretern der BEKB und dem Geschäftsleiter der Firma Stucki geplant gewesen. Aus terminlichen Gründen konnte die Expertenrunde leider in vorgesehenem Rahmen nicht durchgeführt werden. Es wurde mit den Vertretern der BEKB und der Firma Stucki vereinbart, im August oder September 2012 die geplante Expertenrunde nachzuholen.

3.2 Onlinebefragung

Zur Überprüfung der Nachhaltigkeit des BEKB Führungsrefresher II Seminars wurde die deutsche Version des standardisierten Fragebogens Lerntransfer-System Inventar (LTSI) von Prof. Dr. Simone Kauffeld verwendet. Die deutsche Version des LTSI ist eine Adaption des Learning Transfer Systems Inventory von Elwood F. Holton III und Reid A. Bates, welche 1998 entwickelt wurde.

Kauffeld (2010) schreibt, dass es bisher an Erklärungsansätzen, Optimierungskonzepten und standardisierten, psychometrisch überprüften Messinstrumenten zur Erfassung transferrelevanter Faktoren fehlte. Aus diesem Grund wurde der Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) entwickelt, um so eine Untersuchung der angenommenen, den Lerntransfer beeinflussenden Faktoren zu ermöglichen (vgl. Holton, Bates & Ruona, 2000; Bates et al., 2007; Kauffeld, Bates, Holton & Müller, 2008). Holton (1996) beschreibt den LTSI wie folgt: „Das Lerntransfer-System-Inventar liefert Informationen, wie Bedingungen zu gestalten sind, um Trainingsmassnahmen wirkungsvoller und nutzbarer zu machen.“

Anlehnend an das oben beschriebene Modell von Baldwin und Ford (1988) fokussiert der LTSI neben Merkmalen der Teilnehmenden und des Trainings vor allem auf Merkmale der Arbeitsumgebung. Dabei werden Faktoren identifiziert, die den Lerntransfer beeinflussen können. So beziehen sich 11 spezifische Faktoren direkt auf eine speziell zu evaluierende Kompetenzentwicklungsmassnahme. Weiter werden fünf generelle Faktoren, die für verschiedene Veranstaltungen gelten, erhoben (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Aufbau und Skalen des Lerntransfer-System-Inventars (LTSI) (eigene Darstellung in Anlehnung an Kauffeld, 2010).

Merkmale	Spezifische Erfolgsfaktoren	Generelle Erfolgsfaktoren
Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation zum Lerntransfer • Erwartungsklarheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung • Leistungsverbesserung durch Anstrengung • Ergebniserwartung
Training	<ul style="list-style-type: none"> • Transferdesign • Trainings-Arbeits-Übereinstimmung 	
Arbeitsumgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Transferkapazität • Möglichkeit der Wissensanwendung • Positive Folgen der Anwendung • Negative Folgen der Nichtanwendung • Sanktionen durch den Vorgesetzten • Unterstützung durch Vorgesetzten • Unterstützung durch Kollegen 	<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe • Feedback

Die 16 Skalen sind auch in der deutschen Variante psychometrisch überprüft und liegen mittlerweile in 16 überprüften Versionen in 14 verschiedenen Sprachen vor (Kauffeld, Bates, Holton & Müller, 2008; Kauffeld, Brennecke & Altmann, 2009). Nach Kauffeld (2010) liegt mit dem LTSI ein erstes global validiertes Messinstrument zum Lerntransfer vor.

Dabei dient das LTSI dazu, potentielle Barrieren für den Transfer der Trainingsinhalte in die Arbeit zu erkennen. Kauffeld (2010) hebt weiter folgende wichtige Pluspunkte des LTSI hervor:

- Frühzeitige Identifizierung von Problemen mit Transferfaktoren und damit allfällige Vermeidung von unnötig grossangelegten Kompetenzentwicklungsmassnahmen,
- Prozessbezogene Evaluation existierender Trainingsprogramme,
- Diagnose von Ursachen für bekannte Transferprobleme,
- Entwicklung von Massnahmen, die den Transfer erhöhen,
- Sensibilisierung von Trainern und Vorgesetzte für Transferprobleme.

Zusammen mit der Erfolgserhebung der Massnahmen (ergebnisorientierte Evaluation) können konkrete Aussagen getroffen werden, welche Faktoren welche Stufe des Erfolgs (z.B. Zufriedenheit, Lernen, Verhalten, Organisationale Ergebnisse) begünstigen oder behindern. Damit können die Trainingsmassnahmen und ihre Umsetzung in die Praxis verbessert werden (Kauffeld, 2010). Aus der Fragestellung ableitend, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die prozessorientierte Evaluation (siehe Kap. 3).

Die Teilnehmenden der Online-Umfrage haben die Fragen mittels einer 5-er Skala von *5 stimme völlig zu* bis *1 stimme überhaupt nicht zu* beantwortet. Der einfacheren Interpretation wegen, werden in der Ergebnisbeschreibung und Interpretation (siehe Kap. 4) die Werte wie folgt zusammengefasst:

- Zustimmend (*5 stimme völlig zu, 4 stimme zu*)
- Neutral (*3 weder Zustimmung noch Ablehnung*)
- Ablehnend (*2 stimme nicht zu, 1 stimme überhaupt nicht zu*)

Analog zu Kauffeld (2010) werden die LTSI Faktorenmittelwerte je nach Ausprägung in Lerntransfer förderliche Katalysatoren (hohe Werte von 3.51 bis 5) oder hemmende Barrieren (1 bis 3.5) eingeteilt.

Der Fragebogen wurde auf Wunsch des Praxispartners leicht modifiziert. Item 6, 7, 14, 15, 67 wurden ersetzt. Item 68 und 69 wurden ergänzt (siehe Anhang A). Die weggelassenen Items sind für die BEKB sehr praxisfremd und entsprechen nicht der Firmenkultur. Die neu definierten Items betreffend das Transferdesign (Item 7 & 15) und die wahrgenommene Veränderung am Arbeitsplatz (Item 6, 14, 67, 68 & 69).

Erstellt wurde die Online-Umfrage in Unipark EFS survey Version 6.1. Die gewonnen Daten wurden elektronisch vom Unipark EFS survey Version 6.1 in die Statistiksoftware SPSS 18.0 übertragen und ausgewertet. Der modifizierte Fragebogen befindet sich im Anhang A.

3.3 Datenanalyse Lerntagebuch

Als Methodik zur Lerntransfersicherung wurden den Seminarteilnehmenden am ersten Seminartag ein persönliches Lerntagebuch ausgehändigt.

Ein Lerntagebuch ist ein pädagogisches Werkzeug um Lernprozesse und –verhalten von Schülern und Seminarteilnehmenden parallel zum Unterricht bzw. Seminar zu fördern. Bei dieser Arbeit wird Bezug auf Seminarteilnehmende genommen. Ziel der Lerntagebücher ist durch die regelmäßige Beschäftigung mit dem Lernstoff zu einer Vertiefung und einem besseren Verständnis zu gelangen. Dabei ist das Hauptziel, ein Bewusstsein für den eigenen Lernprozess zu entwickeln. Die Lernenden sollen Strategien anwenden können, die sie beim Lernen unterstützen. Dies soll jedoch nicht rein "imitierend" erfolgen. Vielmehr sollen die Lernenden durch die Revision ihrer Arbeitsergebnisse dazu animiert werden, Vor- und Nachteile dieser Strategien zu erkennen und eventuell ihre Anwendung anzupassen. Zudem gibt das Aufschreiben der eigenen Gedanken den Lernenden die Möglichkeit, sich einen Überblick zu verschaffen und neue Assoziationen und Ideen zu entwickeln. Seit einigen Jahren erfährt es eine starke Resonanz in der Lehr-Lernforschung sowie als Evaluations- und Interventionsinstrument. Gläser-Zikuda, Rohde & Schlomske (2010).

Die Lerntagebücher des BEKB Führungsrefresher II Seminars sind so aufgebaut, dass nach jeder durchgeführten Aufgabe im Seminar, Platz zum Niederschreiben der wichtigsten Erkenntnisse besteht. Ebenfalls sind die im Seminar behandelten Theorien und Modelle zum Nachlesen verschriftlicht. Weiter enthält das Lerntagebuch die Kapitel *Transfer in den Führungsalltag & Umsetzung in den Führungsalltag* sowie *Erkenntnisse aus dem Follow-up*. Die beiden erstgenannten Kapitel gilt es zusammen mit einem während des Seminars ausgewählten Lernpartner auszuarbeiten und zu besprechen. Alle drei Kapitel sind für den Lerntransfer und für vorliegende Arbeit von relevant und befinden sich im Anhang D.

Als Auswertungsverfahren wurde eine von Gläser und Laudel (2009) modifizierte Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) eingesetzt. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode zur inhaltlichen Analyse von Texten. Das Vorgehen ist systematisch, d.h. die Analyse läuft nach expliziten Regeln und theoriegeleitet ab. Der grösste Hauptunterschied zu Mayring ist, dass während des Auswertungsverfahrens neue Kategorien konstruiert werden können. Zur Offenheit des Systems gehört auch, dass die Merkmalsausprägungen frei verbal beschreibbar sind. Dieses Vorgehen erschien für die vorliegende Arbeit besonders geeignet. Einerseits konnten Befunde aus der Literaturrecherche berücksichtigt werden und andererseits bestand die Möglichkeit, neue Ergebnisse aus den Tagebüchern aufzudecken und im Kategoriensystem neu zu benennen.

Nach Gläser und Laudel (2009, S.202) kann die qualitative Inhaltsanalyse manuell oder computergestützt mit einer dafür konzipierten Software durchgeführt werden. Der Autor hat sich für die manuelle

Variante entschieden, weil er der Meinung war, sich dadurch tiefer mit der Thematik auseinander zu setzen. Der Auswertungsprozess enthielt folgende Schritte:

Schritt 1: Zusammenfassung

- Bildung Kategoriensysteme aus Tagebüchern und erarbeitetem Theorieteil (siehe Anhang E1)
 - Anonymisierung der Lerntagebücher mittels Nummernzuteilung 1 bis 21
 - Übertragung Tagebuchaussagen in vorbereitete Kategoriensysteme mit Nennung von welchem Interview Aussage kommt
 - Gleichfarbige Markierung ähnlicher Aussageninhalte
- Erste und zweite Reduktion (siehe Anhang E2)
 - Paraphrasierung der markierten Aussagen
 - Streichen weniger relevante bedeutungsgleiche Paraphrasen
 - Bündelung ähnlicher Paraphrasen und Zusammenfassung zu gebildeten Subkategorien
 - Gewichtung Anzahl Nennungen pro Unterkategorie

Da durch die erste und zweite Reduktion bereits eine Strukturierung des Tagebuchmaterials stattgefunden hat, wird auf Schritt 2, die Strukturierung verzichtet. Der Vollständigkeit halber wird Schritt 2 nachfolgend trotzdem aufgeführt. Mit diesem Vorgehen konnte sichergestellt werden, dass beim reduzierten Kategoriensystem keine Redundanzen bzw. zu starke Zusammenfassungen vorhanden waren. Das Datenmaterial konnte stimmig zugeordnet werden und es bedurfte keiner weiteren Reduktionen.

Schritt 2: Strukturierung

- Reduktion der Kategorien und Unterkategorien durch Subsumierung dieser
- Zuordnung Kategorien zu Unterfragestellungen (siehe Abbildung 9, S.33 und Kap. Fragestellungen)

3.4 Expertenrunde

Für die Expertenrunde war ein Zeitfenster von zwei Stunden vorgesehen. Das Ziel der Expertenrunde bestand darin, die gewonnen Ergebnisse kommunikativ zu validieren und Schlüsse für eine mögliche Anpassung des BEKB Führungsrefresher II Seminars zu ziehen. Wie aus dem Drehbuch in Anhang F ersichtlich wird, wäre in einem ersten Schritt die Ergebnispräsentation der Onlineumfrage sowie der Lerntagebücher geplant gewesen. In einem zweiten Schritt hätte der Autor die ausgearbeiteten Handlungsempfehlungen vorgestellt. Im dritten Teil war die Diskussion der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen vorgesehen. Die definierten Leitfragen hätte die Diskussion strukturiert. Die Absicht war, die Expertenrunde elektronisch aufzunehmen und inhaltsanalytisch auszuwerten.

4. Ergebnisse und Interpretation

Im Zentrum der Datenauswertung stehen die Ergebnisse aus der Onlinebefragung (Kapitel 4.1) und der Tagebuchanalyse. (Kap. 4.2).

4.1 Ergebnisse und Interpretation Onlinebefragung

Die Ergebnisse der Onlinebefragung gliedern sich nach den Fragestellungen aus dem Kapitel Fragestellungen, S.33 aufbauend in folgende Bereiche. Nacheinander werden im Folgenden die Einflüsse der Teilnehmenden, des Trainingsdesigns und der Arbeitsumgebung auf den Lerntransfer dargestellt.

Mit sämtlichen Items des benutzen LTSI Fragebogens wurden nach Kauffeld (2008) Skalen gebildet (siehe Anhang B und Kapitel 3.2). Nach Kauffeld (2008) sind sämtliche Skalen reliabel. Für die vorliegende Stichprobe wurde die Zuverlässigkeit der Skalen mittels Cronbachs-Alpha (α) neu berechnet. Für die Skala *Feedback/Performance/Coaching* konnte keine reliablen Werte nachgewiesen werden ($\alpha = .253$). Folglich wurde für diese Skala auch keine weiteren statistischen Berechnungen durchgeführt. Es gilt, dass ab einem Cronbachs-Alpha-Koeffizienten von 0.6 die Skala als reliabel, d.h. als zuverlässige Messung des Merkmals angesehen werden kann (Kanning, 2004). Für die Skalen *Training-Arbeits-Übereinstimmung* musste Item 41, für *Ergebniserwartung* Item 45 und für die Skala *Wahrgenommene Veränderung* Item 69 weggelassen werden, damit die Skalen Reliabilität aufweisen und zur weiteren Berechnung einsatzfähig sind (siehe Anhang C0 und C3).

Um mögliche Zusammenhänge oder Unterschiede der einzelnen Skalen zu erkennen, soll die univariate Varianzanalyse zur Anwendung kommen, sofern die Voraussetzungen dafür erfüllt sind. Die Varianzanalyse untersucht die Wirkung einer oder mehrerer unabhängiger Variablen auf eine oder mehrere abhängige Variablen. Für die unabhängige Variable wird dabei lediglich Nominalskalierung verlangt, die abhängige Variable muss metrisches Skalenniveau aufweisen. Das metrische Skalenniveau wurde für die Ratingskalen der vorliegenden Studie angenommen. Damit wird die Sicht der „Pragmatikern“ verfolgt, die im Gegensatz zu den „Puristen“ die Meinung vertreten, dass Ratingskalen intervallskaliert sind (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 181). Eine weitere Voraussetzung zur Rechnung von Varianzanalysen ist die Normalverteilung der Skalen. Diese ist bei den Skalen gegeben, da die errechneten Werte mittels Kolmogorov Smirnov Test keine Signifikanz aufzuweisen haben (siehe Anhang C2). Ebenfalls ist bei allen Skalen die Varianzhomogenität, neben der Normalverteilung der Werte eine der beiden Voraussetzungen zur Durchführung der Varianzanalyse, gegeben. Die Varianzhomogenität wurde mittels dem Levene-Test auf Gleichheit der Varianzen auf Signifikanz überprüft. Sämtliche Skalen weisen kein signifikantes Ergebnis aus (siehe Anhang C5.2, Levene-Test).

Leider konnte aber wegen der tiefen Stichprobenanzahl ($N=26$) keine signifikanten Einflüsse der unabhängigen nominal- oder ordinalskalierten Variablen (siehe Anhang C5.1) auf die abhängige intervallskalierte Variable gezogen werden (siehe Anhang C5.2, Test der Zwischensubjekteffekte).

Aus oben genannten Gründen müssen zur Beantwortung der Fragestellungen vor allem Daten der deskriptiven Statistik sowie Korrelationsrechnungen nach Pearson und Spearman verwendet werden.

Die Zusammenhänge unter den Skalen werden mittels Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet, da die Skalen intervall skaliert sind. Die Zusammenhänge der demografischen Daten (nominal oder ordinal skaliert) mit dem Skalen erfolgt mittels der Rangkorrelation nach Spearman.

Mittels dem Programm GPower3, mit welchem statistische Power Analysen vorgenommen werden können, können virtuelle Stichprobengröße berechnet werden, welche Effektstärken anzeigen. Mit einer Stichprobengröße von 26 wird eine Effektstärke von .8 berechnet (siehe Anhang N). Dabei gilt, grosse Effekte sind gegenüber kleinen für α - und β - Fehler weniger anfällig bei gleichgrossen Stichproben. Weiter führen grosse Stichproben zu weniger Fehlern bei gleichgrossen Effekten. Mit meiner Stichprobe von 26 können also verlässliche Mittelwertberechnungen vorgenommen werden obwohl die Stichprobe relativ klein ist.

Die folgenden Unterkapitel zu den Ergebnissen der durchgeführten Umfrage greifen die wichtigsten Items und Skalen zur Beantwortung der Fragestellungen auf. Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse des LTSI Fragebogens kann bei Kauffeld (2008 und 2010) nachgelesen werden. Sämtliche ausgewerteten Daten befinden sich im Anhang C4.1 & C4.2.

Bei der deskriptiven Auswertung wurde jedes Item in Bezug auf die prozentuale Verteilung analysiert. Zudem wurde pro Item der Mittelwert aller Antworten berechnet. Beide Werte werden in den nachfolgenden Kapiteln grafisch dargestellt. Die prozentuale Verteilung in Balken- und die Mittelwert mittels Liniendiagramm. Auch werden in den nachfolgenden Kapitel die relevanten Korrelationen zwischen den demografischen Daten und Skalen aufgeführt. Die gesamte Korrelationsberechnung befindet sich in Anhang C6.

4.1.1 Einfluss der Teilnehmenden auf den Lerntransfer

In diesem Kapitel soll folgende Leitfrage beantwortet werden:

Sind die Teilnehmenden des BEKB Führungsrefresher II Seminars motiviert, das Gelernte anzuwenden?

Dabei werden die Skalen *Motivation zum Lerntransfer*, *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, *Transferanstrengungen / Performanzerwartungen* und *Ergebniserwartung* zur Beantwortung herangezogen. Erstere soll die Richtung, Intensität und Dauer der Anstrengung, um im Training gelernte Fertigkeiten

und Wissen im Arbeitsumfeld nutzbar zu machen, beantworten. Die Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* soll klären, ob die Seminarteilnehmenden überzeugt sind, dass sie generell in der Lage sind, ihre Leistungen zu ändern, wenn sie wollen. *Transferanstrengungen / Performanzerwartungen* fragt nach Erwartungen, dass Anstrengungen im Transfer-Lernen zu Änderungen in der Arbeitsleistung führen. Schliesslich wird mit der Skala *Ergebniserwartung* geklärt, ob Änderungen in der Arbeitsleistung zu erstrebenswerten Ergebnissen für die Teilnehmenden führen.

Ergebnisse Skala *Motivation zum Lerntansfer*

Sind die Teilnehmenden motiviert, dank dem erworbenen Wissen ihre Leistung / Effektivität zu verbessern?

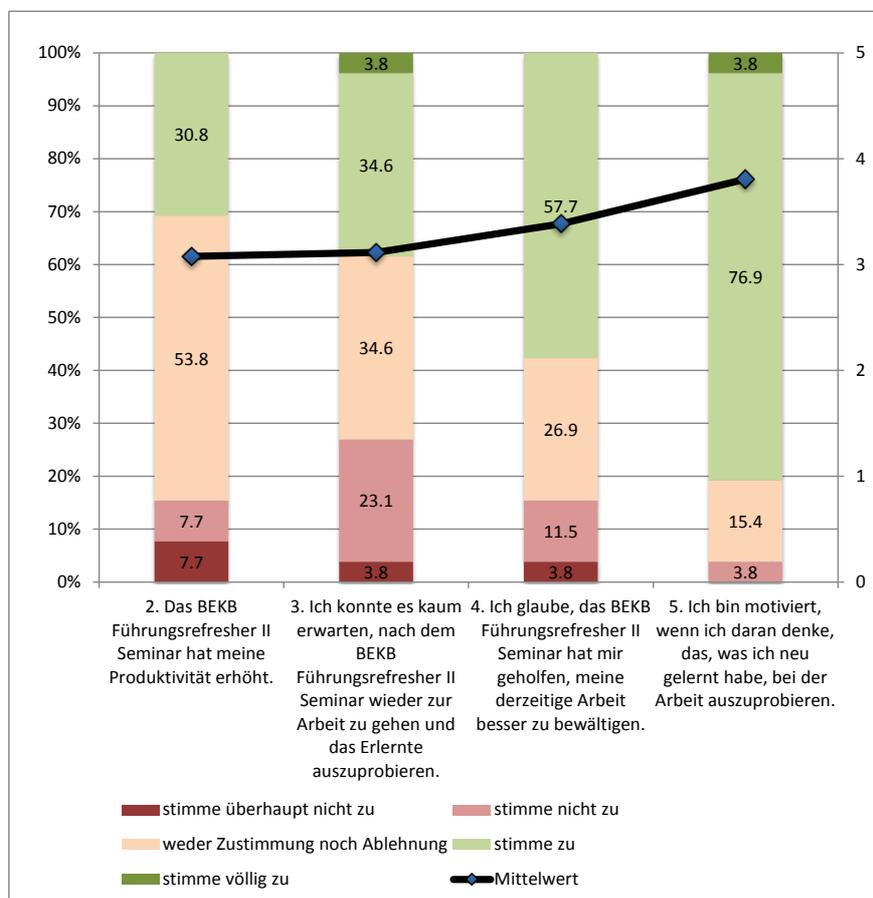


Abbildung 11 : Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Motivation zum Lerntansfer

Rund ein Drittel stimmen zu, dass das Seminar die Produktivität erhöht hat. Mehr als die Hälfte beantworten diese Frage neutral und 15% ablehnend (Item 2, nachfolgend nur noch Zahl genannt: $M = 3.08, SD = .845$). 38% der Befragten antworten zustimmend, dass sie es kaum erwarten konnten, das Gelernte im Alltag umzusetzen, 35% waren neutral, 27% ablehnend (3.: $M = 3.12, SD = .952$). 58% sind überzeugt, dass ihnen das Seminar geholfen hat, die aktuelle Arbeit besser zu bewältigen. Nur 15% haben eine negative Haltung dazu und 27% haben neutral geantwortet (4.: $M = 3.38, SD = .852$).

Über 80% stimmen zu, dass sie motiviert sind, das neu Gelernte bei der Arbeit anzuwenden. Demgegenüber stehen 15% neutral und nur 4% ablehnend (5.: $M = 3.81, SD = .567$).

Der Mittelwert der Skala *Motivation zum Lerntransfer* beläuft sich auf 3.35 ($SD = .641$), was eine leichte Lerntransfer hemmende Barriere darstellt.

Zur Skala *Motivation zum Lerntransfer* ergeben sich auf folgende Skalen hoch signifikante bzw. signifikante Ergebnisse:

Transferdesign ($r = .605, p = .001$), *Wahrgenommene Veränderung* ($r = .492, p = .011$).

Das Item Funktionsstufe korreliert negativ ($r = -.410, p = .042$) mit der Skala *Motivation zum Lerntransfer*.

Ergebnisse Skala Erwartungsklarheit

Waren sich die Teilnehmenden vor dem Seminar bewusst, was inhaltlich auf sie zukommt?

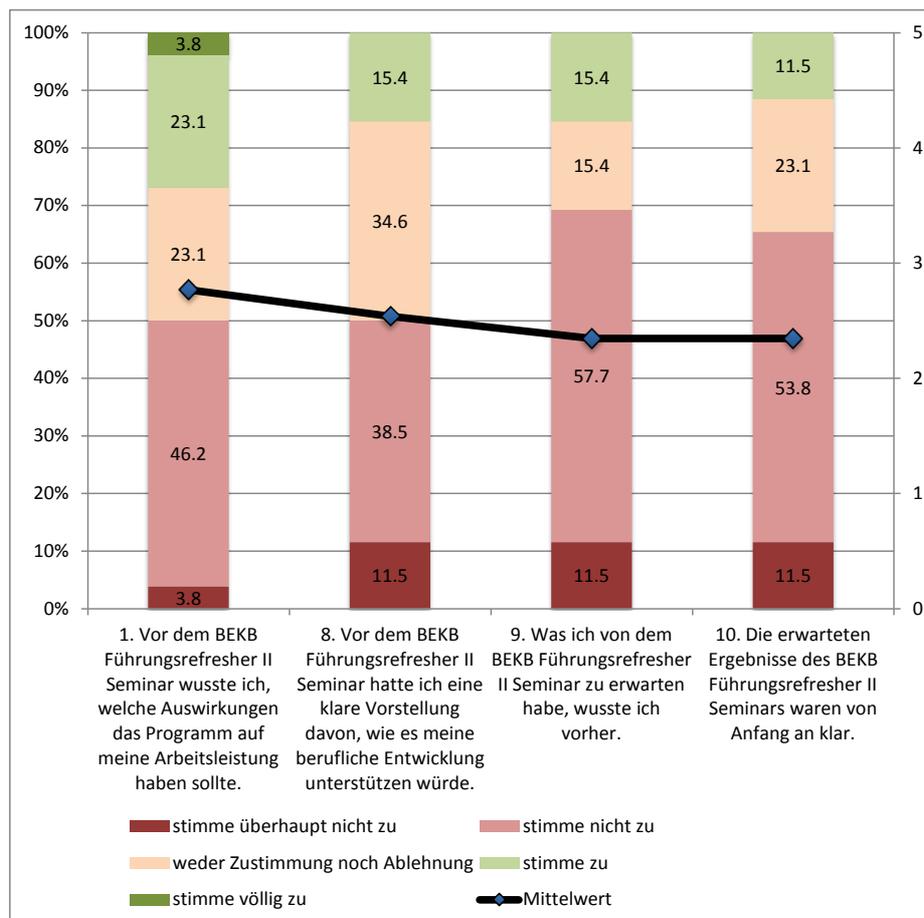


Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Erwartungsklarheit

27% der Befragten geben an, dass sie wussten, welche Auswirkungen der BEKB Führungsrefresher II auf ihre Arbeitsleistung haben sollte. 23% sind neutraler Meinung und 50% antworten ablehnend (1.:

$M = 2.77, SD = .992$). Auf die Frage, dass die Teilnehmenden vor dem Seminar eine klare Vorstellung hatte, wie dieser ihre berufliche Entwicklung unterstützen würde, antworten 15% zustimmend, 35% neutral und 50% ablehnend (8.: $M = 2.54, SD = .905$). 15% geben an, dass sie im Voraus wussten, was sie vom Seminar zu erwarten haben, ebenfalls 15% stimmen weder zu noch lehnen sie es ab und 70% wussten es nicht (9.: $M = 2.35, SD = .892$). Für 12% war von Anfang an klar, welches die erwarteten Ergebnisse des Seminars waren. 23% sind neutral und für 65% war nicht klar, was die erwarteten Ergebnisse waren (10.: $M = 2.35, SD = .846$).

Die Mittelwertberechnung für obig dargestellte Skala ist 2.50 ($SD = .771$) und wirkt als stark hemmende Barriere für den Lerntransfer.

Folgende relevante Skalen ergeben sich für die Skala *Erwartungsklarheit*:

Aktive Unterstützung durch Vorgesetzte ($r = .628, p = .001$), *Wahrgenommene Veränderung* ($r = .545, p = .004$), *Teilnahme Vorgesetzter am Refresher* ($r = .416, p = .035$)

Ergebnisse Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*

Sind die Teilnehmenden von sich überzeugt, die erlernten Fähigkeiten auch im Arbeitsalltag anzuwenden?

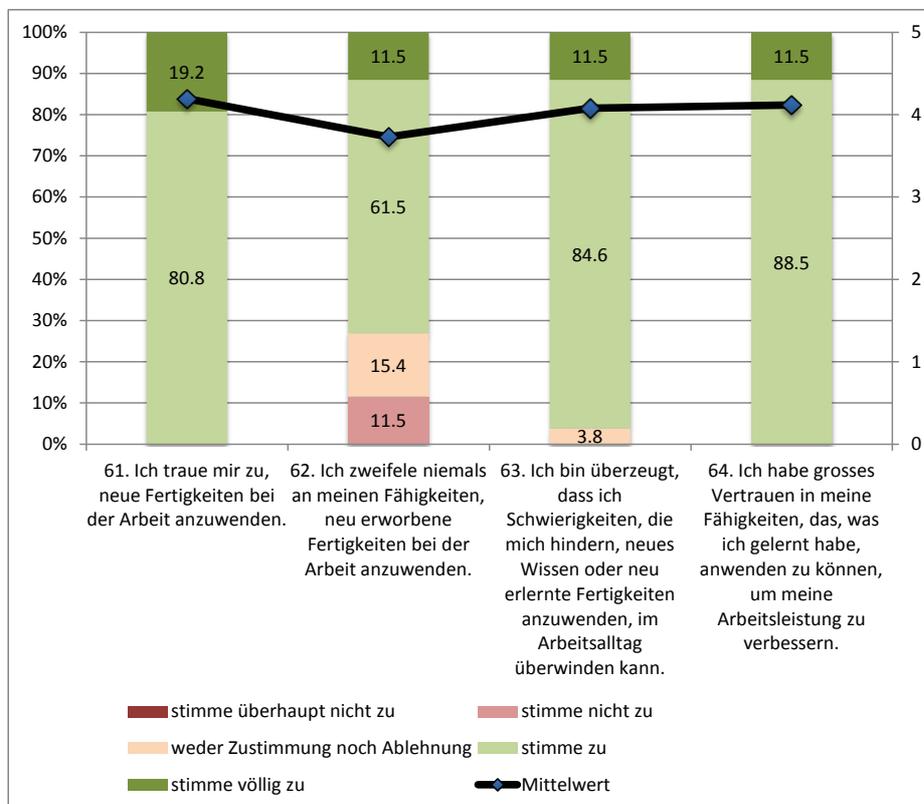


Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Selbstwirksamkeitsüberzeugung

100% Zustimmung liefern die Seminarteilnehmende bei den Fragen, ob sie sich zutrauen neue Fertigkeiten bei der Arbeit anzuwenden (61.: $M = 4.19$, $SD = .402$) und grosses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben, durch das Erlernte auch die Arbeitsleistung zu verbessern (64.: $M = 4.12$, $SD = .326$). Nur gerade 12% zweifeln an der eigenen Fähigkeit, die erworbenen Fertigkeiten bei der Arbeit anzuwenden. 73% antworten zustimmend, niemals an diesen Fähigkeiten zu zweifeln (62.: $M = 3.73$, $SD = .827$), 15% sind neutral. Mit 96% Zustimmung sind die Teilnehmenden überzeugt, Schwierigkeiten im Arbeitsalltag zu überwinden, wenn es um Anwendung von neu erlernten Fertigkeiten geht (63.: $M = 4.08$, $SD = .392$).

Der Mittelwert der Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* berechnet sich auf 4.03 ($SD = .389$) was einem starken förderlichen Katalysator gleich kommt. Der errechnete Wert entspricht dem höchsten Wert aller berechneten Skalen.

Die Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* korreliert negativ mit den Skalen *Unterstützung durch Kollegen* ($r = -.418$, $p = .034$) und sowie positiv mit *individuelle Transferkapazität* ($r = .447$, $p = .022$).

Ergebnisse Skala Transfer Anstrengungen / Performanzerwartungen

Sind die Seminarteilnehmenden überzeugt, dass das Anwenden ihres Wissens und ihrer Fachkenntnisse ihre Leistungen verbessern wird?

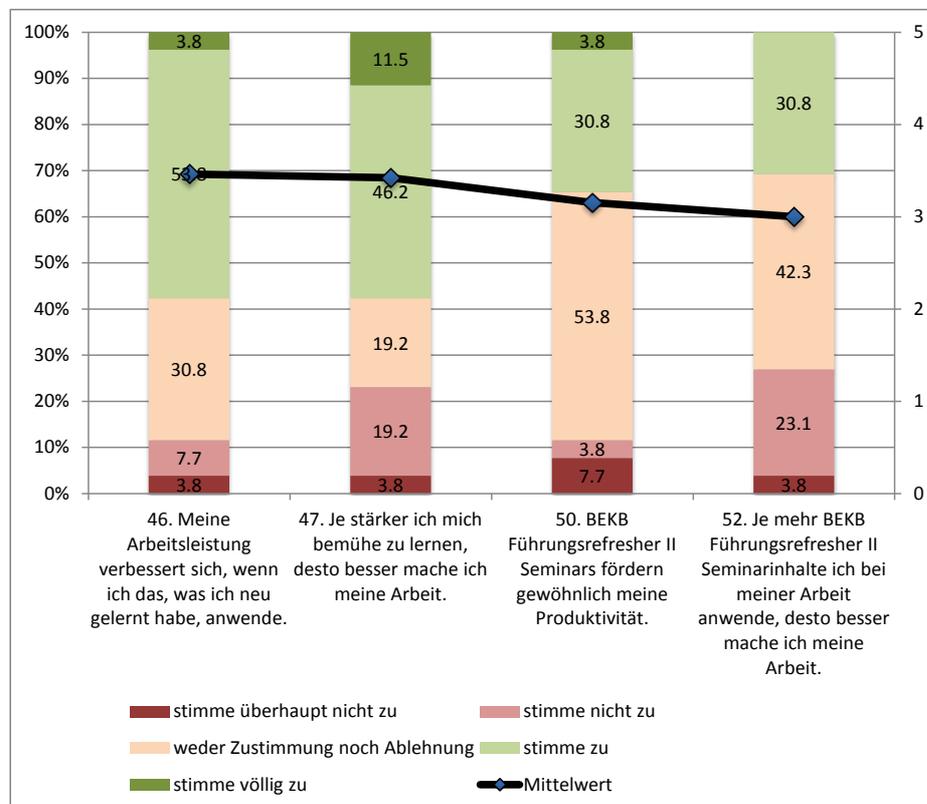


Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Transferanstrengungen / Performanzerwartung

57% geben an, dass sich ihre Arbeitsleistung verbessert, wenn sie das Gelernte anwenden. Rund ein Drittel beantwortet diese Frage mit neutral und 12% ablehnend (46.: $M = 3.46, SD = .859$). 58% der Befragten geben an, dass sie je stärker sie sich bemühen zu lernen, auch ihre Arbeit besser machen. 23% stimmen dieser Aussage nicht zu und 19% antworten neutral (47.: $M = 3.42, SD = 1.065$). Bei der Frage, ob Fortbildungen die Produktivität fördern, stimmen 35% zu, 54% bleiben neutral und nur gerade 11% lehnen ab (50.: $M = 3.15, SD = 1.008$). 31% geben zustimmend an, dass sie ihre Arbeit besser machen, wenn sie Fortbildungsinhalte anwenden. 42% antworten neutral und 27% ablehnend (52.: $M = 3.00, SD = .849$).

Mit einem M von 3.26 ($SD = .695$) entspricht der Wert der Skala *Transferanstrengungen / Performanzerwartungen* einer leicht hemmenden Lerntransferbarriere.

Folgende relevanten Skalen Zusammenhänge ergeben sich für die Skala *Transferanstrengungen / Performanzerwartungen*:

Transferdesign ($r = .577, p = .002$), *Übereinstimmung zwischen Fortbildungsinhalt und Arbeitsplatz* ($r = .434, p = .027$)

Ergebnisse Skala *Ergebniserwartung*

Sind die Seminarteilnehmenden überzeugt, durch die BEKB Anerkennung zu erhalten, wenn sie die erlernten Fertigkeiten anwenden?

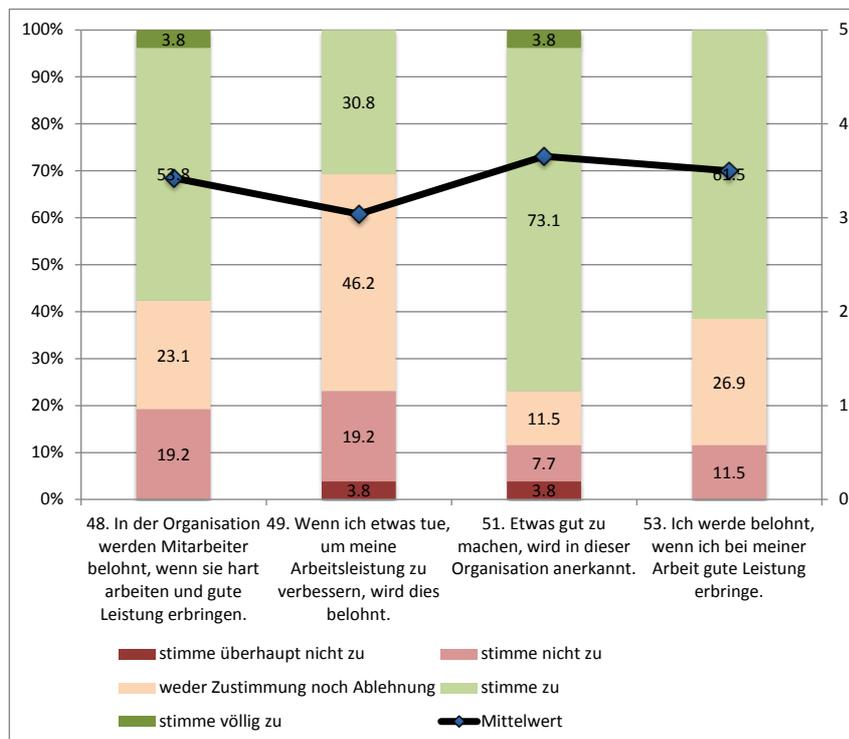


Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems *Ergebniserwartung*

58% finden, dass die BEKB ihre Mitarbeitenden belohnt, wenn diese hart arbeiten und gute Leistung erbringen, 23% sind neutral eingestellt und 19% ablehnend (48.: $M = 3.42$, $SD = .857$). Auf die Frage, ob die Arbeitsleistung belohnt wird, wenn dafür etwas getan wird, antworten 31% mit Zustimmung, 46% neutral und 23% ablehnend (49.: $M = 3.04$, $SD = .824$). Wenn die Angestellten etwas gut machen, wird dies durch die BEKB belohnt, finden 77%, neutral antworten 12% und ablehnend 11% (51.: $M = 3.65$, $SD = .846$). 62% finden, dass sie belohnt werden, wenn sie in ihrer Arbeit gute Leistung erbringen, 27% stimmen weder zu noch lehnen sie ab und 11% finden nicht, dass sie belohnt werden (53.: $M = 3.50$, $SD = .707$).

Der Mittelwert der Skala *Ergebniserwartung* beträgt 3.40 bei einer Standardabweichung von .588, was einer leicht hemmenden Lerntransferbarriere entspricht.

Für die Skala *Ergebniserwartung* ergeben sich folgende relevanten Skalen und Item Zusammenhänge:

Unterstützung durch Kollegen ($r = .428$, $p = .029$), *aktive Unterstützung durch Vorgesetzte* ($r = .494$, $p = .010$), *individuelle Transferkapazität* ($r = .393$, $p = .047$), *Möglichkeit der Wissensanwendung* ($r = .551$, $p = .004$), *Offenheit für Veränderung in der Arbeitsgruppe* ($r = .452$, $p = .020$), *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* ($r = .659$, $p = .000$). *Anzahl Jahre Führungserfahrung generell* ($r = .391$, $p = .048$).

Interpretation Ergebnisse Einfluss der Teilnehmenden auf den Lerntransfer

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der vorhin aufgeführten Skalen, der Reihe nach interpretiert.

Motivation zum Lerntransfer

Es wird deutlich, dass die Seminarteilnehmenden motiviert sind, das Gelernte im BEKB Führungsrefresher II Seminar auch in ihrem Führungsalltag auszuprobieren (z.B. Item 5). Auch sind die Teilnehmenden überzeugt, dass sie ihre Arbeit dank dem Seminar besser bewältigen können (Item 4). Diese quantitative Erkenntnis stimmt mit den Tagebucheinträgen überein, wo ein Grossteil der Befragten geantwortet hat, dass sie sich nach dem Seminar sicherer fühlen in ihrem Führungsalltag (siehe Kap. 4.2.6). Überraschend ist eher, dass nur rund 1/3 finden, dass sich dank des Führungsrefreshers die Produktivität bei ihnen erhöht hat. Ein möglicher Grund kann darin liegen, dass im Seminar viele Soft Factors (z.B. Umgang mit unterschiedlichen Generationen und Werten) behandelt werden, die bei ihrer Umsetzung im Alltag schwierig messbar sind. Der hochsignifikante mittlere Zusammenhang zwischen den Skalen *Motivation zum Lerntransfer* und *Transferdesign* erstaunt nicht. Die Befragten sind mit dem *Transferdesign* sehr zufrieden ($M = 3.74$). Daraus kann gefolgert werden, dass dies einen positiven Einfluss auf die *Motivation zum Lerntransfer* bei den Teilnehmenden hat. Dies wiederum

wirkt sich positiv auf die Skala *wahrgenommene Veränderung* aus. Weil die *Motivation zum Lerntransfer* gut ist, stellen die Teilnehmende auch eine positive Veränderung im Arbeitsalltag fest.

Dass *Motivation zum Lerntransfer* negativ mit der Funktionsstufe ($r = -.410, p = .042$) korreliert, überrascht. Sollten nicht gerade die unteren Führungsstufen motivierter sein, das Gelernte umzusetzen?

Erwartungsklarheit

Aus der Onlineumfrage wird deutlich, dass die Teilnehmenden vor dem Seminar schlecht informiert waren, was den Inhalt des BEKB Führungsrefresher II Seminar betrifft. Daher ist anzunehmen, dass sie auch mit wenig Vorbereitung ans Seminar gingen. Um den Lerntransfer zu fördern, wäre es wünschenswert, wenn die Bank die Teilnehmenden über den Inhalt informieren würde. Die Seminarteilnehmenden könnten sich so zumindest besser mental auf das Seminar vorbereiten, was eine wichtige Voraussetzung zum Gelingen des Lerntransfers ist. Auch wäre unter Umständen hilfreich, wenn der direkte Vorgesetzte über die Weiterbildungsinhalte seiner Direktunterstellten im Bild wäre. Die obige Skala hat nämlich einen mittleren Zusammenhang zur Skala *Unterstützung durch Vorgesetzte* ($r = .628, p = .001$)

Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Mit einem berechneten Mittelwert von 4.03 ist obige Skala die höchst bewertete aller berechneten Skalen. Dieser positive und hohe Wert ist eine wichtige Voraussetzung, dass der Lerntransfer in den Arbeitsalltag gut gelingen kann und wie die Ergebnisse aus dem Fragebogen und den Tagebüchern zeigen, auch gelingt (siehe z.B. Kap. 4.2.7). Unterstrichen kann vorherige Aussage mit dem signifikanten Zusammenhang zur Skala *individuelle Transferkapazität* ($r = .447, p = .022$) werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit sich auch im Arbeitsalltag Freiräume schaffen, um neu Erlerntes umzusetzen. Studien zur Selbstwirksamkeit zeigen nämlich, dass Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung ein gutes Durchhaltevermögen haben und sich bei der Aufgabe und folglich auch beim Transfer mehr anstrengen (Cervone & Peake, 1986).

Transfer Anstrengungen / Performanzerwartung

Bei dieser Skala sind vor allem Items 46 und 47 interessant, die Auskunft über die Transferanstrengungen geben. Es wird aus den Antworten beider Items deutlich, dass die Befragten der Meinung sind, durch Anstrengung bessere Leistung zu erzielen. Dass die Skalen *Transferdesign* ($r = .577, p = .002$) und die *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* ($r = .434, p = .027$) einen positiven Zusammenhang mit obiger Skala haben, erstaunt nicht. Ein gutes Transferdesign und eine passende Trainings-Arbeits-Übereinstimmung sind Voraussetzung, damit die Befragten auch den Sinn sehen für ihre Transfer-Anstrengungen.

Ergebniserwartung

Aus den Antworten wird deutlich, dass gute Arbeitsleistung durch die BEKB anerkannt und belohnt wird. Dies schafft natürlich einen zusätzlichen Anreiz, das Gelernte in der Fortbildung auch im Arbeitsalltag anzuwenden. Belohnung und Anerkennung scheint gleichermassen wichtig zu sein. Nach Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie (Herzberg, 1968) sind beide Faktoren bedeutend, damit die Mitarbeitenden Arbeitszufriedenheit und –motivation verspüren. Die Anerkennung ist auf den Inhalt der Arbeit bezogen und wird nach Herzberg als Motivatoren bezeichnet. Sie beeinflussen die Motivation zur Leistung und verändern also die Zufriedenheit. Ihr Fehlen führt aber nicht zwangsläufig zur Unzufriedenheit. Die Belohnung monetärer Art meint den Kontext der Arbeit und sind Hygienefaktoren, die bei positiver Ausprägung die Entstehung von Unzufriedenheit verhindern, aber nicht zu Zufriedenheit beitragen. Ein durch die Unternehmung anzustrebender Idealzustand ist, hohe Hygiene- und hohe Motivationsfaktoren zu haben. Dabei sind die Mitarbeitenden hoch motiviert und haben wenig Beschwerden. Bezogen auf die BEKB, scheint diese eine gute Basis zu haben, um den Lerntransfer erfolgreich umsetzen zu können. Skalen, die mit Ergebniserwartung signifikant oder hochsignifikant korrelieren unterstreichen diese Aussage. Diese sind nämlich: *individuelle Transferkapazität* ($r = .393, p = .047$), *Möglichkeit der Wissensanwendung* ($r = .551, p = .004$), *Offenheit für Veränderung in der Arbeitsgruppe* ($r = .452, p = .020$), *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* ($r = .659, p = .000$).

Fazit: Die Teilnehmenden sind mehrheitlich motiviert und gewillt, das Gelernte anzuwenden.

4.1.2 Einfluss des Trainingsdesigns auf den Lerntransfer

In Kapitel 4.1.2 geht es darum zu überprüfen, wie das Trainingsdesign Möglichkeiten zum Transfer bietet und in welchem Ausmass die Aufgaben des BEKB Führungsrefresher II Seminars auf die tatsächlichen Arbeitsanforderungen vorbereiten (Skala *Transferdesign*). Des Weiteren soll die Frage beantwortet werden, in welchem Ausmass die Trainingsinhalte mit den Anforderungen im Job übereinstimmen (Skala *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung*). Auch wird überprüft, ob Lerntransfermethoden, wie das Lerntagebuch, Lerntandems oder Follow-up Tage, wirkungsvoll sind.

Hauptfragestellung: Ist das BEKB Führungsrefresher II Trainingsdesign praxisnah aufgebaut?

Ergebnisse Skala *Transferdesign*

Stimmen die Seminarinhalte des BEKB Führungsrefresher II mit den Anforderungen im Job überein?

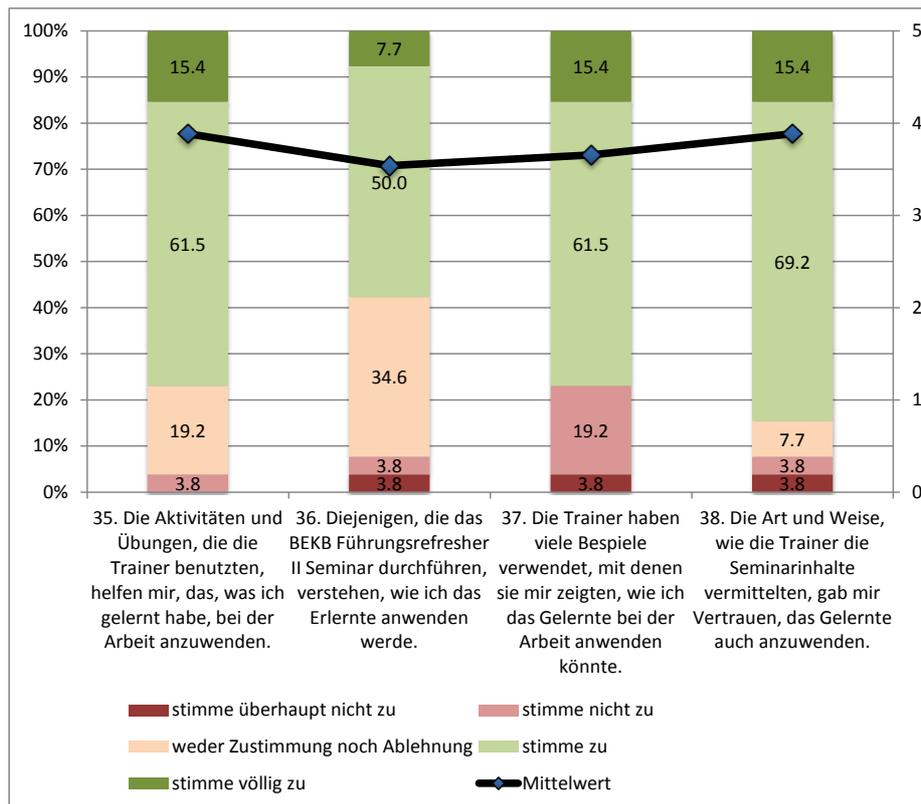


Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Transferdesign

77% der Seminarteilnehmenden geben an, dass die durchgeführten Aufgaben ihnen helfen, das Gelernte bei der Arbeit auch anzuwenden. 19% beantworten diese Frage mit neutral und nur 4% sind eher ablehnend (35.: $M = 3.88$, $SD = .711$). Mit 58%iger Zustimmung führen die Antwortenden an, dass die Seminarleiter verstehen, wie die Teilnehmenden das Erlernte anwenden werden. 35% nehmen dazu eine neutral Haltung ein und 7% sind ablehnend (36.: $M = 3.54$, $SD = .859$). Rund 4/5 der Befragten geben an, dass die Trainer viele Beispiele aufgezeigt haben, wie das Gelernte im Arbeitsalltag anzuwenden ist, 1/5 beantwortet diese Frage eher ablehnend (37.: $M = 3.65$, $SD = 1.093$). 85% finden, dass die Trainer die Seminarinhalte so vermittelt haben, dass die Teilnehmenden Vertrauen gewonnen haben, das Gelernte auch anzuwenden. 8% bzw. 7% beantworten diese Frage mit neutral respektive ablehnend (38.: $M = 3.88$, $SD = .864$).

Der Mittelwert der Skala *Transferdesign* beläuft sich auf 3.74 ($SD = .705$). Dies entspricht dem zweit höchsten Skalenwert, nach *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* und kann als förderlicher Lerntransferkatalysator betrachtet werden.

Für die Skala *Transferdesign* ergeben sich folgende relevanten Skalen:

Motivation zum Lerntransfer ($r = .605$, $p = .001$), *Transferanstrengungen / Performanzerwartung* ($r = .577$, $p = .002$),

Ergebnis Skala *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung*

Sind die Lehrmethoden den Arbeitsanforderungen ähnlich?

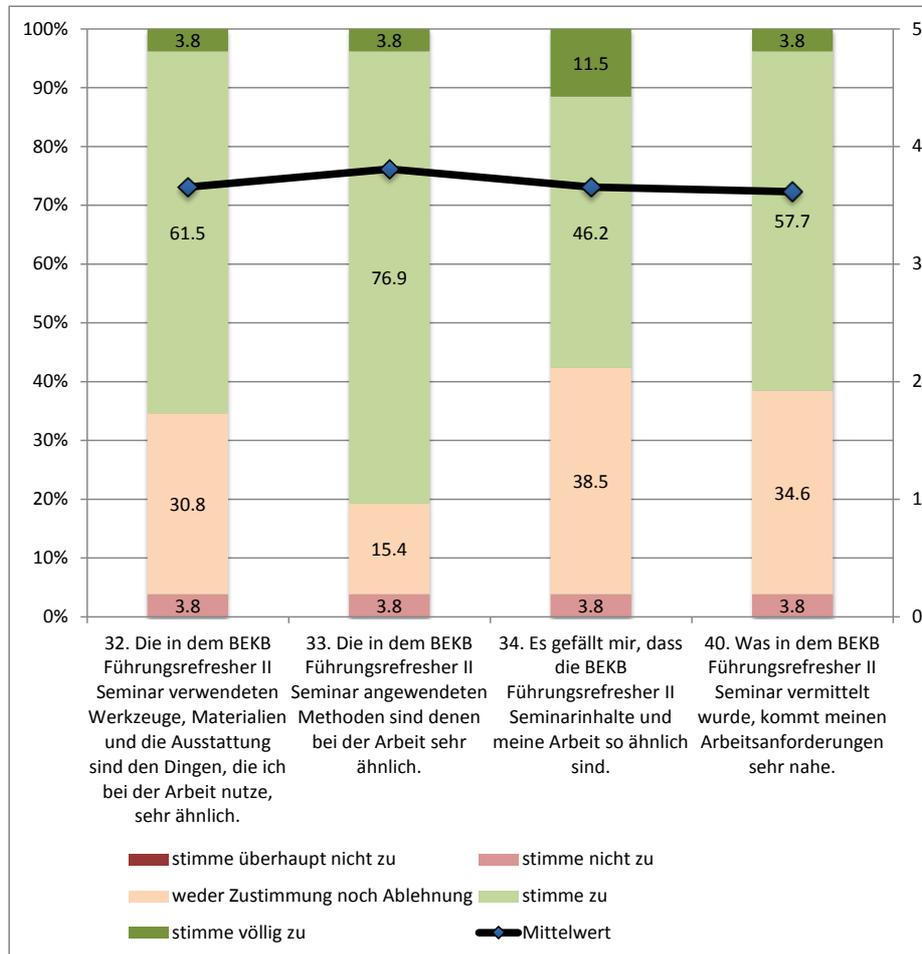


Abbildung 17: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Trainings-Arbeits-Übereinstimmung

Rund zwei Drittel finden, dass die verwendeten Seminar Werkzeuge, Materialien und Ausstattungen den bei der Arbeit benutzten Dinge ähnlich sind. Ein Drittel steht dem neutral gegenüber (32.: $M = 3.65$, $SD = .629$). 81% finden, dass die angewendeten Seminarmethoden denen bei der Arbeit sehr ähnlich sind, 15% haben eine neutral Haltung dazu und nur 4% sind eher ablehnend (33.: $M = 3.81$, $SD = .567$). Auf die Aussage, ob es den Seminarteilnehmenden gefällt, dass die Seminarinhalte und der ihre Arbeit ähnlich sind, antworten 58% zustimmend, 38% neutral und 4% ablehnend (34.: $M = 3.65$, $SD = .745$). 61% der Befragten finden, dass das was im BEKB Führungsrefresher II Seminar vermittelt wurde, ihren Arbeitsanforderungen sehr nahe kommt. 35% liefern ein neutrale Antwort und nur 4% haben eine eher ablehnende Haltung (40.: $M = 3.62$, $SD = .637$).

Der Mittelwert der Skala *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* beläuft sich auf 3.68 ($SD = .467$), was dem dritt höchsten Skalenwert, nach den Skalenwerten *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* und *Transferdesign* entspricht. Dieser Wert entspricht einem förderlichen Lerntransferkatalysator.

Folgende relevante Skalen ergeben sich für die Skala *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung*:

Transferdesign ($r = .408, p = .038$), *Transferanstrengungen / Performanzerwartung* ($r = .434, p = .027$), *individuelle Transferkapazität* ($r = .428, p = .029$), *Mögliche Wissensanwendung* ($r = .502, p = .009$), *Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe* ($r = .596, p = .001$), *Ergebniserwartungen* ($r = .659, p = .000$).

Ergebnisse weitere Items Transfermethoden

Sind die gewählten Transfermethoden passend zur Unterstützung des Lerntransfers?

Die nachfolgenden Items wurden zusätzlich zum standardisierten LTSI Fragebogen entwickelt und konnten nach Berechnung der Faktorenanalyse und Cronbachs-Alpha keiner in diesem Kapitel behandelten Skalen zugewiesen werden (siehe Anhang B).

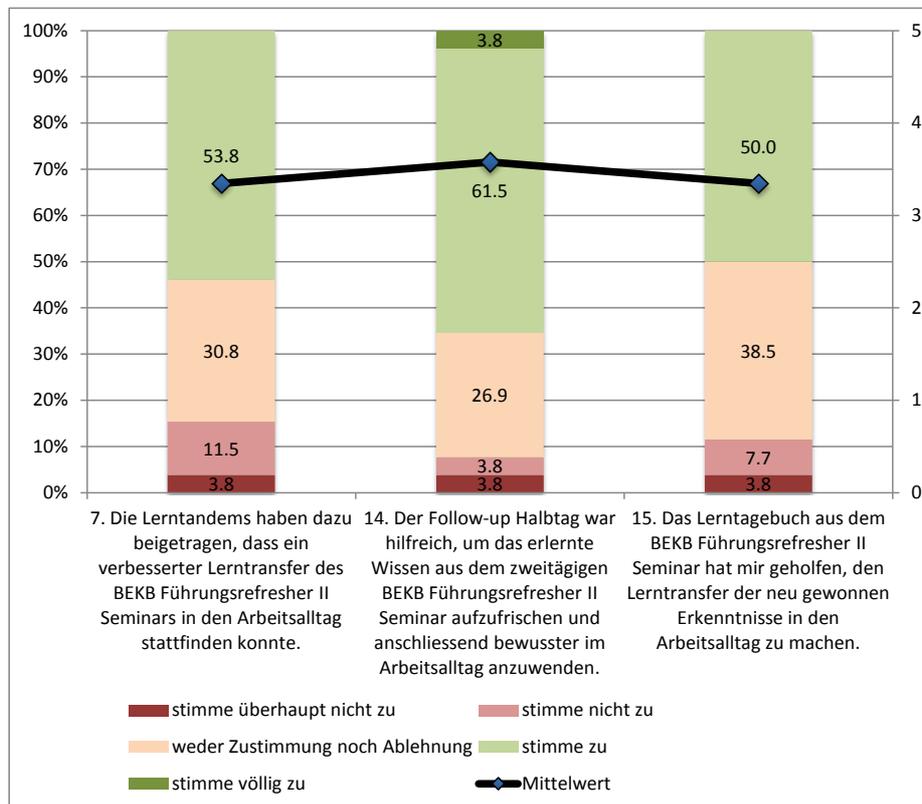


Abbildung 18: Häufigkeitsverteilung weiterer Items betreffend Trainingsdesign

54% der Befragten geben an, dass die Lerntandems dazu beigetragen haben, einen besseren Lerntransfer des Seminarinhalts in den Arbeitsalltag zu gewährleisten. 31% liefern eine neutrale Antwort und 15% haben eine ablehnende Haltung (7.: $M = 3.35, SD = .846$). Die Zustimmung, ob der Follow-up Halbtage hilfreich war, um das erlernte Wissen aus dem zweitägigen BEKB Führungsrefresher II Seminar aufzufrischen und anschließend bewusster im Arbeitsalltag anzuwenden, beträgt 65%, 27% nehmen eine neutrale Haltung ein und 8% sind ablehnend (14.: $M = 3.58, SD = .809$). Auf die Frage,

ob das Lerntagebuch den Seminarteilnehmenden geholfen hat, den Lerntransfer der neu gewonnenen Erkenntnisse in den Arbeitsalltag zu machen, antwortet die Hälfte mit Zustimmung, 39% sind neutral und 11% antworten ablehnend (15.: $M = 3.35$, $SD = .797$)

Da alle drei Items nicht normalverteilt sind (siehe Anhang C1) wurde zum Vergleich von mehr als zwei Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz der H-Test nach Kruksal und Wallis angewendet. Die drei Items wurden mit den demografischen Daten berechnet. Für sämtliche Fälle konnten aber keine signifikanten Ergebnisse errechnet werden (siehe Anhang C7).

Interpretation zum Einfluss des Trainingsdesigns auf den Lerntransfer

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der vorhin aufgeführten Skalen, der Reihe nach interpretiert.

Transferdesign und Trainings-Arbeits-Übereinstimmung

Die beiden Skalen korrelieren gering miteinander ($r = .408$, $p = .038$), sind doch die Fragen ähnlich gepoolt.

Mit einer Zustimmung von 58% und mehr wird deutlich, dass die Teilnehmenden sehr zufrieden sind mit dem Transferdesign des Seminars, den Kompetenzen der Trainer sowie der Trainings-Arbeits-Übereinstimmung. Die handlungsorientierten Aufgaben des Führungsrefreshers scheinen den Teilnehmenden als praxisnah. Oftmals widerspiegeln die im Seminar hervorgerufenen Verhaltensweisen, ähnliche Verhaltensweisen, in welchen sich die Teilnehmenden auch im Berufsalltag wieder finden. Das nach dem zyklischen Lernmodell von Kolb (1974) (siehe Kap. 1.4) aufgebaute Führungsrefresher Seminar hilft den Teilnehmenden, die durchgeführten Aufgaben zu reflektieren und mittels einem passenden Modell oder Theorie die gewonnenen Erkenntnisse in den Arbeitsalltag zu transferieren. Ebenfalls besteht die Möglichkeit, eine gemachte Erfahrung in einer Aufgabe, in einer nächsten anders zu machen und neue Verhaltensweisen anzuprobieren. Dafür eignet sich das handlungsorientierte Seminar als Trainingsplattform ideale. Neben dem *Transferdesign* und der *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* ist die Kompetenz der Stucki Trainer ein entscheidender Faktor, damit der Transfer in den Arbeitsalltag bei den Teilnehmenden gelingen kann. Dies wird durch fundierte Praxiserfahrung und stetige Weiterbildungen der Trainer gewährleistet.

Weitere Items Transfermethoden

Sämtliche Methoden, d.h. Lerntandems, Lerntagebücher und Follow-up Halbtag werden als hilfreiche Instrumente zum Lerntransfer empfunden (50% und mehr Zustimmung). Für 2/3 der Befragten war vor allem der Follow-up Halbtag sehr wirkungsvoll für den Lerntransfer. Diese Erkenntnis konnte auch aus den Lerntagebüchern gezogen werden. Jedoch gilt es zu überprüfen, wieso bei den drei Items zwischen 30% - 40% neutral geantwortet haben. Gerade bei der Analyse der Lerntagebücher hat sich

herausgestellt, dass ein Grossteil der Tagebuchschreibenden ihre Hausaufgaben, d.h. das Nachtragen des Tagebuchs nicht gemacht haben. Fehlte die Motivation oder die Zeit dazu?

Fazit: Das BEKB Führungsrefresher II Seminar wird von den Teilnehmenden als praxisnah erlebt.

4.1.3 Einfluss der Arbeitsumgebung auf den Lerntransfer

In Kapitel 4.1.3 wird die Arbeitsumgebung bezüglich Lerntransfer näher betrachtet. Dabei soll Aufschluss darüber gewonnen werden, wieviel zeitliche und Belastungskapazitäten den Teilnehmenden im Arbeitsalltag zur Verfügung stehen, um neu Gelerntes anzuwenden (Skala *Individuelle Transferkapazität*). Die „on-the-job“ Unterstützung der Seminarteilnehmenden durch Vorgesetzte und gleichgestellte Kollegen soll mit den Skalen *Unterstützung durch Vorgesetzten* und *Unterstützung durch Kollegen* näher untersucht werden. Zuletzt soll das Ausmass geklärt werden, in dem vorherrschende Normen in der Gruppe die Anwendung von Fertigkeiten und Wissen ermutigen (Skala *Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe*).

Ergebnis Skala *individuelle Transferkapazität*

Haben die Seminarteilnehmenden genug Zeit und Energie, um die neu gelernten Fertigkeiten auszu-
probieren?

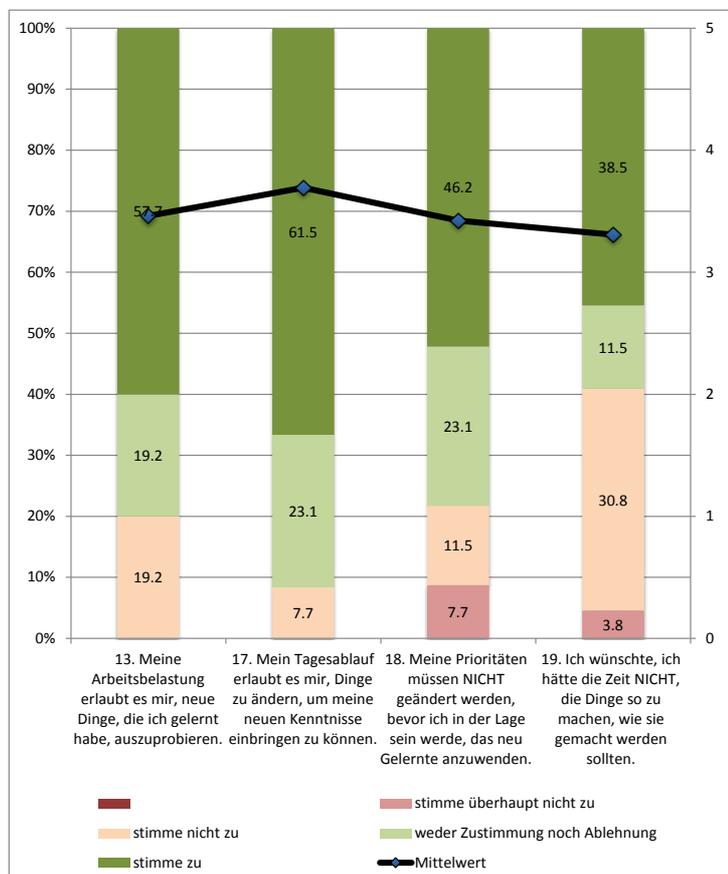


Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung Skalenitems individuelle Transferkapazität

Rund 62% antworten, dass ihre Arbeitsauslastung es ihnen erlaubt, neu Erlerntes auszuprobieren, Je 19% haben eine neutrale resp. eine ablehnende Haltung dazu (13.: $M = 3.46, SD = .859$). Der Tagesablauf erlaubt es 69% der Befragten, Sachen zu ändern, um die neuen Kenntnisse in ihren Arbeitsalltag einbringen zu können, nur 8% fällt es schwer und antworten ablehnend, 23% sind neutral (17.: $M = 3.69, SD = .736$). Auf die Frage, ob die Seminarteilnehmenden ihre Prioritäten ändern müssen, um das neu Gelernte anzuwenden, antworten 19% zustimmend, 23% neutral und 58% ablehnend, d.h. die Prioritäten müssen nicht geändert werden (18.: $M = 3.42, SD = 1.101$). 35% wünschten, sie hätten die Zeit, die Dinge so zu machen, wie sie gemacht werden sollten, 11% sind neutral und 54% wünschten sich dies nicht (19.: $M = 3.31, SD = 1.19$).

Die Skala individuelle Transferkapazität weist einen Mittelwert von 3.47 ($SD = .766$).

Für die Skala *individuelle Transferkapazität* ergeben sich folgende relevanten Skalen:

Selbstwirksamkeitsüberzeugung ($r = .447, p = .022$), *Möglichkeit der Wissensanwendung* ($r = .627, p = .001$), *Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe* ($r = .543, p = .004$), *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* ($r = .428, p = .029$).

Ergebnisse Skala *Möglichkeit der Wissensanwendung*

Besteht für die Seminarteilnehmenden die Möglichkeit, ihr erlerntes Wissen und Fertigkeiten während der Arbeit anzuwenden?

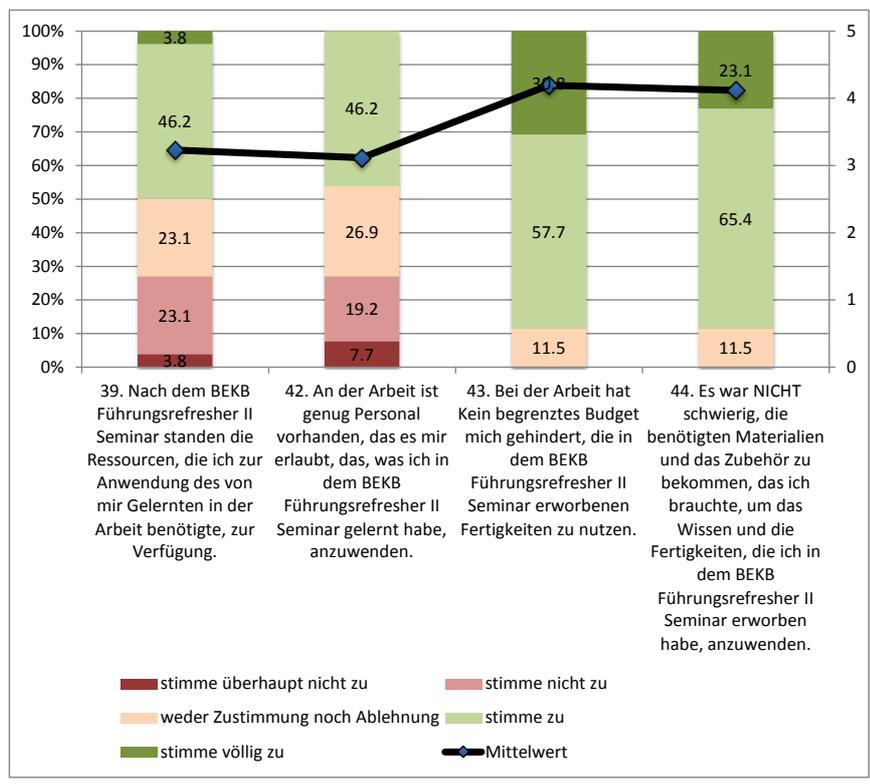


Abbildung 20: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Möglichkeit der Wissensanwendung

Die Hälfte der Befragten finden, dass die Ressourcen, die zur Anwendung des Gelernten in der Arbeit nach dem Führungsrefresher zur Verfügung standen ausreichend sind. 23% antworten neutral und 27% finden dies nicht ausreichend (39.: $M = 3.23$, $SD = .992$). 46% geben an, dass bei der Arbeit genügend Personal vorhanden ist, um das Gelernte aus dem Führungsrefresher anzuwenden. 27% stimmen weder zu noch lehnen sie ab und 27% sind ablehnend (42.: $M = 3.12$, $SD = .993$). Für 88% besteht genug Budget, um die erworbenen Fertigkeiten bei der Arbeit zu nutzen. 12% sind neutral eingestellt (43.: $M = 4.19$, $SD = .634$). Auch finden 88% der Befragten, dass es nicht schwierig war, das benötigte Material und Zubehör zu bekommen, um das erworbene Wissen anzuwenden (44.: $M = 4.11$, $SD = .588$).

Der Mittelwert obiger Skala errechnet sich auf 3.66 ($SD = .583$), was einem förderlichen Katalysator entspricht.

Zur Skala *Möglichkeit der Wissensanwendung* ergeben sich auf folgende Skalen hoch signifikante Ergebnisse:

Individuelle Transferkapazität ($r = .627$, $p = .001$), Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe ($r = .502$, $p = .009$), Trainings-Arbeits-Übereinstimmung ($r = .502$, $p = .009$), Ergebniserwartung ($r = .551$, $p = .004$)

Ergebnisse Skala Unterstützung durch Vorgesetzte

Sind die Vorgesetzten der Seminarteilnehmenden Katalysatoren für den Lerntransfer?

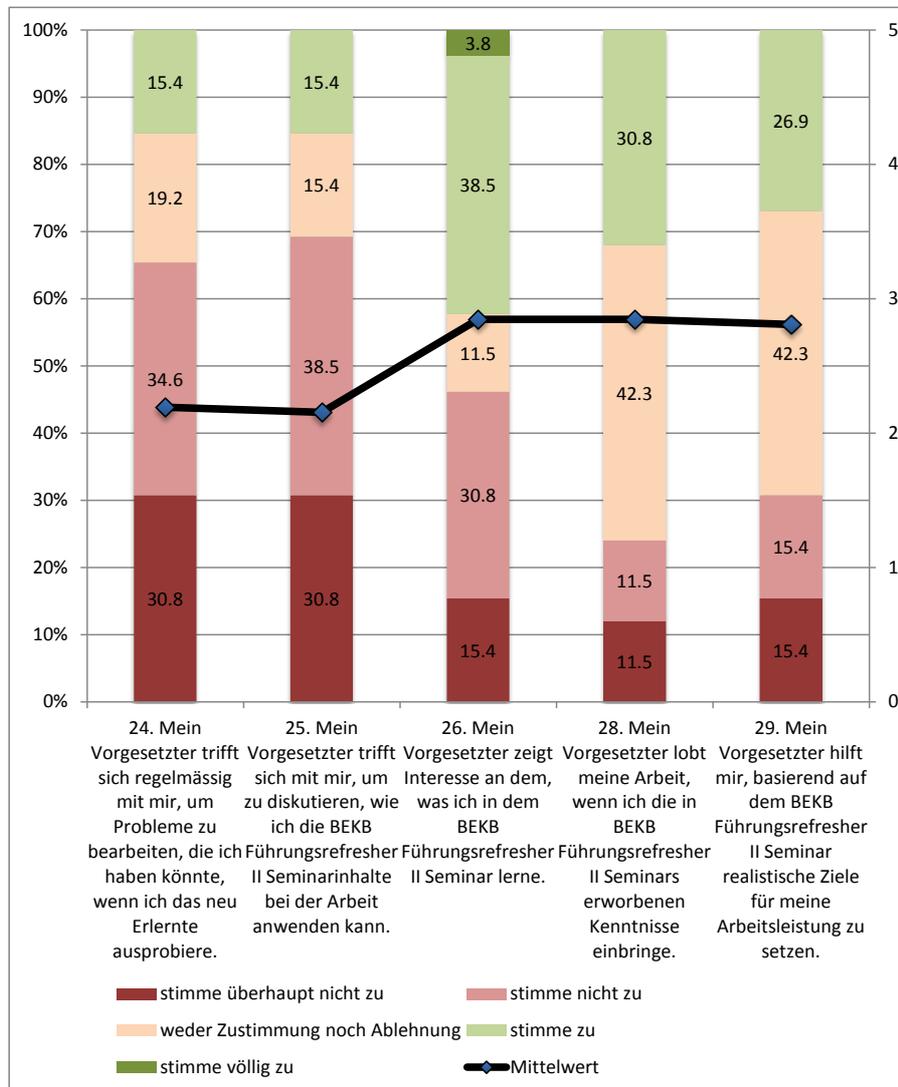


Abbildung 21: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Unterstützung durch Vorgesetzte

15% der Seminarteilnehmenden geben an, dass sie sich regelmässig mit ihren Vorgesetzten treffen, um Probleme zu bearbeiten, die sie haben könnten, wenn sie das neu Erlernete ausprobieren. 19% sind bei dieser Frage neutral und 66% antworten, dass sie dies nicht tun (24.: $M = 2.19$, $SD = 1.059$). Auf die Frage, ob sich die Vorgesetzten mit den Befragten treffen, um zu diskutieren, wie sie die Seminarinhalte im Arbeitsalltag anwenden können, antworten je 15% zustimmend bzw. neutral und fast 70% sagen, dass dies nicht geschieht (25.: $M = 2.15$, $SD = 1.047$). Ob die Vorgesetzten Interesse zeigen, an dem was die Teilnehmenden am BEBK Führungsrefresher II Seminar gelernt haben, beantworten 42% zustimmend, 12% neutral und 46% ablehnend (26.: $M = 2.85$, $SD = 1.223$). 31% stimmen zu, dass die Vorgesetzten der Seminarteilnehmenden loben, wenn diese Kenntnisse aus dem Seminar in den Arbeitsalltag einbringen, 42% haben einen neutrale Haltung und 23% finden, dass die Vorgesetzten kein

Lob aussprechen (28.: $M = 2.85, SD = 1.120$). Basierend auf dem BEKB Führungsrefresher II Seminar helfen bei 27% der Befragten die Vorgesetzten, realistische Ziele für die Arbeitsleistung zu setzen. 42% haben eine neutrale Haltung und 31% eine ablehnende (29.: $M = 2.81, SD = 1.021$).

Der Mittelwert der gesamten Skala ist 2.57 ($SD = .892$), was einer stark hemmenden Lerntransferbarriere entspricht.

Folgende relevante Skalen und Item Zusammenhänge für die *Skala aktive Unterstützung durch Vorgesetzten* haben sich ergeben:

Erwartungsklarheit ($r = .628, p = .001$), Ergebniserwartung ($r = .494, p = .010$), *Wahrgenommene Veränderung* ($r = .510, p = .008$). *Anzahl Jahre Führungsfunktion generell* ($r = .470, p = .016$)

Ergebnis Skala *Unterstützung durch Kollegen*

Sind Peer-Kollegen Katalysatoren für den Lerntransfer?

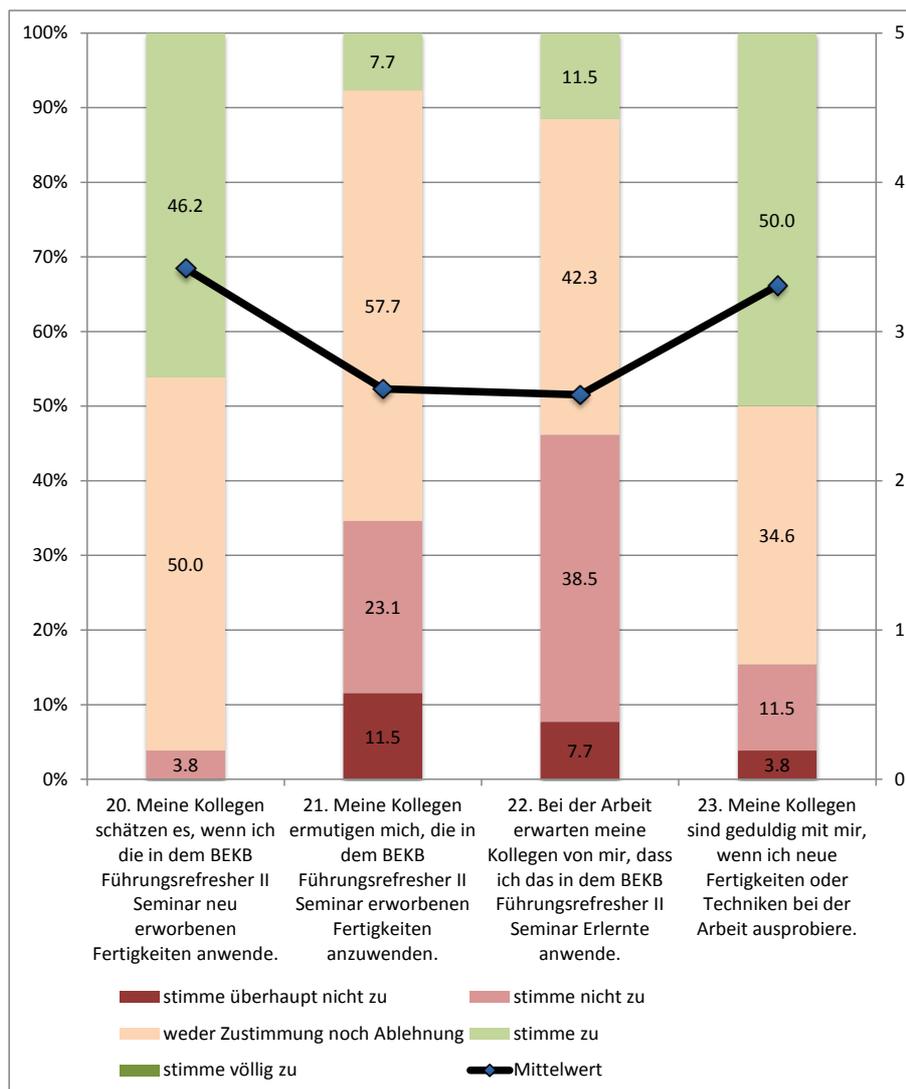


Abbildung 22: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Unterstützung durch Kollegen

46% der Befragten geben an, dass die Kollegen auf gleicher Hierarchieebene es schätzen, wenn sie die neu erworbenen Fertigkeiten anwenden. Die Hälfte sind neutral eingestellt und 4% antworten ablehnend (20.: $M = 3.42, SD = .578$). 8% beantworten die Frage, ob die Kollegen sie ermutigen, die erlernten Fertigkeiten aus dem Seminar anzuwenden mit Zustimmung, 58% stimme weder zu noch lehnen sie ab und 24% sind ablehnend (21.: $M = 2.62, SD = .804$). Was die Erwartungshaltung der Peer-Kollegen angeht, dass gelernt aus dem Führungsrefresher auch anzuwenden, stimmen 12% zu, 42% sind neutral eingestellt und 46% beantworten diese Frage ablehnend (22.: $M = 2.58, SD = .809$). Auf die Frage, ob die Kollegen geduldig mit den Seminarteilnehmenden sind, wenn es darum geht, die erlernten Fertigkeiten und Techniken bei der Arbeit auszuprobieren, stimmen die Hälfte der Befragten zu, 35% sind neutral und 15% lehnen ab (23.: $M = 3.31, SD = .838$).

Der errechnete Mittelwert für die Unterstützung durch Kollegen beläuft sich auf 2.98 ($SD = .519$). Dieser Mittelwert entspricht einer hemmenden Lerntransferbarriere.

Für die Skala *Unterstützung durch Kollegen* ergeben sich folgende relevanten Skalen:

Selbstwirksamkeitsüberzeugung ($r = -.418, p = .034$), *Ergebniserwartung* ($r = .428, p = .029$).

Ergebnis Skala *Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe*

Ist eine Offenheit für neues und Veränderungen im Team spürbar?

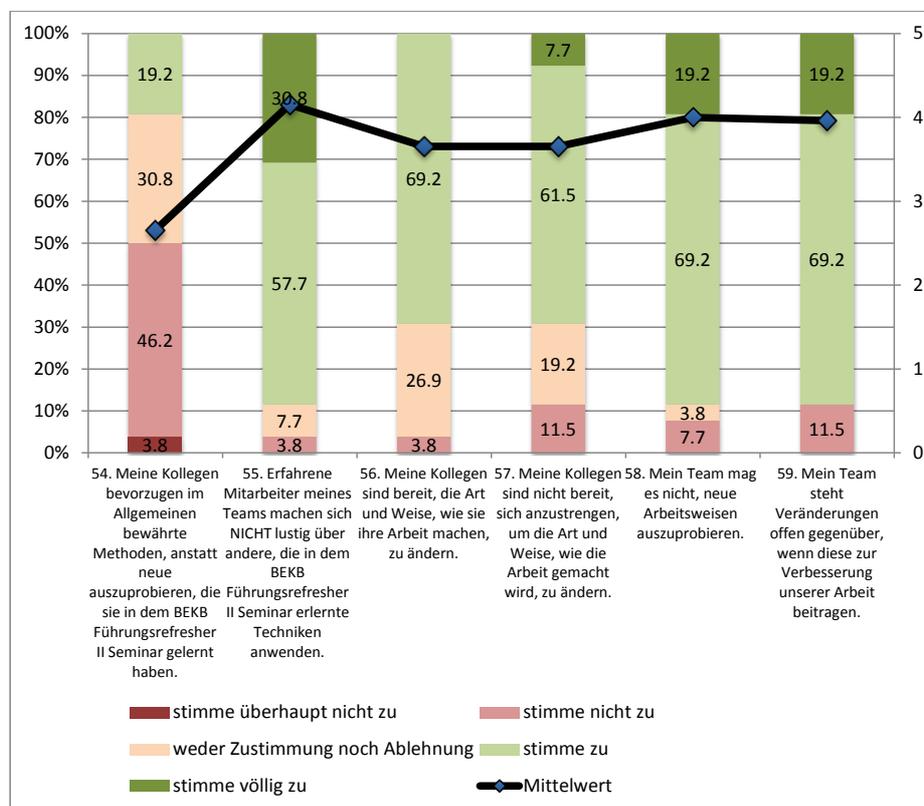


Abbildung 23: Häufigkeitsverteilung für die Skalenitems *Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe*

Auf die Frage, ob die Arbeitskollegen der Seminarteilnehmenden im Allgemeinen bewährte Methoden bevorzugen, anstatt neue anzuprobieren, antworten 19% mit Zustimmung, 31% neutral und 50% ablehnend (54.: $M = 2.65$, $SD = .846$). 88% der Befragten geben an, dass sich erfahrene Mitarbeitenden nicht lustig über andere machen, die erlernte Werkzeuge aus dem Seminar ausprobieren, 7.7% sind neutral und lediglich 4% finden, dass sich diese lustig machen (55.: $M = 4.15$, $SD = .732$). 69% der Seminarteilnehmenden finden, dass ihre Kollegen bereit sind, die Art und Weise zu ändern, wie sie ihre Arbeit machen, 27% sind neutral eingestellt und 4% ablehnend (56.: $M = 3.65$, $SD = .562$). Auf die Frage, ob die Arbeitskollegen bereit sind, sich anzustrengen, um die Art und Weise, wie die Arbeit gemacht wird zu ändern, stimmen 69% zu, 19% sind neutral und 12% sind ablehnend (57.: $M = 3.65$, $SD = .797$). 88% stimmen zu, dass ihr Team es mag, neue Arbeitsweisen auszuprobieren. 4% antworten neutral und 8% sind ablehnend (58.: $M = 4.00$, $SD = .748$). 88% der Befragten finden, dass ihr Team Veränderungen offen gegenüber steht, wenn diese zur Verbesserung ihrer Arbeit beitragen. 12% stehen dem ablehnend gegenüber (59.: $M = 3.96$, $SD = .824$).

Der Mittelwert der obigen Skala berechnet sich auf 3.68 ($SD = .494$) und entspricht einem Lerntransfer fördernden Katalysator.

Folgende relevante Skalen und Item Zusammenhänge für die Skala *Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe* haben sich ergeben:

Individuelle Transferkapazität ($r = .543$, $p = .004$), *Möglichkeit der Wissensanwendung* ($r = .502$, $p = .009$), *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* ($r = .596$, $p = .001$), *Ergebniserwartung* ($r = .452$, $p = .020$). Anzahl Jahre in aktueller Funktion ($r = .508$, $p = .008$), Führungsspanne indirekt ($r = -.446$, $p = .022$).

Interpretation zum Einfluss der Arbeitsumgebung auf den Lerntransfer

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der vorhin aufgeführten Skalen, der Reihe nach interpretiert.

Individuelle Transferkapazität

Der mittlere hochsignifikante Zusammenhang mit den Skalen *Möglichkeit der Wissensanwendung* ($r = .627$, $p = .001$) und *Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe* ($r = .543$, $p = .004$) sowie die hohen Mittelwerte beider Skalen machen folgendes deutlich. Bei der BEKB herrschen optimale Bedingungen vor, die es erlauben, neu erworbenes Wissen am Arbeitsplatz anzuwenden und umzusetzen. Hinzu kommt, dass die individuelle Transferkapazität ein signifikanter geringer Zusammenhang mit der Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* aufweist. Die Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* weist ja bekanntlich einen hohen Mittelwert von 4.03 ($SD = .389$) auf, was das hohe und gesunde Selbstbewusstsein und -vertrauen der Seminarteilnehmenden zeigt. Gesund darum, weil aus den Tagebuchein-

trägen hervorgeht, an welchen Schwachstellen bzw. Lernfelder die Seminarteilnehmenden arbeiten wollen (siehe z.B. Kap. 4.2.1) und nicht das Gefühl haben, über alles Erhabenen zu sein. All die oben genannten Skalen und Begründungen lassen darauf schliessen, dass bei der BEKB eine gesunde Unternehmenskultur bzw. Führungskultur herrscht.

Möglichkeit der Wissensanwendung

Generell kann gesagt werden, dass die Arbeitsplätze der Seminarteilnehmenden genügend mit finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen ausgestattet sind, um die erworbenen Fertigkeiten anzuwenden.

Unterstützung durch Vorgesetzten

Es ist erstaunlich, dass bei der Skala *Unterstützung durch Vorgesetzte* die Zustimmung ($M = 2.57$, $SD = .892$) gering ist. Weil fast 2/3 der Vorgesetzten der Seminarteilnehmenden den Führungsrefresher selber besucht haben, wäre zu erwarten gewesen, dass diese ihren Direktunterstellten bei der Umsetzung der Seminarinhalte aktive Unterstützung bieten. Ein möglicher Grund warum dies nur teilweise geschieht, könnte die hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Befragten sein. Es kann angenommen werden, dass sie gar keine Hilfe brauchen, um das Gelernte umzusetzen. Interessant ist der signifikante Zusammenhang zwischen der *Unterstützung durch Vorgesetzte* und Anzahl Jahre Führungsfunktion generell ($r = .470$, $p = .016$). Dieser besagt nämlich, dass je länger jemand in der Führung ist, desto mehr nimmt er die Unterstützung des Vorgesetzten wahr. Es kann die Frage gestellt werden, ob es nicht gerade umgekehrt sein sollte?

Unterstützung durch Kollegen

Ein grosser Anteil (zwischen 35% - 58%) haben die Fragen zu obiger Skala mit neutral beantwortet. Waren die Befragten unsicher beim ausfüllen dieser Fragen, weil die Begrifflichkeit Kollegen nicht klar erläutert wurde im Fragebogen? Bei dieser Skala sind die Kollegen auf gleicher Hierarchieebene gemeint. Auch kann interpretiert werden, dass die Befragten die Unterstützung bei der Umsetzung gar nicht in Anspruch nehmen müssen, weil sie über eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung verfügen. Diese Annahme unterstreicht die negative Korrelation mit der Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* ($r = -.418$, $p = .034$). Auf der anderen Seite wären die Kollegen eine gute Unterstützung bei der Umsetzung des Neugelerten, sollten diese doch das Führungsrefresher Seminar auch besucht haben.

Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe

In der Gruppe, in welcher die Seminarteilnehmenden arbeiten, herrscht eine zustimmende Offenheit für Änderungen. Wie oben bereits diskutiert, ist dieses offene Klima neben der Möglichkeit der Wissensanwendung und der individuellen Transferkapazität beste Voraussetzung für neu Erlerntes im Arbeitsalltag anzuwenden und umzusetzen. Spannend ist auch der mittlere Zusammenhang zum Item Anzahl Jahre in aktueller Funktion ($r = .508$, $p = .008$). Je länger eine Führungsperson in ihrer aktuel-

len Funktion ist, umso mehr empfindet sie die *Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe*. Dieser Befund zeigt auf, dass mittels Kontinuität des Funktionsverbleibs ein Klima des Vertrauens und der Offenheit für Veränderungen der Arbeitsweise im Team entsteht, dem die Mitarbeitenden positiv gegenüber stehen. Gäbe es ständig Funktions- und Führungswechsel, wäre dies weniger gegeben. Dass die wahrgenommene Offenheit für Veränderung mit der Zunahme der indirekt geführten Personen ($r = -.446, p = .022$) abnimmt ist nicht verwunderlich, da man nicht mehr gleich nahe an den Leuten ist.

4.2 Ergebnisse Lerntagebücher

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Lerntagebücher nach den aus der Inhaltsanalyse definierten Kategoriensystems (vgl. Anhang E2) eingeordnet und ausgewertet. Die gewonnenen Daten stammen aus den folgenden Lerntagebuchkapiteln: *Transfer in den Führungsalltag, Umsetzung in den Führungsalltag und Erkenntnisse aus dem Follow-up* (siehe Anhang D).

In jedem Unterkapitel soll die zu Beginn stehende Frage beantwortet werden. Dabei werden in einem ersten Teil die Ergebnisse beschrieben. Zitate aus den Tagebüchern ergänzen die Ergebnisse und im darauf folgenden Abschnitt werden die Befunde interpretiert. Der Lesefreundlichkeit und des Verständnisses halber wird der Interpretationsteil bewusst in den Ergebnisteil integriert.

Auf das Thema der Arbeit bezogen, werden nur Fragen aus dem Lerntagebuch, die für den Lerntransfer in den Führungsalltag relevant sind, ausgewertet.

Neben der oben beschriebenen inhaltsanalytischen Auswertung der Tagebücher wurden sieben Tagebücher zusätzlich systematisch nach selber definierten Kategorien interpretativ ausgewertet (siehe Anhang E5). In Kapitel 4.2.9 werden zwei der sieben interpretativ ausgewerteten Tagebücher einander gegenübergestellt und versucht Unterschiede aufzuzeigen.

4.2.1 Wertvollstes bzw. persönliches Lernfeld als Führungskraft

Welches wertvollste bzw. persönlichste Lernfeld als Führungskraft wurde durch die Tagbuchschriftenden definiert?

Welche Handlungskompetenzen können aus den Lernfeldern abgeleitet werden?

Ergebnisse

Die beiden Lerntagebuchinhalte zum wertvollsten bzw. persönlichsten Lernfeld werden in diesem Kapitel zusammengefasst behandelt. Bei der Auswertung der beiden Lernfelder konnte festgestellt werden, dass acht Tagebuchschriftende entweder nur beim wertvollsten oder beim persönlichen Lern-

feld etwas notiert haben. Drei Tagebuchschreibende haben bei beiden Lernfeldern dieselbe Formulierung gewählt und vier Personen bei beiden Fragestellungen gar keine Nennung vorgenommen haben. Lediglich sechs Personen haben bei beiden Lernfeldern unterschiedliche Lernthemen formuliert. Die Lernfelder sind nach persönliche, teambezogene und sachbezogene Lernfelder kategorisiert.

Persönliche Lernfelder

Sechs Teilnehmende führen das *Selbstmanagement* auf. Zeitfenster schaffen, Struktur in den Arbeitsalltag reinbringen oder Gedächtnistraining sind Tagebucheinträge hierzu. Vier Tagebuchschreibende geben an, dass sie *selbstsicherer in der Führung* werden wollen. Darunter kann Veränderungsprozesse aktiv anpacken, Situationen zu Gunsten des Tagebuchschreibers verändern oder kein Verdrängen von unangenehmen Entscheidungen, gezählt werden. Für zwei Personen ist die *Work-Life Balance* am wichtigsten zum daran Arbeiten. Die Natur vermehrt wahrnehmen oder die Familie pflegen wird hier genannt. Ebenfalls zwei Mal wird *Ziele im Fokus behalten*, wörtlich Hartnäckigkeit, Durchhaltewille und Zielfokus aufgeführt. Zwei Personen wollen vermehrt *proaktiver handeln* und meinen damit ein heisses Eisen anfassen. *Aktive Kommunikation*, d.h. Offenheit und Transparenz wird einmal genannt.

„*Situation zu meinen Gunsten verändern.*“ „*Struktur reinbringen ins Chaos.*“

Teambezogene Lernfelder

Sieben Tagebuchschreibende wollen die *Eigeninitiative der Mitarbeitenden fördern*. Dabei wird genannt, dass die Mitarbeitenden nicht jedes Mal ihre Vorgesetzten nach der Lösung des Problems fragen, sondern selber Lösungsansätzen ausarbeiten und präsentieren sollen. Weiter wollen die Seminarteilnehmenden ihre Mitarbeitenden durch Delegation von verantwortungsvollen Aufgaben fördern. Von vier Teilnehmenden wird der *situative Führungsstil anwenden* als teambezogenes Lernfeld beschrieben. Darunter verstehen die Tagebuchschreibenden unter anderem Aufgaben nach Eignung zu verteilen oder unterschiedliche Führungsstile bei unterschiedlichen Mitarbeitenden anzuwenden.

„*Mich zurücknehmen, Lösungen von Mitarbeitenden fordern.*“ / „*Ein Teammitglied noch gezielter fördern und fordern.*“ /

Sachbezogene Lernfelder

Ein Tagebuchschreiber wünscht beim sachbezogenen Lernfeld eine Professionalisierung im Verkauf von Anlageprodukten.

„*Segmentierung resp. Professionalisierung im Verkauf von Anlageprodukten*“

Interpretation

Da beide Lernfelder ähnliche Lerninhalte aufweisen, kommt die Frage auf, ob die beiden Fragestellungen zu wenig trennscharf sind oder die Unterschiede den Teilnehmenden zu wenig explizit erklärt wurden. Die Ergebnisse lassen die Behauptung zu, aus den beiden Fragestellungen eine zu machen.

Einer genaueren Definition bedarf auch die Begrifflichkeit Lernfeld. Nach Bader (2000) sind Lernfelder thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabestellungen und Handlungsabläufen orientiert sind und in denen die beruflichen Tätigkeitsfelder didaktisch aufbereitet werden. Betrachtet man die Lernfelder der Tagebuchschreibenden, treffen die Inhalte relativ gut auf die Definition zu. Gerade die Lernfelder *Selbstmanagement, selbstsicherer in der Führung werden* oder bei den *Mitarbeitenden die Eigeninitiative fördern* werden durch den Führungsrefresher, die Lerntandems und das Lerntagebuch didaktisch unterstützt.

Was das personenbezogene Lernfeld angeht, fällt auf, dass *Selbstmanagement* und *selbstbewusster in der Führung werden* mehrmals genannt wird. Ersteres ist eines der wichtigsten Führungsthemen. Hock (2001), Gründer von VISA-Card, stellte in seinen Studien fest, dass 50% der Führungszeit für das Selbstmanagement aufgewendet wird. Erfreulich ist, dass sowohl Ergebnisse aus dem Kapitel 4.2.6 und dem Onlinefragebogen. (siehe Item 68 & 69, Anhang A) darauf hinweisen, dass die Führungskräfte seit dem Besuch des Seminars selbstbewusster in der Führung geworden sind. Dies lässt auf ein gutes Transferdesign ($M = 3.74$, $SD = .705$), Motivation zum Lerntransfer ($M = 3.35$, $SD = .641$) und Möglichkeit der Wissensanwendung ($M = 3.66$, $SD = .583$) schliessen, was durch den Onlinebefragung bestätigt werden konnte.

Es wird deutlich, dass vor allem im Bereich teambezogene Lernfelder am meisten Handlungsbedarf bei den Teilnehmenden besteht. *Eigeninitiative der Mitarbeitenden fördern* und *situative Führung* wurde oftmals genannt. Ersteres fällt im weitesten Sinn auch unter situative Führung. Ein möglicher Grund für die vielen Nennungen könnte darin liegen, dass die Thematik während des Führungsrefresher Seminars mehrmals diskutiert wurde. Auch ist ein Lernziel des Seminars, dass die Teilnehmenden danach in verschiedenen Führungssituationen situativ richtig reagieren können. Die Tagebuchschreibenden könnten die teambezogenen Lernfelder daraus abgeleitet haben.

Leitet man aus den wertvollsten und persönlichen Lernfeldern Handlungskompetenzen ab, welche die Seminarteilnehmenden trainieren möchten, werden vor allem Fach-, Human- und Sozialkompetenzen genannt. Unter Handlungskompetenz versteht KMK (1999) „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sach- und fachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu handeln.“

Unter Fachkompetenz fallen die Lernfelder *Ziele im Fokus behalten* und *Professionalisierung des Produkteverkaufs*, welche total drei Teilnehmende angegeben haben. Dies alles sind Bereitschaften

und Fähigkeiten, auf deren Grundlage fachliches Wissen und Können Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen sind (KMK, 1999).

Humankompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen (KMK, 1999). Total 15 Tagebucheinträge mit den Lernfeldern *aktive Kommunikation*, *Selbstmanagement*, *proaktiv handeln*, *Work-Life Balance* und *Selbstsicherheit in der Führung* werden dazu gezählt.

Unter Sozialkompetenz wird die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen, verstanden (KMK, 1999). Dabei sind die Lernfelder *situativer Führungsstil* und *Eigeninitiative der Mitarbeitenden fördern* gemeint, welche elf Mal genannt werden.

Es wird deutlich, dass die Tagebuchschreibenden vor allem an der Human- und Sozialkompetenz arbeiten wollen. Dies ist nicht erstaunlich, da das BEKB Führungsrefresher II Seminar vor allem auf die Human- und Sozialkompetenzerweiterung der Führungskräfte ausgerichtet ist und Inhalte aus diesen Kompetenzbereichen thematisiert werden. Interessant ist, dass vier Teilnehmende sowohl Lernfelder, welche die Human- als auch die Sozialkompetenzerweiterung betreffen, angehen wollen. Dies zeigt die grosse Lernbereitschaft der Teilnehmenden. Daraus kann auch geschlossen werden, dass es zu guter Führung die Soft Factors genau so braucht, wie die Managementkompetenzen, sprich die Fachkompetenz.

Fazit: Abgeleitet aus den definierten Lernfeldern wollen die Teilnehmenden des BEKB Führungsrefresher II Seminar vor allem ihre Human- und Sozialkompetenzen weiterentwickelt. Es werden vor teambezogene Lernfelder, d.h. die *Eigeninitiative der Mitarbeitenden* fördern und *situative führen*, genannt.

4.2.2 Persönliche smarte Zielformulierung

Wurden bei der persönlichen Zielformulierung smarte Ziele gesetzt?

Ergebnisse

Smarte Zielformulierung

Zwei Tagebuchschreibende formulieren ihr persönliches Ziel vollumfänglich smart gemäss den Vorgaben „Prinzip SMART“ im Lerntagebuch (siehe Anhang D).

„Ich bekleide die drei Teamleiter-Rollen bis 30.6.12 mit den geeigneten Mitarbeitenden.“

Teilweise smarte Zielformulierung

Bei der teilweisen smarten Zielformulierungen fehlen eine oder mehrere Punkte gemäss dem formulierten Prinzip SMART im Lerntagebuch. Total haben sechs Tagebuchschreibende ihre persönliche Zielformulierung teilweise smart beschrieben.

„Ich plane den Wechsel NLL zusammen mit meinem Führungsteam.“ „Ein Mitarbeiter gezielt fördern und fordern.“

Nicht smarte Zielformulierung

Zwei Teilnehmende haben ihre Ziele nicht smart formuliert.

„Messbare Ziele setzen mit Terminvorgabe“

Keine persönliche Zielformulierung

Total elf Tagebuchschreibende haben keine persönliche Zielformulierung vorgenommen.

Bis auf eine Ausnahme sind die persönlichen Zielformulierungen aus den Lernfelder abgeleitet.

Interpretation

Nach der Analyse der Lerntagebücher fallen die persönlich, smarte Zielformulierung enttäuschend aus. Nur gerade zwei Teilnehmende formulieren ein smartes persönliches Ziel. Elf Tagebuchschreibende formulieren gar keine Zielformulierung. Wurde bei der Instruktion durch die Seminarleiter zu wenig Fokus auf das Prinzip SMART gelegt? Einige der persönlichen Zielformulierungen wurden nur stichwortartig oder in Frageform notiert. Haben die Tagebuchschreibenden diesen Zwischenschritt zur definitiven Zielformulierung bewusst übersprungen? Anmerkung: Die definitive Zielformulierung wird in einem nächsten Schritt zusammen mit dem Lernpartner aufbauend auf der persönlichen Zielformulierung ermittelt. Es kann aus diesen Gründen die Frage gestellt werden, ob es diesen Zwischenschritt der persönlichen Zielformulierung überhaupt braucht? Aus psychologischer Sicht gesehen ist es sicher sinnvoll diesen beizubehalten, muss sich doch der Tagebuchschreiber zuerst selber über die Zielformulierung Gedanken machen und kann diese dann mit dem Lernpartner schärfen. Ein weiterer Punkt, der weiterführend diskutiert werden muss, ist, ob bei Lernzielen eine SMARTe Zielformulierung überhaupt passend ist. Können Lernziele, die Verhaltensänderungen zum Ziel haben, überhaupt smart formuliert werden oder wirkt dies eher hinderlich bei der Zielerreichung?

Fazit: Es wurden nur wenig smarte persönliche Ziele formuliert. Es muss diskutiert werden, ob es sinnvoll ist, für Verhaltensziele eine smarte Zielformulierung zu wählen.

4.2.3 Definitive Zielformulierung

Welche Art Ziele wurden bei der definitiven Zielformulierung gesetzt?

Ergebnisse

Die Ergebnisse der definitiven Zielformulierungsarten werden in tabellarischer Form mit je einem entsprechenden Beispiel dargestellt. Sämtliche Tagebücher wurden darauf überprüft, ob sie eine smarte Zielformulierung haben, Annäherungs- oder Vermeidungsleistungsziele bzw. –lernziele sind, positiv oder negativ bzw. aktiv oder passiv formuliert wurden. Weiter wurde geschaut, ob die gesetzten Ziele Sach- oder Verhaltensziele sind und die eigene oder andere Personen betreffen. Die verschiedenen Definition der Zielarten werden im Anhang E4 näher erläutert.

Tabelle 8: Nennung Zielarten mit Ankerbeispiel

Zielarten	Nennungen	Ankerbeispiel
<i>SMARTE Zielformulierung</i>	5	Ich plane den Wechsel NLL zusammen mit meinem Führungsteam und setzte folgende Termine: - Konzept 31.10.11
<i>Teilweise SMARTE Zielformulierung</i>	8	BL orientieren und OK abholen für direkte Diskussion mit MA / KUNDENBERATENDE
<i>Nicht SMART Zielformulierung</i>	5	Qualitätssicherung Verkauf Hypotheken
<i>Zielformulierung in Frageform</i>	5	Zielformulierung beim Betreuer Wie kann ich vom Auszubildenden unterstützt werden Wie kann ihn einbinden (nicht Administration)
<i>Annäherungs-Lernziel</i>	3	Wünsche, Ziele, Erwartungen klar kommunizieren
<i>Vermeidungs-Lernziel</i>	0	-
<i>Annäherungs-Leistungsziel</i>	7	Wir wollen 120 Vermittlungen im KEMA erfassen aber nur solche mit Potential.
<i>Vermeidungs-Leistungsziel</i>	9	Kadenz der Termine verringern
<i>Positiv (1) vs negative (2) Zielformulierung</i>	(1) 17 (2) 0	(1) Sales Meeting durch Mitarbeiter führen lassen.

Zielarten	Nennungen	Ankerbeispiel
<i>Aktive (1) vs passive (2) Zielformulierung</i> <i>Aktiv&passiv (3)</i>	(1) 10 (2) 6 (3) 2	(1) Ich schaffe Zeitfenster und sensibilisiere Kundenberatende, dass sie Probleme selber lösen und nicht die Lösung von mir wollen bis 30.6.12 (2) Optimierung Sales (3) BL orientieren und OK abholen für direkte Diskussion mit MA / KUNDENBERATENDE // Besprechung mit MA + Kundenberatende
<i>Verhaltens- (1) vs Sachziele (2)</i> <i>Verhalten & Sache (3)</i>	(1) 2 (2) 12 (3) 4	(1) Wie bekomme ich wann, von wem Anerkennung bzw. wie verändere ich diesen Antriebswert? (2) Neues Segment erschliessen (3) Mein MA tritt selbstbewusster auf, übernimmt anspruchsvolle Aufgaben & Referate bis Ende Juni 2012.
<i>Zielformulierung für eigene Person (1) vs andere Person(en) oder Team (2)</i> <i>Eigene und andere Person(en) (3)</i>	(1) 4 (2) 5 (3) 9	(1) Eigene Freiräume schaffen (2) MA zu mehr Selbstständigkeit fördern (3) Wie gehe ich mit neu zur BEKB gestossenen Kadermitarbeiter um, welche mit der Unternehmenskultur noch nicht genügend vertraut sind?
<i>Keine Zielsetzung formuliert</i>	3	

Interpretation

Smarte Zielformulierung

Bedeutend mehr Tagebuchschreibende haben im Vergleich zum persönlichen Ziel ein definitives Ziel formuliert, nämlich 18 gegenüber 10. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die definitive Zielformulierung während des Seminars mit dem Lernpartner 1:1 besprochen werden musste. Dennoch bleiben bei fast drei Viertel die Ziele entweder nur teilweise smart (acht Nennungen), gar nicht smart (fünf Nennungen) oder in Frageform formuliert. Dieser hohe Anteil lässt die Frage aufkommen, ob die Teilnehmenden durch die Seminarleitung zu wenig genau angeleitet wurden. Auch könnte daraus geschlossen werden, dass durch die ungenaue Zielformulierung auch die Zielerreichung erschwert wird. Denn, wann ist den das Ziel erreicht, wenn kein klares Ziel formuliert wurde? Dies scheint aber bei den Tagebuchschreibenden kein Thema zu sein, wenn man die Zielerreichungstabelle in Kapitel 4.2.6 genauer betrachtet. 17 Personen geben nämlich an, das Ziel mit mindestens 6 oder besser erreicht zu haben. Eine interessante Erkenntnis ist auch, dass sämtliche fünf vollständig smart formulierten Ziele

alles Leistungsziele und keine Lernziele sind. Diese Tatsache unterstreicht, dass beim setzen von Lernzielen eine smarte Formulierung nicht unbedingt angebracht oder passend ist.

Leistungs- vs Lernziele

Von den 19 Zielformulierungen sind 16 Leistungsziele (siehe Anhang E3). Diese hohe Anzahl an Leistungszielen steht im Widerspruch zu den Zielen des Seminars, welche grösstenteils Lernziele sind (siehe Kap. 1.7). Ein Grund könnte darin liegen, dass es bei zwölf Personen um sachliche Ziele geht und nur zwei Personen für sich reine Verhaltensziele gesetzt haben. Um Sachziele zu erreichen, braucht es Leistungsziele. Bezugnehmend auf die beschriebenen Lernfelder und die daraus abgeleiteten Handlungskompetenzen (siehe Kap. 4.2.1) ist es weiter überraschend, dass nicht mehr Kursteilnehmende Lernziele gesetzt haben. Wollen die Tagebuchschreibenden doch bei den formulierten Lernfeldern vor allem die Human- und Sozialkompetenz weiterentwickeln, was eigentlich ideale Voraussetzungen mit sich bringen würde, um Lernziele zu definieren. Eine mögliche Erklärung für die geringe Anzahl an Lernzielen könnte sein, dass sich die Tagebuchschreibenden mehr gewohnt sind, Leistungsziele als Lernziele zu formulieren. Dies darum, weil im Management by Objective oftmals smarte Leistungsziele gesetzt werden müssen. Ein andere Grund für die geringe Anzahl an Lernzielen könnte darin liegen, dass die Seminarleitung nicht genug klar erklärt hat, was unter Lernzielen zu verstehen ist. Hier gilt es bei einem nächsten Führungsrefresher den Hebel anzusetzen.

Positive und Aktive Zielformulierungen

Erfreulich ist, dass die definitiven Zielformulierungen grösstenteils positiv und aktiv formuliert sind. Dies ermöglicht den Tagebuchschreibenden den Transfer und die Umsetzung in den Führungsalltag besser zu bewältigen. Denn, die aktiv gewählte Formulierung erhöht die Verbindlichkeit und fördert das Anpacken der Aufgabe. Eine positive Formulierung setzt Energien frei und lenkt das Bewusstsein auf den erfreulichen Zustand. Gleichwohl ist nicht zu vernachlässigen, dass sechs Teilnehmende eine passive Zielformulierung gewählt haben. Meist sind dies aber Personen, die ihre Zielformulierung in Frageform gestellt haben.

Verhaltens- vs Sachziele

Der hohe Anteil an Sachzielen könnte, wie oben bereits thematisiert, die Folge davon sein, dass fast nur Leistungsziele gesetzt wurden und es grösstenteils bei der Zielformulierung um andere Personen geht. Es wird angenommen, dass eine Verhaltensänderung eher durch Setzen von Lernzielen erreicht werden kann. Auch hier kann man sich fragen, ob die Thematik bzw. Differenzierung von Verhaltens- vs Sachzielen seitens der Seminarleitung expliziter hätte erklärt werden sollen.

Ebenfalls sei hier nochmals erwähnt, dass mit den definierten Lernfeldern die Teilnehmenden mehrheitlich an ihren Human- bzw. Sozialkompetenzen arbeiten wollen. Daraus ableitend könnte man an-

nehmen, dass dies vor allem auch mittels Setzen von Verhaltenszielen passieren wird, was nicht der Fall ist.

Eigene vs andere Person(en)

Dass nur vier formulierte Ziele die eigene Person führt wie oben beschrieben auch dazu, dass vor allem Sachziele durch die Seminarteilnehmende erreicht werden wollen. Es kann geschlossen werden, dass wenn es in der Zielformulierung um andere Personen geht, dass vor allem Sach- bzw. Leistungsziele gesetzt werden.

Fazit: Die mehrheitlich gesetzten Leistungsziele haben zur Folge, dass die Tagebuchschreibenden mehr an der Sache als am Verhalten arbeiten.

4.2.4 Kommunikation Zielformulierung

An wen und in welcher Form wurde die definitive Zielformulierung kommuniziert?

Ergebnisse

Direkte und indirekte Vorgesetzte / bilateral

Fünf Tagebuchschreibende informieren ihre direkten bzw. indirekten Vorgesetzten in einem persönlichen Gespräch über ihre definitive Zielformulierung.

„Einbezug Linienvorgesetzter. Gemeinsames Vorgehen besprochen.“

Team / Sitzung

Sieben Teilnehmende informieren ihr Team in einer Sitzung, z.B. Sales Meeting oder Abteilungssitzung über ihre definitive Zielformulierung. Vier der sieben orientieren ebenfalls ihre Vorgesetzten.

„Wir sitzen zusammen und besprechen dieses Ziel.“

Keine Kommunikation

13 Tagebuchschreibende schreiben nicht auf, ob und wie sie ihr Umfeld über ihre Ziele informieren.

Interpretation

Ein Lernziel des Seminars ist es, ein heisses Eisen, d.h. eine Aufgabe, die speziell herausfordernd ist, mit Hilfe des Vorgesetzten anzupacken. Analysiert man die Tagebucheinträge, haben nur fünf Personen ihre Zielformulierung mit ihrem Vorgesetzten besprochen. Die Frage stellt sich, ob die Tagebuchschreibenden dieses Feld einfach leer gelassen und das heisse Eisen trotzdem mit ihrem Vorgesetzten besprochen haben. Zur Zielerreichung wäre dieses Vorgehen sicher hilfreich gewesen. Man kann sich auch Fragen, ob die Tagebuchschreibenden mangels Vertrauen in ihre Vorgesetzten, dies im Prozess

aussen vor lassen. Der tiefe Werte der Skala *Unterstützung durch Vorgesetzte* ($M = 2.57$, $SD = .892$) schürt diese Mutmassung noch zusätzlich. Dieser Punkt sollte deshalb thematisiert werden.

Interessant ist auch, dass nur sieben Personen beschreiben, ihr Team über ihr Vorhaben zu informieren. Dies erstaunt weil gemäss dem Kapitel 4.2.3 Ziele gesetzt wurden, bei welchen 14 Seminarteilnehmende andere Personen oder Teams involviert sind.

Fazit: Die Tagebuchschreibenden packen heisse Eisen an, jedoch meistens ohne ihre Vorgesetzten zu involvieren.

4.2.5 Erfolgsfaktoren und Hindernisse

Welche Erfolgsfaktoren bzw. Hindernisse führen in Richtung Zielerreichung bzw. Nichterreichung?

Die Ergebnisse aus den Fragen im Lerntagebuch, „was waren die Erfolgsfaktoren?“ und „was war dein spezieller Beitrag“ werden auf Grund mehrfacher Gemeinsamkeiten zusammen beschrieben. Die Erfolgsfaktoren und Hindernisse werden auf den Einfluss der eigener Person, anderer Personen und andere Faktoren aufgeteilt

Ergebnisse

Erfolgsfaktoren eigene Person

Drei Personen geben an, mit dem *Ziel im Fokus behalten*, d.h. das Ziel im Auge behalten und Disziplin zu üben, der Zielerreichung näher zu kommen.

Für neun Personen ist das *proaktive Handeln* entscheidend. Dabei schreiben vier Tagebuchschreibende aktive Kommunikation auf. Gemeint ist z.B. direkte Ansprache von Problemen oder Frist für Entschiede mitteilen. Für zwei andere ist Offenheit zur Proaktivität ein entscheidender Erfolgsfaktor oder spezieller Beitrag. Ein weiterer Tagebuchschreiber spricht die Gesprächsanalyse und die daraus abgeleiteten Handlungen als Erfolgsfaktor an. Es angepackt zu haben und nachfragen, werden von zwei Personen unter der Klassifikation *proaktives Handeln* klassifiziert.

Selbstmanagement ist bei drei Tagebuchschreibenden der entscheidende Erfolgsfaktor zur Zielerreichung. Hierbei meinen die Tagebuchschreibenden die effizientere Nutzung der Zeit oder das Organisieren der Abläufe.

„Das Ziel wurde immer im Auge behalten.“

Hindernisse eigene Person

Zwei Tagebuchschreibende nennen *schlechtes Selbstmanagement* als Hindernis zur Zielerreichung. Die schlechte Erreichbarkeit wird genannt.

„*Meine Erreichbarkeit: nach wie vor eher ungenügend...*“

Erfolgsfaktoren und spezieller Beitrag andere Personen (MA, Kundenberatende, VG)

Auf dem Weg zur Zielerreichung schreiben drei Personen, dass die *Zusammenarbeit* zwischen ihnen und dem Team ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist. Sich gemeinsam Zeit nehmen wird von jemandem genannt. Für ein Tagebuchschreiber ist ein Erfolgsfaktor, dass die Kundenberatenden bei der Lösungsfindung eines Problems aktiv mitgeholfen haben.

Coaching und Empowerment der eigenen Direktunterstellten wird von vier Führungskräften als mein spezieller Beitrag genannt. Konkret meinen sie, das eigene Team begleiten und während der Aufgabendurchführungen zu coachen sowie Lob und Dank auszusprechen.

Partizipative Führung wird drei Mal genannt. Dabei meinen die Tagebuchschreibenden das Team in den Lösungsprozess einzubeziehen.

Ein Tagebucheintrag wird bei der Kategorienbildung als *Erfahrung* taxiert. Dabei ist konkret die mehrmalige Erfahrung beim Aufbau eines Kundenanlasses eines Kundenberatenden gemeint.

„*Kundenberatende haben von Beginn weg mitgeholfen, Lösungen zu erarbeiten und stehen hinter der Zielvorgabe.*“

Hindernisse andere Faktoren

Hier werden die Hindernisse als *technische / Instrumente resp. Methoden* zusammengefasst und drei Mal genannt. Technischer Natur sind sie bei zwei Tagebuchschreibern, weil beim Standaufbau des Kundenanlasses die Einrichtung nicht vollständig war bzw. die Kunden über keine elektronischen Hilfsmittel verfügen. Eine andere Person findet für sein persönliches Lernfeld und Zielsetzung keinen Modelansatz bei der BEKB.

„*Kein „Modelansatz“ für solche Gespräche / Themen vorhanden bzw. bekannt.*“

Keine Hindernisse

Zwei Personen geben an, mit *keinen Hindernissen* bei der Zielerreichung konfrontiert worden zu sein.

„*Nein!*“

Neun Personen machen keine Angaben über die Erfolgsfaktoren bzw. mein spezieller Beitrag. Elf Personen geben zum Thema Hindernisse nichts an.

Interpretation

Es fällt sofort auf, dass die Tagebuchschreibenden bei den Hindernissen und Erfolgsfaktoren hauptsächlich ihre Lernfelder wiederholen. *Proaktiver handeln*, *Selbstmanagement* oder *Ziele im Fokus behalten* wurden auch bei den Lernfeldern oder Zielformulierungen bereits genannt. Die beiden Fragestellungen nach den Erfolgsfaktoren bzw. Hindernissen versuchen die Tagebuchschreibenden jedoch auf eine Metaebene, d.h. auf eine übergeordnete Sichtweise zu heben. Dies gelingt aus der Analyse der gegebenen Antworten nur bedingt. Zieht man das Konzept von Boekaerts (1999) bezüglich selbstregulierten Lernens bei, beschreiben die Tagebuchschreibenden vor allem die kognitiven und motivationalen Komponenten des selbstregulierten Lernens. Erstere umfassen neben dem konzeptuellen und prozeduralen (wie) Wissen auch Wissen über aufgabenspezifische Strategien und deren Anwendungsbedingungen. Motivationale Komponenten schliessen die Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten sowie Ergebnisbewertung und Überzeugungen bezüglich der Wirksamkeit eignen Lernens ein. Was bei vielen Tagebucheinträgen fehlt, ist die metakognitive Komponente, die neben dem Wissen über eigene Fähigkeiten und das individuelle Lernverhalten auch die Planung, Überwachung und Steuerung des eigenen Handelns hinsichtlich der angestrebten Lern- bzw. Leistungsziele beinhaltet. Diese Erkenntnis macht deutlich, dass die Tagebuchschreibenden vermehrt noch an dieser Metakompetenz arbeiten sollten. Besser gelingen könnte dies durch vermehrtes Reflektieren von Situationen. Die Antwort zu Item 6 aus dem Onlinefragebogen, in welchen 73% finden, dass sie sich seit dem Führungsrefresher bewusster Zeit nehmen zur Reflexion im Arbeitsalltag, liefert dazu positive Signale.

Auch stellt sich die Frage, ob die Seminarleitung eine konkrete Erklärung zu diesen Fragen hätte leisten sollen. Mittels eines bewussten Führens auf die Metaebene wäre den Tagebuschreibenden schon viel geholfen gewesen.

Was die Hindernisse angeht, geht aus den Tagebuchanalysen hervor, dass diese relativ marginal sind und nicht all zu hohe Hürden darstellen, um der Zielerreichung einen Schritt näher zu kommen. Das Hindernisfeld *Zusammenarbeit* beispielsweise bringt den Teilnehmenden, so wie sie die Situationen schildern, zwar einen Mehraufwand zur Zielerreichung aber keine Verunmöglichung. Einzig in einem Fall, bei welchem ein Tagebuchschreiber bei der definitiven Zielformulierung ein persönliches Problemfeld anspricht (wie bekomme ich wann, von wem Anerkennung bzw. wie verändere ich diesen Antriebswert?), führt dies dazu, dass die Gesprächspartner mit diesem Lernfeld überfordert sind. In solchen Fällen, wenn es intern an Struktur oder Instrumenten fehlt, ist es empfehlenswert, externe Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dies wird in diesem Fall auch so gemacht und ein externer Coach zur Unterstützung engagiert.

Fazit: Es besteht Handlungsbedarf bei den Tagebuschreibenden, Erfolgsfaktoren und Hindernisse auf einer übergeordneten Ebene zu reflektieren.

4.2.6 Wahrgenommene Veränderung seit dem Führungsseminar & Zielerreichungsgrad

Welche Art Veränderung konnten die Führungskräfte seit dem BEKB Führungsrefresher II Seminars feststellen?

Im Lerntagebuch (siehe Anhang D) wurden die Tagebuchschreibenden nach dem Follow-up Halbtag nach Veränderungen seit dem Führungstraining und nach Situationen, in welchen sich die Führungskräfte besser fühlen, gefragt. Die Auswertungen der Tagebucheinträge haben ergeben, dass bei beiden Fragestellungen ähnliche Antworten formuliert wurden. Aus diesem Grund werden die beiden Fragestellungen zusammengefasst. Ebenfalls wird in diesem Kapitel der Zielerreichungsgrad der Tagebuchschreibenden nach dem Follow-up aufgeführt.

Ergebnisse

Selbstbewusster in der Führung

Elf Tagebuchschreibende nennen explizit, dass sie sich selbstbewusster in der Führung fühlen. Konkret werden Aussagen, wie konsequentere Führung, sich sicherer fühlen im Führungsalltag, gesteigertes Selbstvertrauen in der Führung, Teamkonflikte schneller angehen, mehr Mut Entscheidungen zu treffen oder sich der Kommunikation mit dem Vorgesetzten stellen, genannt. Selbstbewusster in der Führung werden entspricht auch einem gesteckten Lernziel des BEKB Führungsrefresher II Seminar (siehe Kap. 1.7).

„Fühle mich sicherer in der aktuellen Situation.“ *„Mehr Mut zu entscheiden.“*

Proaktiver handeln

Sechs Personen schildern, dass sie seit dem Seminar proaktiver Situationen angehen. Es werden Probleme bewusster aufgegriffen und angepackt ohne zu lange zuzuwarten. Auch wird von einer Person genannt, dass nach der bewussten Situationsanalyse zum Handeln gefunden wird.

„Festzustellen, dass mit Massnahmen dem Ziel immer näher zu kommen.“

Bessere Anwendung situativer Führungsstil

In dieser Kategorie beschreibt ein Tagebuchschreiber, dass er ein besseres Gespür entwickelt hat, Führungssituationen zu analysieren. Ein anderer schreibt, dass er die verschiedenen Mitarbeitertypen besser einordnen und entsprechend führen kann. Total fünf Einträge werden unter diesem Punkt gemacht.

„Besseres Gespür von Führungssituationen zu analysieren.“

Eigeninitiative der Mitarbeitenden fördern

Fünf Tagebuchschreibende finden, dass sie Fortschritte gemacht haben in der Eigeninitiative Förderung ihrer Mitarbeitenden. Den Mitarbeitenden mehr zugetraut, sie in herausfordernden Situationen begleitet, ihnen vermehrt Aufgaben delegiert zu haben, wird genannt.

„Mitarbeiter macht wieder vermehrt selber, ohne Befehle.“

Selbst- und Ressourcenmanagement

Dieses Kategorienfeld wird von vier Personen aufgeführt. Bessere eigene Arbeitseinteilung und Auslastung der Assistenten sind Beispiele dazu. Auch wird aufgezählt, sich selber weniger im Weg zu stehen und sich selber besser zu führen, damit man andere gut führen kann.

„Auslastung bei Assistenten und Praktikanten.“

Schärferer Fokus auf das Ziel

Drei Teilnehmende des BEKB Führungsrefresher II Seminars geben an, dass sie den Zielfokus geschärft haben. Dabei wird genannt, dass die gesteckten Ziele weiter verfolgt und fokussiert sowie Anpassungen vorgenommen wurden. Auch wird die richtige Priorisierung aufgeführt.

„Fokussierung auf Ziel!“

Zwei Personen machen keine Angaben zu genannten Fragestellungen.

Nachfolgend werden die quantitativen Ergebnisse des Zielerreichungsgrads der definitiven Zielformulierung nach dem Ergebnisbericht des Follow-up Halbtags aufgeführt.

Tabelle 9: Nennungen Zielerreichungsgrad

Unterkategorien	Anzahl Nennungen
1. 1 von 10	1. -
2. 2 von 10	2. 1
3. 3 von 10	3. 1
4. 4 von 10	4. 1
5. 5 von 10	5. 1
6. 6 von 10	6. 1
7. 7 von 10	7. 9
8. 8 von 10	8. 4
9. 9 von 10	9. 2
10. 10 von 10	10. -
11. keine Nennung	11. 1

Interpretation

Erfreulich ist, dass die Seminarteilnehmenden gleich mehrere, über das Lerntagebuch messbare Lernziele des BEKB Führungsrefresher II erfüllen (siehe Kap. 1.7, Lernziele 1, 3 und 6). Viele der formulierten Lernfelder, wie z.B. selbstsicherer in der Führung, aktive Kommunikation oder situative Führungsstile anwenden (siehe auch Kapitel 4.2.1) zielen ja auch auf diese Seminarlernziele ab. Daraus kann geschlossen werden, dass auch der Lerntransfer gut gelungen ist. Bezogen auf das Transfermodell von Baldwin & Ford (1988) (siehe Kap.2.3.1) und den LTSI (siehe Kap. 3.2) kann geschlossen werden, dass im Bezug auf die Teilnehmenden Charakteristika die Skala *Motivation zum Lerntransfer* ($M = 3.34$, $SD = .641$) sowie die Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* ($M = 4.03$, $SD = .389$) positiv auf den Lerntransfer gewirkt haben. Dies bestätigen auch die positiven Fragebogenergebnisse. Aus den Fragebogenergebnissen wird deutlich, dass im Kontext Arbeitsumfeld, die *Möglichkeit zur Wissensanwendung* ($M = 3.66$, $SD = .583$) vorhanden sind. Auch scheint bei der BEKB eine Kultur zu herrschen, die es den Tagebuchschreibenden erlaubt, das neu Gelernte auszuprobieren und im Führungsalltag umzusetzen. Diese Aussage unterstreicht die Skala *individuelle Transferkapazität* ($M = 3.47$, $SD = .766$).

In der Bankenwelt, in welcher Zahlen dominieren und Leistungsziele erfüllt werden müssen, ist es umso erfreulicher, dass auch Fortschritte bei den weichen Faktoren erkannt werden. Erfreulich ist, dass viele Inhalte (z.B. aktive Kommunikation, situativ führen oder Zusammenarbeit), die während des Seminars mittels Aufgaben trainiert und reflektiert wurden, auch in der Praxis Umsetzung finden. Begründet kann dies mit einem guten Transferdesign, d.h. Lerntagebücher, Lerntandems und Follow-up Halbtag werden aber auch einer guten Trainings-Arbeits-Übereinstimmung (Skalenmittelwert 3.68, $SD = .467$), was die Seminarteilnehmende mittels Onlinefragebogen bestätigen. Dieser gute Wert verdeutlichen, dass die Themen im Seminar sehr praxisorientiert sind.

Was der Zielerreichungsgrad angeht, geben 15 von 21 an, dass sie bei der Zielerreichung mindestens 7 von 10 erreicht haben. Dies sind ausgesprochen gute Werte und lassen einmal mehr darauf schliessen, dass der Lerntransfer vom BEKB Führungsrefresher II Seminar in die Praxis gut gelungen ist. Diese Annahme wird durch die Befragungsergebnisse, wie im obigen Abschnitt beschrieben, bestätigt. Analysiert man die Zielformulierungen der Tagebuchschreibenden mit tiefen Zielerreichungswerten näher, stellt man fest, dass Störvariablen wie fehlende Instrumente zur Zielerreichung oder Abhängigkeit von anderen Personen, für die tiefen Werte verantwortlich sind. Von daher kann bei diesen Tagebuchschreibenden nicht davon gesprochen werden, dass kein Lerntransfer stattgefunden hat.

Fazit: Zusammen mit den Ergebnissen der Onlineumfrage kann festgestellt werden, dass die Teilnehmenden selber, das Trainingsdesign und die Arbeitsumgebung gute Voraussetzungen für einen optimalen Lerntransfer in den Führungsalltag bieten. Die Seminarteilnehmenden haben von diesen Bedingungen grösstenteils auch Gebrauch gemacht.

4.2.7 Hebel ansetzen

An welchen Punkten wollen die Tagebuchschreibenden nach dem Follow-up vermehrt den Hebel ansetzen?

Ergebnisse

Situativ führen

Sechs Tagebuchschreibende wollen weiter an ihrem situativen Führungsstil arbeiten. Je nach Situation Aufgaben kompetenzgerecht an die Mitarbeitenden delegieren, wird drei Mal genannt. Zwei Personen nennen personenbezogene Führung und die Beachtung des Altersunterschiedes der Mitarbeitenden. Wenn es die Situation erfordert, will ein Tagebuchschreiber mit persönlichen Coaching den Hebel ansetzen.

„Altersunterschied berücksichtigen!“

Selbstmanagement

Das Selbstmanagement wollen sechs Tagebuchschreibende verbessern. An der persönlichen Arbeitstechnik und –planung arbeiten wird drei Mal aufgeführt. Zeitfenster schaffen und Stärken noch besser einsetzen wird je einmal aufgeführt. Generell an sich arbeiten will eine Person.

„Struktur im eigenen Arbeits- und Führungsverhalten.“

Aktiver kommunizieren

Noch regelmässiger mit den Mitarbeitenden sprechen, Kommunikation im Changemanagement aktiv gestalten, Emails kurz und prägnant halten sowie nach Weitergabe von Informationen das Verständnis aktiv abfragen. Diese Aussagen wurden von vier verschiedenen Tagebuchschreibenden zum Thema aktiver kommunizieren gemacht.

„Verständnis regelmässig überprüfen.“

Proaktiv handeln

Zwei Tagebuchschreibende arbeiten weiterhin an der proaktiven Handlung. Dabei will der eine die Probleme aktiv anpacken und der andere rascher zu Entscheidungen finden.

„Probleme nicht liegen lassen.“

Zusammenarbeit

Zwei Mal wird genannt, dass bei der Zusammenarbeit der Hebel vermehrt angesetzt werden soll.

„Vermehrt mit allen individuellen Stellen zusammensitzen und Lösung für den Kunden in den Vordergrund bringen.“

Zwei Personen machen keine Angaben, wo sie den Hebel ansetzen wollen.

Fazit: Die Tagebuchschreibenden bleiben auch nach dem Follow-up an ihren gesetzten Lernfeldern und Zielen dran.

Interpretation

Nicht überraschend wollen vier Teilnehmende beim aktiven kommunizieren den Hebel ansetzen. Kommunikation war nämlich das Schwerpunkt-Thema beim Follow-up Halbtag. Es erstaunt auch nicht, dass die Teilnehmenden immer wieder die gleichen Kategorienfelder nennen, in welchen sie sich weiterentwickeln wollen. Auch beim Follow-up werden Aufgaben durchgeführt, bei denen situatives Führen, Zusammenarbeit oder proaktives handeln gefragt sind. Eine relativ grosse Anzahl will an ihrem Selbstmanagement arbeiten. Zwei davon haben Selbstmanagement verbessern bereits bei ihrem Lernfeld Anfang des Seminars angegeben. Dies zeigt, dass die Teilnehmenden an ihren Lernfeldern dranblieben wollen und das vorwärts kommen ein Prozess ist. Bei allen Kategorien kann davon ausgegangen werden, dass den Tagebuchschreibenden im Arbeitsumfeld genug Gelegenheit geboten wird, die Erkenntnis aus dem BEKB Führungsrefresher II Seminar umzusetzen. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass der Lerntransfer gut gelingen kann.

4.2.8 Erkenntnisse Lerntagebücher = Lernziele Seminar?

Entsprechen die gewonnenen Erkenntnisse aus den Lerntagebüchern den gesteckten Lernzielen des BEKB Führungsrefresher II Seminars?

Ergebnisse

Von den sieben Lernzielen des Seminars (siehe Kap. 1.7) konnten die untenstehenden vier mittels den Tagebucheinträgen evaluiert werden. Die Seminarlernziele „versteht die Motive im beruflichen Leben“ und „weiss, wie sich seine Abteilung / Team Richtung-5-Sterne Bank entwickeln kann“ konnten aus den Tagebucheinträgen, mangels passender Fragestellungen, nicht evaluiert werden. Beim Lernziel „sucht jederzeit Verbesserungsvorschläge“ kann gemäss den Tagebucheinträgen davon ausgegangen werden, dass die Seminarteilnehmenden dies in ihrem Führungsalltag umsetzen. Die Evaluation dieses Lernziels wird aber als schwierig erachtet. Dazu bräuchte es eine genauere Arbeitsplatzanalyse, welches nicht Bestandteil dieser Arbeit ist. Aus diesem Grund wird auf eine Evaluation dieses Lernziels verzichtet.

Tabelle 10: Anzahl Erfüllungen der gesetzten Seminarziele durch die Tagebucheinträge

Lernziele	Anzahl Erfüllungen
1. Wird selbstbewusster in der Führung.	12
2. Wendet Methoden und Kommunikationen an, um die Konsequenz und Verbindlichkeit sowie das Verständnis zu erhöhen.	13
3. Packt ein heisses Eisen an, setzt es (mit Hilfe seines Vorgesetzten um.)	17
4. Kann auf verschiedene Führungssituationen situativ richtig reagieren.	12

Interpretation

Bei mehr als der Hälfte der Tagebuchschreibenden kommt zum Ausdruck, dass sie selbstbewusster in der Führung geworden sind. In den meisten Fällen wird dies explizit genannt. Durch verschiedene Aufgaben im BEKB Führungsrefresher II Seminar wurden die Teilnehmenden auf dieses Lernziel sensibilisiert und konnten diese im Arbeitsalltag umsetzen. Vorherige Feststellung wird zusätzlich durch die Ergebnisse des Onlinefragebogens gestärkt. Auf die Fragen, ob der BEKB Führungsrefresher die Sichtweise und Haltungen gegenüber schwierigen Situationen und Mitarbeitenden positiv verändert hat, antworten zwei Drittel der Befragten zustimmend (Item 68). Auch finden 81% der Teilnehmenden, dass der Besuch des Seminars sie in ihrem Führungsalltag gestärkt hat (Item 69). Weiter kann interpretiert werden, dass auch die Lernpartnerschaften (Item 7, 53% Zustimmung) und dadurch der aktive Austausch der Zielformulierungen und Lernfelder dazu beigetragen haben, dass die Teilnehmenden selbstbewusster in der Führung geworden sind. Indirekt können diese Lernpartnerschaften auch weitere Synergien abgewonnen werden, indem durch gegenseitiges erzählen von schwierigen Situationen eine Art Peer-Coaching stattgefunden hat.

13 Personen haben sich verbessert bei der Anwendung von Methoden und Kommunikationen zu Verständnissförderung. Darunter fällt vor allem die Kategorisierung proaktives Handeln. Es kann angenommen werden, dass sich die Teilnehmenden seit dem Seminar mehr Zeit zur Analyse und Reflexion nehmen und dadurch auch die Konsequenzen, Verbindlichkeiten und das Verständnis im Führungsalltag besser an die Direktunterstellten weitergeben. Item 6 bestätigt dies indem 73% der Befragten zustimmend meinen, dass sie sich seit dem Seminar bewusster Zeit nehmen, um Arbeitssituationen zu reflektieren und wenn nötig Anpassungen im Arbeitsalltag vornehmen. Diese Tatsache ist erfreulich.

Das fast alle Tagebuchschreibende ein heisses Eisen anpacken, erstaunt nicht, wurden die Kursteilnehmenden im Seminar bewusst darauf vorbereitet und sensibilisiert. Bei den Personen, die kein heisses Eisen anpackten, fehlt entweder der Tagebucheintrag dazu oder diese sind lückenhaft. Bei diesem Lernziel kann einzig bemängelt werden, dass die Tagebuchschreibenden vermutlich nicht alle ihren direkten Vorgesetzten involviert haben. Diese Erkenntnis kann einerseits aus den Tagebucheinträgen

gewonnen werden aber auch aus dem tiefen Skalenwert *Unterstützung durch Vorgesetzte* ($M = 2.57$, $SD = .892$).

Zwölf Personen führen in ihren Schilderungen aus, in Führungssituationen situativ richtig zu reagieren. Auch hier kann das Lerntagebuch eine Hilfe sein. Nämlich dann, wenn die Tagebuchschreibenden immer wieder im Arbeitsalltag einen Blick ihr Tagebuch werfen und sich die Modelle und Erkenntnisse aus dem Seminar vor Augen führen. So passiert eine schrittweise Verinnerlichung. Wie viel dies jedoch umgesetzt wird, kann nicht evaluiert werden und bleibt offen.

Abschliessend kann festgestellt werden, dass aus den Tagebucheinträgen klar ersichtlich wird, dass bei den Seminarteilnehmenden ein Bedürfnis nach Handlungskontrolle besteht. Der Begriff Handlungskontrolle wurde von Kuhl (1983) eingeführt und meint in der modernen Volitionstheorie Prozesse, die eine aktuelle oder sich anbahnende Intention gegen konkurrierende Motivationstendenzen abschirmen. Dabei soll das Konstrukt erklären, warum der Mensch angesichts von immer vorhandenen und zahlreichen Motivationstendenzen sich für ein Handlungsziel entscheidet und dieses konsequent verfolgen kann. Dass die Seminarteilnehmenden bezüglich ihrer gesteckten Ziele bereits Fortschritte gemacht haben, zeigen die wahrgenommenen Veränderungen seit dem BEKB Führungsrefresher II Seminar. Proaktiver handeln, besseres Selbst- und Ressourcenmanagement oder ein schärferer Fokus auf das Ziel sind Nennungen dazu. Betrachtet man aber das Kapitel 4.2.7, stellt man auch fest, dass bezüglich Handlungskontrollstrategien weiter Handlungsbedarf besteht.

Fazit: Vier Lernziel des BEKB Führungsrefresher II Seminars wurden durch die Semianarteilnehmende im Führungsalltag umgesetzt.

4.2.9 Gegenüberstellung Tagebuch 1 mit Tagebuch 7

In diesem Kapitel werden die interpretativ ausgewerteten Tagebücher 1 und 7 gegenübergestellt. Die andern fünf ebenfalls inhaltsanalytisch interpretativ ausgewerteten Tagebücher befinden sich im Anhang E5. Es wurden bewusst Tagebuch 1 und 7 gewählt, weil die Unterschiede bei einer und keiner Zielformulierung deutlich ersichtlich werden.

Tabelle 11: Lerntagebuchvergleiche

	Tagebuch 1	Tagebuch 7
Lernfelder	<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit, Transparenz, Kommunikation • Hartnäckigkeit und Durchhaltewille 	Kein Verdrängen von unangenehmen Entscheiden
	<p>Die Lernfelder bei Tagebuch 1 sind positiv formuliert. Bei Tagebuch 1 wäre wünschenswert gewesen, wenn der Tagebuchschreibende einen aktiven Satz daraus gemacht hätte. Aktive Formulierungen erhöhen nämlich die Verbindlichkeit und fördern das Anpacken der Aufgabe. Bei Tagebuch 7 hingegen ist die Formulierung negativ und aktiv („kein“ Verdrängen...), was das Bewusstsein auf den negativen Umstand, statt es auf einen positiven Zielzustand zu fokussieren und positive Energie freizusetzen, lenkt. Beide Tagebuchlernfelder zielen auf Veränderungen von Verhaltensweisen ab.</p>	
Definitive Zielformulierung	<p>„Wir wollen 120 Vermittlungen im KEMA erfassen aber nur solche mit Potential.“</p> <p>Die Zielformulierung ist smart (einzig die Terminierung fehlt), positiv und aktiv formuliert. Es geht um eine Sache und das Ziel ist für die eigene Person aber auch sein Team formuliert. Die Zielformulierung entspricht einem Annäherungs-Leistungsziel. Unter Annäherung versteht Elliot (1999) das Erhalten von positiven oder wünschenswerten Ergebnissen.</p>	<p>„Qualitätssicherung Verkauf Hypotheken“</p> <p>Die gewählte Formulierung entspricht keiner klaren Zielformulierung. Sie ist weder positiv noch negativ formuliert aber passiv. Das Ziel scheint eine Sache zu betreffen und kann die eigene Person oder für das Team bestimmt sein. Taxierte man die obige Aussage, kommt dies einem Vermeidungs-Leistungsziel am nächsten. Unter Vermeidung wird das Ausweichen von negativen oder nicht wünschenswerten Ereignissen verstanden (Elliot, 1999).</p>
	<p>Beide Tagebücher formulieren Leistungsziele, die nicht auf den oben genannten Lernfeldern aufbauen. Diese Tatsache erstaunt, denn bei den definierten Lernfeldern geht es um Verhaltensänderungen, die angestrebt werden, was ein Lernziel nahe legen würde. Bei Lernzielen konzentriert sich nach Dweck (1986) die Person auf das Ziel neue Fähigkeiten zu erlernen und bereits vorhandenes zu verbessern. Auf der</p>	

	Tagebuch 1	Tagebuch 7
	<p>anderen Seite definiert Dweck (1986) Leistungsziele so, dass leistungszielorientierte Personen darauf bedacht sind, möglichst gut im Vergleich zu einer bestimmten Personengruppe abzuschneiden.</p>	
<p>Was kommt bei den Tagebucheinträgen zum Ausdruck? Auf welche Art und Weise ist das Tagebuch geschrieben?</p>	<p>Das gewissenhaft ausgefüllte Lerntagbuch wird vom Tagebuchschrreiber wie als roten Faden um seine Lernpunkte und –ziele zu erreichen, ausgefüllt. Motiviert geht er diese an. Er stellt in beiden Besprechungen mit dem Lernpartner schön dar, wie man durch gute, offene und transparente Kommunikation das Team, sowie die internen und externen Kunden ins Boot holen kann, um seine Ziele zu erreichen. Aus dem gesamten Tagebucheintrag wird deutlich, dass dem Tagebuchschrreiber sehr daran gelegen ist, die Bedürfnisse der internen und externen Kunden zu befriedigen. Dies gelingt ihm gut, auch darum, weil er immer wieder mit allen Mitarbeitenden die Kommunikation sucht.</p> <p>Der Tagebuchschrreiber scheint ein sehr strukturierter und pflichtbewusster Mensch zu sein. Er analysiert, plant und setzt um. Er lässt sich von Hindernissen technischer und zwischenmenschlicher Natur nicht aus dem Konzept bringen. Es kann davon ausgegangen werden, dass er sehr viel Energie in seine Arbeit steckt aber diese ihm auch viel Freude bereitet. Diese Freude scheint auch andere anzustecken und ist ein Mitgrund, weshalb er die verschiedenen Schnittstellen für seine Ziele gewinnen und dadurch erfolgreich erreichen kann. Als kritischer Ein-</p>	<p>Konsequentes, strukturiertes und lösungsorientiertes Handeln, Prioritäten richtig setzen sowie schneller Kontakt suchen scheinen alles Kriterien zu sein, um in seinem Führungsalltag einen Schritt weiter zu kommen. Es kommt zum Ausdruck, dass er gegenüber seinen Direktunterstellten und dem Vorgesetzten mutiger auftreten will. Dies will er durch gute Analyse der Situation, gute Vorbereitung und Disziplin erreichen.</p> <p>Beim Tagebuchschrreiber geht es vor allem auch darum, bewusst proaktiver zu handeln. Er schreibt zum Beispiel kein Verdrängen von unangenehmen Entscheidungen oder keine Probleme auf-schieben. Es macht den Eindruck, dass der Tagebuchschrreiber eine vorsichtiger Mensch ist, der Entscheidungen immer sehr gut abwägt und viele Argument für einen Entscheid braucht. Es wird deutlich, dass er ehrgeizig ist, denn er will an seinen Schwächen arbeiten und lässt sich dabei auch unterstützen (z.B. Vorgesetzten-coaching). Kritisch kann jedoch die Frage gestellt werden, ob der Tagebuchschrreiber sich in seiner Rolle als Führungskraft zeitweise unwohl fühlt. Dieser Gedanke kommt auf, weil er mehrmals</p>

	Tagebuch 1	Tagebuch 7
	<p>wand kann man sich fragen, ob er als Führungskraft zuviel operativen Aufwand betreibt und nicht vermehrt auch Sachen delegieren könnte? Er scheint mit dem operativen Tagesgeschäft sehr absorbiert zu sein.</p>	<p>Äusserungen macht, wie z.B. kein Verdrängen von unangenehmen Situationen / Problemen oder schneller Kontakt suchen. Als Führungskraft muss man täglich viele Entscheidungen treffen und unbeschwert auf Leute zugehen können.</p>
<p>Welche impliziten Kriterien kommen aus den Tagebucheinträgen zum Vorschein?</p>	<p>In seinen Tagebucheinträgen schreibt er wenig über seine Rolle als Führungsperson. Weshalb? Mag er diese nicht? Macht er lieber operative Arbeiten (diese erwähnt er mehrmals, z.B. mit verschiedenen Schnittstellen Kommunikation aufgenommen)? Vermutlich hat er mit dieser Doppelbelastung als Führungskraft und Fachkraft ein hohes Arbeitspensum. Es wäre ihm möglicherweise gedient, wenn er sich besser abgrenzen und vermehrt nur noch Führungstätigkeiten übernehmen könnte. Hier könnte aber auch die Frage gestellt werden, ob er viel operatives, dass an seine Direktunterstellten zu delegieren wäre, lieber selber macht.</p>	<p>Es kann argumentiert werden, dass es dem Tagebuchschareiber primär darum geht, seinen inneren „Schweinehund“ zu überwinden und Problemfelder sofort anzupacken. Es kommt die Frage auf, ob es dem Tagebuchschareiber nicht all zu leicht fällt, auf Menschen zuzugehen und über Probleme zu sprechen. Auch stellt sich die Frage, ob er zu lange zuwartet beim Hilfe holen, wenn er bei einem Problem nicht weiter kommt. Dies weil er schreibt, offensiver werden und fortwährend an der Lösung arbeiten.</p> <p>Nicht ganz klar ist, was für ein Verhältnis der Tagebuchschareiber zu seinem Vorgesetzten hat. Ein zu respektvolles? Diese</p>

	Tagebuch 1	Tagebuch 7
		Aussage darum, weil er schreibt, er fühle sich nach dem Refresher besser, sich der Kommunikation mit seinem Vorgesetzten zu stellen.
	Bei beiden Tagebuchschreibern kann man sich fragen, ob sie in ihrer Rolle als Führungskraft vollumfänglich glücklich sind. Tagebuchschreiber 1 schreibt viel von seinen operativen Tätigkeiten. Für Tagebuchschreiber 7 ist es herausfordernd z.T. unangenehme Entscheidungen zu treffen und Probleme nicht auf die lange Bank zu schieben.	
Reflexionsgrad	Der Tagebuchschreiber beschreibt ausführlich, wo die Herausforderungen in seinem Führungsalltag liegen und wie er diese angegangen ist, um sein Leistungsziel zu erreichen. Er beschreibt dies mehr auf der sachlichen Seite. Wie es emotional in ihm selber aussieht, wird nicht klar. Es macht den Anschein, dass er den Gesamtüberblick über die Situation hat.	Der Tagebuchschreiber ist sich seinen Schwächen bewusst und spricht diese auch ehrlich und direkt an. Trotz seiner nur stichwortartigen Tagebucheinträge, macht er den Eindruck ein gut reflektiert Mensch zu sein.
	Zieht man die Theorie von Boekaerts (1999) zum selbstregulierten Lernen bei (siehe für Definitionserklärungen Kapitel 4.2.5), stellt man bei den Einträgen von Tagebuchschreiber 1 fest, dass er sowohl die kognitiven, motivationalen und metakognitiven Komponenten abdeckt. Kognitive Komponenten meint z.B. das Wissen, wie Tagebuchschreiber 1 die Telefonieproblematik im PK4 Team in den Griff bekommt. Auch deckt Tagebuchschreiber 1 die motivationale Komponente ab, indem er immer wieder das Gespräch mit den verschiedenen Beteiligten sucht und an der Sache dran bleibt. Die metakognitive Komponente beinhaltet die Fähigkeit die Planung, Überwachung und Steuerung des eigenen Handelns hinsichtlich der angestrebten Lernziele. Auch hier wird bei Tagebuchschreiber 1 deutlich, dass er dran bleibt an den Lernzielen. Er organisiert, kommuniziert, kontrolliert und unterstützt die Beteiligten auf dem Weg zur Zielerreichung. Tagebuchschreiber 7 deckt die kognitiven und motivationalen Komponenten ab. Er spricht von guter Vorbereitung, sauberer Analyse oder Disziplin, um sein	

	Tagebuch 1	Tagebuch 7
	Lernpunkt zu erreichen. Was die metakognitive Ebene angeht, kann keine schlüssige Aussage getroffen werden, da die Tagebucheinträge zu kurz gefasst sind.	

5. Handlungsempfehlungen

In diesem Kapitel werden aufbauend auf dem Transfermodell von Baldwin & Ford (1988, Kap. 1.7) Handlungsempfehlungen für die Merkmale Teilnehmende, Trainingsdesign und Arbeitsumfeld abgegeben. Die Handlungsempfehlungen werden aus den gewonnenen Fragebogen- und Tagebuchergebnisse sowie der aktiven Teilnahme als Trainer beim BEKB Führungsrefresher II Seminar vom 2. & 3. März 2012 gewonnen. Die vorgeschlagenen Empfehlungen verstehen sich als Möglichkeiten zur Umsetzung. Die Handlungsempfehlungen wurden so geschrieben, dass sie auch in bankfremden Branchen angewendet werden können.

5.1 Handlungsempfehlungen bezüglich Teilnehmenden Charakteristika

In diesem Kapitel wird Bezug genommen, was die Teilnehmenden selber ändern können, damit ein besserer Lerntransfer zwischen Fortbildung und Arbeitsplatz gelingen kann.

Empfehlung 1: Erwartungsklarheit der Teilnehmenden sicherstellen
--

Aus der Onlineumfrage geht hervor, dass die Teilnehmenden vor dem Seminar wenig über den Inhalt des BEKB Führungsrefresher II Seminars Bescheid wussten. Um dies zu ändern und eine gute Basis für den Lerntransfer zu schaffen, wird dem Praxispartner vorgeschlagen, die Seminarteilnehmenden und deren Vorgesetzte schriftlich über die konkreten Ziele, Inhalte und den Ablauf des Trainings zu informieren. Dadurch können bei den Teilnehmenden mögliche Unsicherheiten oder Ängste gegenüber dem Training reduziert werden. Zusätzlich erhalten die Vorgesetzten die nötigen Informationen, welche sie für das gemeinsame Transfercoaching (siehe Empfehlung 9) sensibilisiert.

In diesem Informationsschreiben sollen die Seminarteilnehmenden auch darauf aufmerksam gemacht werden, mögliche Barrieren bzw. Hindernisse für den Lerntransfer zu identifizieren und diese dann im Seminar anzusprechen.

Empfehlung 1 ist an die BEKB gerichtet.

Empfehlung 2: Vorbereitung auf das Seminar mittels Leistungszielformulierung und Fallbeschreibung

Als weitere Massnahme sollen die Teilnehmenden zur Vorbereitung auf das Seminar ein kurzfristiges Leistungsziel sowie ein schwieriges Fallbeispiel aus ihrem Führungsalltag formulieren und an den ersten Seminartag mitbringen. Da die Teilnehmenden den Seminarinhalt bereits kennen, sollte sich das kurzfristige Leistungsziel auf ein Seminarthema beziehen. Zusätzlich soll das Leistungsziel so definiert sein, dass es der Abteilung des Seminarteilnehmers zu gute kommt und relativ schnell nach dem

Seminar umgesetzt werden kann. Dadurch kann die *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* sichergestellt werden und einem optimalen *Transferdesign* wird Rechnung getragen.

Weiter kann mit der Leistungszielformulierung vor dem Seminar dafür gesorgt werden, dass sich die Teilnehmenden bereits im Vorfeld mit den Inhalten beschäftigen.

Durch die Formulierung eines schwierigen Falles werden mehrere Ziele verfolgt. Einerseits werden die Teilnehmenden durch die Beschreibung aufgefordert ihren Führungsalltag zu reflektieren. Bezugnehmend auf die Form des selbstregulierten Lernens (siehe Kap. 4.2.5, Interpretation) wird dadurch die metakognitive Komponente gefördert, bei welcher gemäss Tagebuchanalyse, Handlungsbedarf besteht. Durch den späteren Austausch im Seminar sollen die Seminarteilnehmenden feststellen können, dass die anderen Seminarteilnehmenden auf der gleichen Hierarchiestufe mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Als Beispiel sei hier ein Tagebuchschreiber erwähnt, der als Hauptkenntnis aus dem Follow-up schrieb, „Kollegen haben gleiche Probleme und alles ist lösbar“. Weiter soll mit der Vorbereitung eines Fallbeispiels, der Bogen zur kollegialen Fallberatung gemacht werden können (siehe Empfehlung 10).

Empfehlung 2 ist an die BEKB gerichtet.

5.2 Handlungsempfehlungen bezüglich Trainingsdesign

In diesem Kapitel werden Handlungsempfehlungen zur Anpassung des Trainingsdesigns aufgeführt.

Empfehlung 3: Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit Seminarleiter vor dem Seminar

Aus Handlungsempfehlung 2 abgeleitet ist es sinnvoll, dass die Seminarteilnehmenden die Möglichkeit erhalten, bei Unklarheiten bezüglich den zu formulierenden Lernzielen bzw. Fallbeispielen den Seminarleiter bzw. Trainer anzurufen. Datum und Uhrzeit, wann die Seminarleitung telefonisch zu erreichen ist, soll im Einladungsschreiben vermerkt sein.

Diese Handlungsempfehlung richtet sich an die BEKB und die Firma Stucki..

Empfehlung 4: Anpassung BEKB Führungsrefresher II Seminar Drehbuch

Die *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* ($M = 3.68$) und das *Transferdesign* ($M = 3.74$) werden von den Befragten als Katalysator gesehen, was positiv ist. Um noch eine grösser Übereinstimmung zu erzielen, wird dem Praxispartner vorgeschlagen, neu ein Zeitfenster in das Drehbuch des Seminars einzubauen, während dem die als Hausaufgabe vorbereiteten Fallbeispiele aus der Praxis besprochen werden können. Durch die Besprechung dieser Vielzahl an unterschiedlichen Beispielen wird ein klarer Praxisbezug ersichtlich und die Seminarteilnehmenden erleben soziale Unterstützung. Soziale Un-

terstützung kann sozialpsychologisch als Wahrnehmung, dass andere Menschen auf die eigenen Bedürfnisse reagieren und eingehen, erklärt werden. Besonders in stressreichen Zeiten ist soziale Unterstützung ausgesprochen hilfreich, da diese dem Einzelnen hilft, das betreffende Ereignis als wenig oder gar nicht mit Stress verbunden zu interpretieren. Dadurch gelingt eine bessere Bewältigung von stressreichen Ereignissen (Aronson et al, 2004). Weiter soll durch das Einbauen von den erwähnten Fallbeispielen der Bezug zur Methode kollegiale Beratung gemacht werden. Was es dabei auf sich hat, wird bei der Handlungsempfehlung 10 näher erläutert.

Ebenfalls wird empfohlen, dass vorbereitete Leistungsziel zu Beginn des Seminars allen anderen Teilnehmenden zu präsentieren. Dadurch kann die Aufmerksamkeit und das Commtiment für das Seminar gestärkt werden. Die Teilnehmenden werden ihr Ziel während des gesamten Seminars immer auf einer Pinwand im Auge behalten können.

Diese Handlungsempfehlung gilt für die Firma Stucki.

Empfehlung 5: Anpassung der Lerntagebücher, Integration von zwei Zielformulierungen

Aus der Tagebuchanalyse heraus geht hervor, dass das Lerntagebuch logisch, gut strukturiert und sinnvoll aufgebaut ist. Dennoch hat die Analyse einige Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt, die im Folgenden thematisiert werden.

Die Tagebuchinhaltsanalyse hat ergeben, dass sich die Seminarteilnehmenden z.T. smarte Leistungsziele gesetzt haben, die eine Sache betreffen. Werden die Lernfelder beigezogen, stellt man fest, dass die Tagebuchschreibenden auch an ihrem (Führungs-)verhalten arbeiten wollen. Verhaltensänderungen lassen sich jedoch besser mittels Lern- und nicht Leistungszielen erreichen. Auch ist eine smarte Zielformulierung bei Verhaltenslernzielen schwierig, wie aus den Tagebuchanalysen festgestellt wurde. Aus diesem Grund wird dem Auftraggeber vorgeschlagen, die Tagebücher so anzupassen, dass sich die Seminarteilnehmenden zwei Ziele setzen können. Ein kurzfristiges Leistungs- und ein langfristiges Lernziel. Einerseits soll das zur Vorbereitung für das Seminar definierte, kurzfristige Leistungsziel geschärft und falls noch nicht gemacht, smart formuliert werden. Dieses kurzfristige Leistungsziel hat zum Ziel, die Erkenntnisse des Trainings sofort im Arbeitsalltag anzuwenden. Das Lernziel soll einen mittel- bis langfristigen Horizont haben, da Verhaltensänderungen nicht von heute auf morgen passieren. Auf den Lerntransfer bezogen kann mit dieser Massnahme eine exzellente Beherrschung der Trainingsinhalte sichergestellt werden.

Die inhaltsanalytische Tagebuchanalyse hat weiter gezeigt, dass die Tagebuchschreibenden im Kapitel *Transfer in den Führungsalltag* (siehe Anhang D) keine Differenzierung zwischen dem wertvollsten und persönlichen Lernfeld machen. Es wird darum empfohlen, die beiden Fragestellungen zusammenzulegen.

Ebenfalls konnten die im Kapitel *Erkenntnisse aus dem Follow-up* (siehe Anhang D) gestellten Fragen *was hat sich verändert seit dem Führungstraining* und *in welcher Situation ich mich als Führungskraft besser fühle*, keine Unterschiede festgestellt werden. Die erste Frage scheint zu generell formuliert und es wird empfohlen, diese wegzulassen.

Um die Reflexionskompetenz der Tagebuchschreibenden weiter zu stärken, wird zu bedenken gegeben, im Kapitel *Umsetzung in den Führungsalltag* eine Frage zu den gelernten Modellen bzw. Theorien einzubauen. Die Frage könnte beispielsweise lauten: *In welcher Führungssituation habe ich bewusst eine Theorie oder ein Modell aus dem Führungsseminar angewendet?*

Zum besseren Verständnis sollen neben der mündlichen Erklärung für einige Begrifflichkeiten (siehe Empfehlung 6) im Lerntagebuch ein Begriffsglossar erstellt werden.

Empfehlung 5 ist für die Firma Stucki relevant.

Empfehlung 6: Sensibilisierung der Teilnehmenden auf Lerntandem und Tagebucheinträge durch Seminarleitung

Die Tagebuchanalyse hat ergeben, dass im Speziellen das Tagebuchkapitel *Umsetzung in den Führungsalltag* nur schlecht bis mässig ausgefüllt wurde. Auch was die Zielformulierung angeht, war mehr als ein Drittel der definierten Ziele passiv formuliert und bei den Leistungszielen hatten nur fünf Tagebücher eine smarte Zielformulierung. Diese Tatsache kann dazu führen, dass die Verbindlichkeit der Ziele und das Anpacken der Aufgabe geringer ist und die Gefahr besteht, passiv auf das Eintreten des Zielzustandes zu warten. Darum ist es Aufgabe der Seminarleitung, die Teilnehmenden ausdrücklich auf den Nutzen von Tagebucheinträgen hinzuweisen. Nückles et al. (2010) gehen nämlich davon aus, dass wir keinen unmittelbaren Zugang zu unserem im Gedächtnis gespeicherten Wissen haben, sondern erst die Sprache uns ermöglicht. Deshalb führt Schreiben quasi zwangsläufig zum Lernen, weil durch Schreiben unser implizites Wissen explizit gemacht wird. Es wird dadurch dem Bewusstsein reflexiv verfügbar. Die Gedanken nehmen durch den Akt der Verschriftlichung konkret Gestalt an. Sein Wissen in Worte zu fassen bringt daher den grössten Lernerfolg.

Aus der Tagebuchanalyse ging auch hervor, dass die Begrifflichkeit Lernpunkte bzw. Lernfeld für die Tagebuchschreibenden schwer fassbar waren. Eine genau Erläuterung dieser ist unerlässlich. Ebenfalls wird empfohlen, die Seminarteilnehmenden auf den Unterschied zwischen Lern- und Leistungszielen zu sensibilisieren. Auch muss durch die Seminarleitung explizit gemacht werden, dass alle Ziele positiv, aktiv und nur die Leistungsziele nach dem Prinzip smart formuliert sein sollen. Beim Formulieren der Erfolgsfaktoren und Hindernisse sollen die Tagebuchschreibend darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie die Alltagssituationen auf einer übergeordneten Ebene reflektieren und betrachten sollen.

Diese Empfehlung richtet sich an die Firma Stucki.

Empfehlung 7: Einführung von standardisierter prozessbezogener Evaluation bei grösseren Seminaren

Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, reicht eine schnelle und einfach erhobene Trainings-Zufriedenheitsevaluation nicht aus, um die Wirksamkeit von Trainingsmassnahmen zu überprüfen. Kauffeld (2010, S.130) schreibt, dass Organisationen, die eine Leistungssteigerung und einen erhöhten Rückfluss ihrer Investitionen anstreben, die Faktoren kennen müssen, welche den Lerntransfer beeinflussen. Der für die vorliegende Arbeit eingesetzte Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) Fragebogen bietet sich dazu als ideales Messinstrument an. Der LTSI liefert, wie im Rahmenmodell von Baldwin & Ford (siehe Kap. 2.3.1, 1988) beschrieben, Informationen zu den Teilnehmenden, dem Trainingssetting und der Arbeitsumgebung. Dazu ist der LTSI das erste global validierte Messinstrument zum Lerntransfer. Mit einer Zeitinvestition von 20-25 Minuten ist der Fragebogen auch ein ökonomisches Messverfahren für die Befragten.

Weiss die BEKB nämlich um die Kenntnis der transferfördernden bzw. transferhemmenden Faktoren, können die Trainingsmassnahmen bzw. Arbeitsumgebung so optimiert werden, dass deren Wirksamkeit erhöht wird.

Der BEKB wird empfohlen, diese Dienstleistung extern von der Beratungsfirma, in diesem Fall von der Firma Stucki, einzukaufen. Dadurch kann die Unabhängigkeit gewahrt und die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse erhöht werden.

Diese Empfehlung richtet sich an die BEKB und die Firma Stucki.

Empfehlung 8: Weiterführung der handlungsorientierten Seminare mit dem eigenen Team

Aus der Lerntagebuchanalyse geht hervor, dass viele der gesteckten Ziele das Team der Führungskräfte betrifft, z.B. wird mehrmals die *Eigeninitiative der Mitarbeitenden fördern, aktivere Kommunikation im Team, Konflikte sofort angehen* oder *Kulturvermittlung*, genannt. Als Weiterführung zum BEKB Führungsrefresher II Seminar würde sich eine Teamentwicklung mit dem eigenen Team der geschulten Führungskräfte anbieten. Dabei könnten behandelte Themen aus dem Führungsseminar weiter mit dem eigenen Team vertieft werden. Inhaltliche Schwerpunkte wären beispielsweise: Entwicklung der Abteilung/Team Richtung-5-Sterne Bank. Wie kann mein Vorgesetzter mich in meiner Arbeit sinnvoll unterstützen, welches heisse Eisen möchte ich mit meinem Vorgesetzten angehen? Förderung einer aktiven Kommunikationskultur, das heisst auch Feedback-Kultur und Einführung der kollegialen Fallberatung. Der Vorteil liegt darin, dass die Führungskraft in seiner Position weiter gestärkt wird. Die Mitarbeitenden lernen mehr Eigenverantwortung zu übernehmen, indem sie spüren, dass sie durch ihren Vorgesetzten gezielt gefördert werden. Ein prozess- und handlungsorientiertes Seminar bietet sich darum an, weil das im Seminar ausgearbeitete, mittels handlungsorientierten Aufgaben sofort erfahrbar gemacht wird. Gemäss der BEKB Führungsausbildungs-Architektur (siehe Abb. 6, S.24)

besteht dieses Teambuildingangebot bereits, jedoch kann dies als individuelle Kurs gebucht werden. Es wird der Bank empfohlen, dies bindend als unmittelbare Fortsetzung nach dem BEKB Führungsrefresher II Seminar in das Kursangebot aufzunehmen.

Empfehlung 8 betrifft die Firma die BEKB.

5.3 Handlungsempfehlungen bezüglich Arbeitsumfeld

In diesem Kapitel werden Handlungsempfehlungen abgegeben, die das Arbeitsumfeld der Seminarteilnehmenden betrifft.

Empfehlung 9: Verbesserte Unterstützung durch Vorgesetzte sicherstellen

Wie aus den Ergebnissen der Onlinebefragung zu lesen ist, stellt die Skala *Unterstützung durch Vorgesetzte* ($M = 2.57$) eine stark hemmende Lerntransferbarriere dar. Die Forschung zeigt aber deutlich, dass die Führungskräfte ein wesentlicher Erfolgsfaktor zur Förderung des Lerntransfers darstellen (z.B. Machin, 2002 oder Kauffeld, Grote & Frieling, 2009). Darum ist es wichtig, wie in Empfehlung 1 bereits erwähnt, die Vorgesetzten der Seminarteilnehmenden von Beginn weg über die Inhalte der Weiterbildung zu informieren und als Lern- und Transferberater einzubinden. Für Kauffeld (2010) kommt die Rolle als Lernberater einer Erweiterung der Führungsrolle gleich. Dabei besteht die Aufgabe der Vorgesetzten darin, Fragen zu stellen und ihren Mitarbeitenden zu helfen, sich eigener Lernmethoden bewusst zu werden und sie bestärken, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden. Empowerment ist gefragt. Konkret sollen die Vorgesetzten das zu formulierende Leistungsziel und Fallbeispiel (siehe Empfehlung 2) vor dem Seminar mit ihren Mitarbeitenden besprechen. Nach dem Seminar sollen die Vorgesetzten mittels eines Transforgesprächs sicherstellen, dass das mittel- bis langfristige Lernziel der Seminarteilnehmenden (siehe Empfehlung 5) Aufnahme in der Zielvereinbarung findet. Dadurch kann die Überprüfung des Lern- bzw. Transfererfolgs gewährleistet werden. Ebenfalls müssen die Vorgesetzten voll hinter der Initiierung der kollegialen Fallberatung stehen (siehe Empfehlung 10), um einen Wissenstransfer auf gleicher Hierarchiestufe zu gewährleisten. Auch diese Massnahme muss in die Zielvereinbarung aufgenommen werden. Eine wichtige Aufgabe der Vorgesetzten ist dafür zu sorgen, dass die Seminarteilnehmenden genügend zeitliche Freiräume haben, um das Gelernte am Arbeitsplatz auch anwenden zu können. Dies scheint geben zu sein. Die Skala *individuelle Transferkapazität* ($M = 3.47$) weist einen transferfördernden Wert auf.

Dieses positive Vorleben der Lernberaterrolle der Vorgesetzten ist äusserst wichtig, werden die Teilnehmenden des BEKB Führungsrefresher II Seminars bei ihren Mitarbeitenden vor die gleiche Aufgabe gestellt. Nur so kann eine Führungskultur mit Vorbildfunktion entstehen.

Handlungsempfehlung 9 richtet sich an die BEKB.

Empfehlung 10: Einführung kollegialer Fallberatung
--

Wie in Empfehlung 2 bereits erwähnt, hat ein Tagebuchschreiber nach dem Follow-up festgestellt, dass die Kollegen gleiche Probleme haben und alles lösbar ist. Leider wird von dieser Erkenntnis noch wenig Gebrauch gemacht. Jeder scheint seine Probleme und Herausforderungen grösstenteils noch selber lösen zu wollen. Dies bestätigt das lerntransferhemmende Ergebnis der Skala *Unterstützung durch Kollegen* ($M = 2.98$). Um dem entgegenzuwirken und ein Wissensaustausch zu fördern, wird dem Praxispartner die Einführung der Methode kollegiale Fallberatung vorgeschlagen. Die kollegiale Fallberatung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch unter beruflich Gleichgestellten, bei der nach Lösungen für ein konkretes Problem gesucht wird. Die Anwesenden nehmen dabei unterschiedliche Rollen (Fallgeber, Moderator, Berater) ein. Es muss nicht zwingend fallbasierte Fachkompetenz bei den Beteiligten vorhanden sein (Tietze, 2003). Eine Beratung dauert rund 90 Minuten.

Konkret auf das BEKB Führungsrefresher II Seminar bezogen wird dem Praxispartner vorgeschlagen, am Schluss des Follow-up Halbtags Gruppen zu bilden, die sich nach dem Seminar in regelmässigen Abständen zu einer kollegialen Fallbesprechung treffen. Idealerweise kommen die Gruppenmitglieder aus der gleichen Region, was die Anfahrtszeit zum Austragungsort verkürzt.

In der Moderatorenrolle wird eine externe Person empfohlen, die die Beratung neutral steuert und sicherstellt, dass alle relevanten Punkte berücksichtigt werden. Vorzugsweise kann diese Funktion durch die Firma Stucki übernommen werden, welche die Gruppenmitglieder bereits kennt und eine Vertrauensbasis besteht.

Ist die kollegiale Fallberatung bei den Führungskräften einmal etabliert, kann die Methode im eigenen Team ebenfalls angewendet werden. Vorzugsweise soll dies nach der Teamentwicklung (siehe Empfehlung 8) geschehen.

Diese Methode weist einige Vorteile für die BEKB auf. Beispielsweise wird die firmeninterne Problemlösungskompetenz durch eine partnerschaftliche kooperative Problemlösungsstrategie erhöht. Das Expertentum der Teilnehmenden wird gestärkt und eigene vorhandene Ressourcen und Spielräume besser ausgeschöpft. Für weiterführende Informationen zur kollegialen Fallberatung siehe Anhang L.

Empfehlung 10 richtet sich an die BEKB und die Firma Stucki.

Handlungsempfehlung 11: Wissensteilung mit Team in Teamsitzung
--

Item 60 ($M = 2.46$) des LTSI Fragebogens zeigt auf, dass die Befragten mit ihren Mitarbeitenden wenig über das Gelernte aus dem Führungsrefresher austauschen. Nach dem Wissensmanagement Bausteine Modell von Probst et al. (2010) ist die Wissensteilung aber die Kernaktivität der Verbreitung vorhandenen Wissens. Im Bezug auf das Führungsrefresher Seminar werden den Teilnehmenden Mo-

delle und Theorien vermittelt, die im Bezug auf das Zeit- und Selbstmanagement auch für die Mitarbeitenden von Nutzen sind. Zur Wissensteilung wird der Bank vorgeschlagen, dass die Seminarteilnehmende während einer Abteilungssitzung unmittelbar nach dem Seminar ihre Mitarbeitenden über die gelernten Modelle in Kenntnis setzen. Dabei können die Seminarteilnehmenden einerseits ihr Wissen festigen und andererseits es weitergeben. Es ist Aufgabe der Seminarleitung die Führungskräfte darauf aufmerksam zu machen.

Empfehlung 11 richtet sich an die BEKB.

FAZIT UND AUSBLICK

Die Evaluation des BEKB Führungsrefresher II Seminars haben unterschiedliche Erkenntnisse aufgezeigt. Eines sei vorweggenommen. Über 80% der Befragten finden, dass sie den Besuch des BEKB Führungsrefresher II Seminars in ihrem Führungsalltag gestärkt hat, ein beachtenswertes Resultat. Betrachten wir zuerst die Ergebnisse der Onlinebefragung mittels des Lerntransfer-System-Inventars (LTSI), konnte folgendes festgestellt werden: Im Bezug auf den Faktor Teilnehmende ist erfreulich, dass die Befragten über eine stark lerntransferfördernde Selbstwirksamkeitsüberzeugung verfügen. Das heisst, die BEKB verfügt über Führungskräfte, die daran glauben, selbst etwas zu bewirken und auch in schwierigen Situation selbstständig zu handeln. Mehrheitlich sind die Teilnehmenden motiviert, das Gelernte umzusetzen und überzeugt, dass durch Anstrengung im Lerntransfer die Arbeitsleistung verbessert wird. Wo die Bank hingegen den Hebel ansetzen muss, ist die Teilnehmenden frühzeitig und genügend über den Inhalt und das Seminar zu informieren (siehe Handlungsempfehlung 1). Zum Trainingserfolg trägt, wie die Forschung (z.B. Machin, 2002 oder Kauffeld, 2010) gezeigt hat, eine gute Vorbereitung auf das Seminar bei. In Empfehlung 2 wird der BEKB vorgeschlagen, dass die Teilnehmenden sich vor dem Seminar ein Leistungsziel definieren und ein schwieriges Fallbeispiel aus der Praxis vorbereiten. Dies sollen sie vorgängig mit ihrem Vorgesetzten besprechen.

Der Einbezug der Vorgesetzten ist, wie die Forschung zeigt (z.B. Kauffeld, Grote & Frieling, 2009) ein entscheidender Erfolgsfaktor, um den Lerntransfererfolg zu fördern. Genau hier weißt nach Rückmeldung der Seminarteilnehmenden die Bank aber Defizite auf. Die Resultate zeigen deutlich, dass wenig Austausch über die Inhalte und Erkenntnisse der Fortbildung mit dem Vorgesetzten stattfindet. Um dies zu ändern, wird in Empfehlung 9 darauf hingewiesen, dass die Vorgesetzten auch eine Lernberaterrolle einnehmen und nach dem Seminar ein Transforgespräch durchführen sollen. Die Vorgesetzten leben so eine Vorbildfunktion vor, die die Seminarteilnehmenden selber bei ihren Direktunterstellten ebenfalls wahrnehmen müssen. Wird diese Vorbildfunktion im Bezug auf die Rolle als Lernberater von den Vorgesetzten nicht wahrgenommen, ist anzunehmen, dass die Seminarteilnehmenden dies in ihrer Rolle als Führungskraft ebenfalls vernachlässigen werden. Eine lerntransferförderliche Unternehmenskultur muss als Top Down vorgelebt werden. Im Bezug auf den Faktor Arbeitsumgebung konnte weiter festgestellt werden, dass die Seminarteilnehmenden nach der Fortbildung wenig mit ihren Mitarbeitenden darüber sprechen. Im Sinne der Wissensteilung wird in Empfehlung 11 vorgeschlagen, Trainingsinhalte in der Abteilungssitzung weiterzugeben. Weiter wurde erkannt, dass die Lerntransferunterstützung durch Kollegen auf gleicher Hierarchieebene gering ist. Die Empirie zeigt jedoch, dass mittels sozialer Unterstützung Stress abgebaut, Aufgaben besser erledigt werden und die Arbeitskräfte leistungsfähiger und gesünder sind. Die in Handlungsempfehlung 10 vorgeschlagene kollegiale Fallberatung ist eine innovative Möglichkeit zur Unterstützung von Arbeitskollegen. Erfreu-

lich ist, was den Faktor Arbeitsumgebung angeht, dass die nötigen Ressourcen zur Verfügung stehen um das Gelernte anzuwenden. Ebenfalls erhalten die Seminarteilnehmenden an ihrem Arbeitsplatz mehrheitlich die Zeit, das Gelernte auch auszuprobieren und umzusetzen. Sollte dies nicht überall möglich sein, liegt es in der Eigenverantwortung der Seminarteilnehmenden dies mit dem Vorgesetzten zu besprechen. Dessen Aufgabe ist es dann, dafür zu sorgen, die nötigen Freiräume zu schaffen. Das in der BEKB eine positive Weiterbildungskultur herrscht, kann an der offenen Art für Veränderungen und neues festgestellt werden, welches die Befragten empfinden.

Was den Faktor Training angeht, erhalten sowohl das *Transferdesign* wie auch die *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* überdurchschnittlich gute Noten. Dies spricht für die handlungsorientierte Methode, die beim Führungsrefresher angewendet wird. Ein Teil der guten Ergebnisse kann sicherlich auch der erfahrenen Seminarleitung zugeschrieben werden. Robert Stucki, Inhaber der Firma Stucki, verfügt über 28 jährige Erfahrung im Bereich Leadership und Teambuilding. Er kann mit seinem immensen Wissen ein Stucki Seminar zu einem wahren Praxiserlebnis machen. Hier gilt es in zukünftigen Evaluationen zu prüfen, ob die Fragebogenergebnisse bei jüngeren, unerfahrenen Stucki Trainern ähnlich gut ausfallen.

Die Fragebogenergebnisse liefern spannende Resultate. Jedoch sind diese mit Vorsicht zu geniessen, war die Stichprobe mit 26 Befragten gering.

Die Analyse der Lerntagebücher hat in einem zweiten empirischen Teil gezeigt, dass vor allem das Kapitel *Umsetzung in den Führungsalltag* wenig gewissenhaft ausgefüllt wurde. Es erscheint daher hilfreich, dass die Seminarleitung den Nutzen von Lerntagebüchern als Lerntransfermethode bewusster aufzeigt (siehe Empfehlung 6). Damit kann besser sichergestellt werden, dass die Tagebuchschreibenden auch wirklich den Sinn für ihr Handeln sehen und möglicherweise die Tagebücher gewissenhafter ausfüllen. Ebenfalls müssen einige Begrifflichkeiten klarer auf ihre Verständnis hin erklärt und beschrieben werden. Dabei ist im Speziellen die Differenzierung zwischen Lernpunkten vs Lernfelder und Lern- vs Leistungszielen oder das Zielformulierungs-Prinzip SMART gemeint.

Die Tagebuchschreibenden haben sich mehrheitlich leistungsorientierte Sachziele gesetzt, die hauptsächlich für das Team bestimmt sind. Da es beim Führungsrefresher hauptsächlich um Verhaltensweisen im Alltag geht, wird in Empfehlung 5 vorgeschlagen, sich bewusst auch ein mittel- bis langfristiges persönliches Verhaltens-Lernziel zu setzen. Die Tagebuchanalyse hat gezeigt, dass es nur bedingt sinnvoll ist, Lernziele smart zu formulieren. Eine aktive und positive Formulierung ist hier sicher angebrachter. Weitere Forschungsaktivitäten was Lernzielformulierung für Verhaltensänderungen angeht ist wünschenswert.

Die Fragen zu den Erfolgsfaktoren und Hindernisse haben aufgedeckt, dass die Tagebuchschreibenden oftmals die Inhalte der Lern- bzw. Leistungsziele wiederholt haben. Es ist unter anderem auch Aufga-

be der Seminarleitung die Tagebuchschreibenden darauf hinzuweisen, bei diesen Fragestellungen die übergeordnete Sichtweise einzunehmen. Diese Feststellung zeigt auf, dass die Reflexionskompetenz der Seminarteilnehmenden weiter gefördert werden muss. Aus den Tagebucheinträgen geht hervor, dass vier der gesteckten Seminarziele (siehe S.24, Seminarziele 1,3,4 und 6) bei über der Hälfte der Tagebuchschreibenden erreicht wurde. Diese Tatsache ist erfreulich und lässt auf ein gutes Trainingsdesign schliessen.

Im Bezug auf weiterführende Forschungsfragen gilt es in einem nächsten Schritt zu überprüfen, ob sich die Zielarten und –formulierungen nach Branche unterscheiden oder Ähnlichkeiten aufweisen. Auch im Bezug auf die Gewissenhaftigkeit beim Ausfüllen der Lerntagebücher besteht Handlungsbedarf. Auch hier ist interessant zu erfahren es nach Branchen aber auch Hierarchiestufen Unterschiede gibt.

Der Einsatz des Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) als prozessorientierte Evaluationsmethode hat sich als ökonomische und aussagekräftig erwiesen. Auch ist das Lerntagebuch eine hilfreiche Methoden zum Lerntransfer. Jedoch bedarf es bei den Lerntagebüchern, wie beschrieben, noch einigen inhaltlichen und kommunikativen Verbesserungen.

Zum Abschluss gilt es für die BEKB folgendes zu bedenken. Werden mehrstufige Führungs- und Personalentwicklungsmassnahmen durchgeführt, lohnt sich neben der prozessorientierten auch der Einbezug der ergebnisbezogenen Evaluation. Kauffeld (2010) schreibt, dass der Einsatz von ergebnis- und prozessbezogener Evaluation nämlich die Möglichkeit bietet, Ansätze zur Erklärung des Zusammenspiels von Katalysatoren und Barrieren sowie Erfolgsmassen zu entwickeln. Daraus können Konzepte zur Optimierung des Transfers abgeleitet werden. Dabei kann die Integration beider Ansätze der Führungskräfte- und Personalentwicklung helfen, die Erfolgswahrscheinlichkeit von Trainings zu erhöhen (siehe Kap. 3.2). Dies setzt aber voraus, dass die Evaluationsplanung bereits bei der Entwicklung des Trainings miteinbezogen wird.

LITERATURVERZEICHNIS

Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C.M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human-Resource-Development Review* 3. 385-416

Ameln, Falko von & Kramer, J. (2007). *Organisationen in Bewegung bringen: handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung*. Berlin: Springer

Aronson, E., Wilson T.D., Akert, R.M. (2004). *Sozialpsychologie*. 4. aktualisierte Auflage. München: Pearson.

Bader, R. (2000). Konstruieren von Lernfeldern. Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: R. Bader, P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept* (S.33-50). Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft.

Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.

Baldwin, T.T. & Padgett, M. (1993). Management development: A review and commentary. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 8, 35-85.

Bates, R., Kauffeld, S. & Holton, E.F. III (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the Learning Transfer Systems inventory. *Journal of European Industrial Training*, 31, 195-211.

Batson, G. (1981). *Ökologie des Geistes – anthropologische, psychologische, biologische epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main

Becker, F.G. (1999). Evaluation der Personalentwicklung, Funktionen und Gestaltung. In K.Schwuchow & J.Gutmann (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung* (S.198-203). Neuwied: Luchterhand.

Becker, M. (2009). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5. Überarbeitete Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bergmann, B. & Sonntag, K. (1999). Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen*. Psycho-

logische Grundlagen, Methoden und Strategien (S.287-312) (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Betschart, R., Giesser, C., Haug, M., Jaun, A. & Mohyla N. (2010). *Evaluation des Führungskräftetrainings „Empowerment und Veränderung“*. Projektarbeit. Olten: FHNW APS

Blake, R.R. & McCanse, A.A. (1992). *Das GRID-Führungsmodell*. Düsseldorf: Econ.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

Böhnisch, W. (1991). *Führung und Führungskräfte-Training nach dem Vroom-Yetton-Modell*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer

Bronner, R. & Schröder, W. (1983). *Weiterbildungserfolg*. München: Hanser

Buchner, D. & Homma, N. (1996). Wie sie Outdoor-Trainings für Ihr Unternehmen planen. In Ciupka, D. (1991). *Strategisches Personalmanagement und Führungskräfteentwicklung*. Hamburg: S+W Steuer- und Wirtschaftsverlag.

Comelli, G. (1994). Teamentwicklung – Training von „family groups“. In E. Regnet & L.M. Hofmann (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte*, S. 61-84. Göttingen: Hogrefe.

Cronbach, L.C. (1972). Evaluation zur Verbesserung von Curricula. In C.Wulf (Hrsg.) *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. (S.41-59). München: R.Piper & Co.

Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park: Sage.

de Cuvry, A. (1998). Erlebnisorientiertes Lernen in betrieblichen Veränderungsprozessen erleichtert die Umsetzung. *e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, 6. Jg. 1998, S. 32-34

Demmerle, Ch., Schmidt J.M. & Hess M. (2005). Führungstraining. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.) *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele*. (S.208-213). Wiesbaden: Gabler

Deller, J. (1998). Verantwortung im Management – ein Personalentwicklungsprojekt. In G. Blickle (Hrsg.), *Ethik in Organisationen* (S.223-232). Göttingen: Hogrefe

- Dieterle, W.K.M. (1983). *Betriebliche Weiterbildung. Problemfelder und Konzeptionen*. Göttingen: Schwartz & Co.
- Domsch, M. (2003). Personalplanung und Personalentwicklung für Fach- und Führungskräfte. In L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (5. Aufl., S. 475-488). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- DuBrin, A. (2010). *Principles of leadership*. Sixth Edition. South Western: CENGAGE
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040 – 1048.
- Eby, L.T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 125-144.
- Edelkraut, F. & Graf, N. (2011). *Der Mentor: Rolle, Erwartungen, Realität: Standortbestimmung des Mentoring aus Sicht des Mentoren*. Lengerich: Pabst.
- Elliott, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169 – 189.
- Erten-Buch, Ch. Mayrhofer, W., Seebacher, U. & Strunk, G. (2006). *Personalmanagement und Führungskräfteentwicklung. Zahlen – Fakten – Praktische Konsequenzen*. Wien: Linde Verlag
- Etzel, G., Frank-Oestreich, H., Russland, W. & Welz, F.-G. (1993). Führungsverhaltenstraining in Intervallen und Lerntransfer: Erprobung eines neuen Konzepts. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 33-37.
- Fiedler, F.E. & Chemers, M.M. (1984). *Improving leadership effectiveness: The leader match concept*. New York: Wiley.
- Fiege, R., Muck, P.M. & Schuler, H. (2001). Mitarbeitergespräche. In H.Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S.433-480). Göttingen: Hogrefe.
- Gage, N.L. & Berliner D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. 5., vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz
- Geilhardt, T. & Mühlbradt, T. (1995). *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Hogrefe.

- Gerpott, T. J. (1992). Gleichgestelltenbeurteilung, eine Erweiterung traditioneller Personalbeurteilungsansätze im Unternehmen. In R. Selbach & K.-K. Pullig (Hrsg.), *Handbuch Mitarbeiterbeurteilung* (S.211-254). Wiesbaden: Gabler.
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch – und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S.3 – 34). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gleich, M. (2011). *Führungskräfteentwicklung in ausgewählten Unternehmen der Wirtschaft – Anspruch und Wirklichkeit*. Berlin: Helmut Schmidt Universität
- Goldstein, I. & Gessner, M. (1988). Training and development in work organizations. *International Review of Industrial and Organizational psychology*, 3, 43-72
- Griffin, N.S. (2003). Personalize your management development. *Harvard Business Review*, 81 (3), 113-119.
- Grochla, E. (1980). *Unternehmensorganisation*. Reinbek
- Grüter, N. (2008). Wirkaspekte von Outdoor-Trainings. In W. Aretz & K. Mierke (Hrsg.), *Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie: Beiträge und Studien* (S. 138 – 148). Köln: Kölner Wissenschaftlicher Verlag.
- Han, X. (2005). *Führungskräfteentwicklung im Vergleich deutscher und chinesischer Unternehmenskulturen*. Veröffentlichte Dissertation. Lüneburg
- Heckmair, B. & Michl, W. (1998). *Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik*. 3., erw. und überarb. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46 (1), 53-62.
- Hochholdinger, S., Rowold, J. & Schaper, N. (2008a). Praxis- und Forschungsrelevanz von Trainings. In J.Rowold, S.Hochholdinger & N.Schaper (Hrsg.), *Evaluation und Transfersicherung betrieblicher Trainings: Modelle, Methoden und Befunde* (S. 13-29). Göttingen: Hogrefe
- Hochholdinger, S., Rowold, J. & Schaper, N. (2008b). Ansätze zur Trainings- und Transferevaluation. In J.Rowold, S.Hochholdinger & N.Schaper (Hrsg.), *Evaluation und Transfersicherung betrieblicher Trainings: Modelle, Methoden und Befunde* (S. 30-53). Göttingen: Hogrefe
- Hock, D. (2001). *Die chaordische Organisation: vom Gründer der VISA-Card*. Stuttgart: Klett-Cotta

- Holton, E.F., (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), 5-21.
- Holton, E.F. III, Bates, R.A. & Ruona, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333-360.
- Immle, S. (1999). Outdoor-Training: Zurück zur Natur. *management & seminar*, 9, S. 27-29
- Kanning, U.P. (2004). *Standards der Personaldiagnostik*. Berlin: Beuth
- Kaschube, J. & von Rosenstiel, L v. (2004). Training von Führungskräften. In H.Schuler (Hrsg.). *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. (S.559-602). Göttingen: Hogrefe.
- Kauffeld, S., Grote, S. & Frieling, E. (2009). *Handbuch Kompetenzentwicklung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer
- Kauffeld S., Bates R., Holton E.F. III & Müller, A. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7 (2), 50-69.
- Kauffeld, S., Brennecke, J. & Strack, M. (2009). Erfolge sichtbar machen: Das Massnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) zur Bewertung von Trainings. In S. Kauffeld, S. Grote & E. Frieling (Hrsg.) *Handbuch Kompetenzentwicklung* (S.55-78). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kern, H. & Schmidt D. (2001). *Nutzen und Chancen des Outdoor-Trainings: eine Methodentriangulation zur Überprüfung des Praxistransfers im betrieblichen Kontext*. Bielefeld: Bielefeld Universität
- Kettgen, G. (1989). *Moderne Personalentwicklung in der Wirtschaft*. Ehningen: expert-Verlag.
- Kieser, A. (2006). *Organisationstheorien*. (6. erw. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer
- Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation of training. In R.L. Craig (Ed.), *Training and development handbook, : A guide to human resources development* (pp. 18.1-18.27). New York, NY: McGraw-Hill
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- KMK (1999). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Sekretariat der

- Kolb, David A. (1974). *Organizational psychology: a book of readings*. Second edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Kölblinger, M. (1992). Outdoor-Trainings in der Management-Entwicklung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 12. Jg. Nr. 6, S. 3-18
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Lernprozessen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie. In Kh. Sonntag (Hrsg.) *Personalentwicklung in Organisationen* (S.84-107). Göttingen: Hogrefe.
- Krüger, R. (2001). *Evaluation von Outdoor-Teamentwicklungsseminaren*. Hamburg: Diplomica.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer
- Kühlmann, T. (1995). *Mitarbeiterentsendung ins Ausland*. Göttingen: Hogrefe.
- Kühlmann, T. & Stahl, G.K. (2001). Problemfelder des internationalen Personaleinsatzes. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S.533-558). Göttingen: Hogrefe.
- Lakmann, U. (2005). *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training: empirische Ergebnisse aus Fallstudien*. Augsburg: ZIEL.
- Lewin, K. (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*. Bad Nauheim: Christian Verlag.
- London, M. & Smither, J.W. (1995). Can multi-source feedback change perceptions of goal accomplishment, self-evaluations, and performance-related outcomes? *Personnel Psychology*, 48, 803-839.
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: Facultas
- Machin, M.A. (2002). Planning, managing, and optimizing transfer of training. In K.Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective raining and development* (pp. 263-301). San Francisco: Jossey-Bass
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2001). Transfer. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. überarb. u. erweit. Aufl. (S. 721-730). Weinheim: PVU
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 126-143.

- Moritz, A. & Rimbach, F. (2006). *Soft Skills für Young Professionals: alles, was sie für ihre Karriere brauchen*. Offenbach: Gabal
- Moser, F. (2002). *Wirksamkeit von Outdoor-Trainings in der Managemententwicklung*. Lizentiatsarbeit. Bern
- Nerdinger, F.W. (1996). *Führung durch Gespräche*. München: Bayerisches Staatsministerium.
- Neuberger, O. (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke
- Neuberger, O. (2000). *Das 360-Grad-Feedback*. Mering: Hampp.
- Nückles, M., Hübner, S., Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R. & Renkl A. (2010). Selbstreguliert lernen durch Schreiben von Lerntagebüchern. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S.35 – 58). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Probst, G.J.B., Raub, S., Romhardt, K. (2010). *Wissen managen: wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. 6., überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Rank, B. & Wakenhut, R. (1998). Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In B. Rank & R. Wakenhut (Hrsg.), *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training* (S.11-30). München, Mering: Hampp.
- Rauen, Ch. (2008). *Coaching*. 2., aktualis. Aufl., Göttingen: Hogrefe.
- Reilly, R.R., Smither, J.W. & Vasilopoulos, N.L. (1996). A longitudinal study of upward feedback. *Personnel Psychology*, 49, 599-612.
- Rieper, G. (1995). Lernfeld Natur: Erlebnispädagogik in der Managemententwicklung. In: *Personalführung*, 27. Jg., Nr. 11, S. 924 – 930.
- Rosenstiel, L. v. (2009). Entwicklung und Training von Führungskräften. In: L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M.E. Domsch (Hrsg.). *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. (S. 51-68). 6. Überarbeitete Aufl. Stuttgart: Schäfer-Poeschel
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation. A systematic approach*. London: Sage.
- Scandura, T. & Graen, G.B. (1984). Moderating effects of initial leader-member exchange status on the effects of a leadership intervention. *Journal of Applied Psychology*, 69, 428-436.

Schad, N. (2002) Outdoor-Training – Regenwürmer oder Spanferkel? In: N. Schad & W. Michel (Hrsg.), *Outdoor-Training* (S.3-39). Neuwied: H. Luchterhand.

Schmidt, J.M., Köppen, H., Breimer-Haas, N (2008). In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.). *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele*. (S. 189-2910). Wiesbaden: Gabler.

Schreyögg, A. (2003). *Coaching: eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. 6., überarb. und erw. Aufl., Frankfurt: Campus

Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. California: Edgepress.

Simons, P.R.-J. (2004). Sechs Wege, die Kluft zwischen Lernen und Arbeiten zu überwinden. In H. Gruber, C. Harteis, H. Heid & B. Meier (Hrsg.), *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* (S.93-110). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Solga, M. (2005). Management des Lerntransfers. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.). *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele*. (S. 269-292). Wiesbaden: Gabler.

Sonntag, Kh. & Schaper, N. (1999). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In Kh. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen*, 2. Aufl. (S.211-244). Göttingen: Hogrefe.

Sonntag, Kh. & Steigmaier, R. (2007). Verhaltensorientierte Verfahren der Personalpsychologie. In H.Schuler & Kh. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Späth, Th. & Meier-Gantenbein, K.F. (2006). *Handbuch Bildung Training und Beratung: zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.

The Boston Consulting Group (2011). *Creating People Advantage 2011. Time to Act: HR Certainties in Uncertain Times*. Boston

Thierau, H., Wottawa, H. & Stangel, M. (2006). Evaluation von Personalentwicklungsmassnahmen. In Kh. Sonntag (Hrsg.) *Personalentwicklung in Organisationen* (S.329-354). Göttingen: Hogrefe.

Thomas, A. (1998). *Coaching in der Personalentwicklung*. Bern: Huber

Tietze, K.O. (2003). *Kollegiale Beratung – Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.

- Tracey, J.B., Hinkin, T.R., Tannenbaum, S. & Mathieu, J.E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 5-23
- Van Buren, M. & Erskine, W. (2002). ASTD State of the Industry Report. *ASTD's annual review of U.S. and international trends in workplace learning and performance*. Washington DC: ASTD.
- Watzlawick, P. (1985). *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weisweiler, S. (2008). *Der Einfluss von Individuum, Trainingsmassnahme und Umfeld : eine Untersuchung zum Transferprozess in der Weiterbildung*. Regensburg: Universität Regensburg.
- Welge, M.K., Häring, K. & Voss, A. (2000). *Management Development – Praxis, Trends und Perspektiven*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wilkening, O.B. (1986). Bildungs-Controlling. *Personalwirtschaft*, 11, 453-459
- Wimmer, R. (1995). *Organisationsberatung: neue Wege und Konzepte*. Wiesbaden: Gabler
- Winkler, S. & Stein, F. (1994) Outdoor-Training: ein Erfahrungsbericht. In E. Regnet & L.M. Hofmann (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte*, S. 329-334. Göttingen: Hogrefe.
- Witte, M. D. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens*. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber
- Wunderer, R. (2003). *Führung und Zusammenarbeit – eine unternehmerische Führungslehre*. 5. überarbeitete Auflage. München: Luchterhand.
- Zaugg, R.J. (2008). Nachhaltige Personalentwicklung – von der Schulung zum Kompetenzmanagement: In N.Thom & R.J. Zaugg (Hrsg.), 3. aktualisierte Auflage, *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern*. S. 20-39. Wiesbaden: Gabler.
- Zollinger, H. (2002). Teambuilding dank den Herausforderungen der Natur. In: *Personalentwicklung*, 1. Jg. 2002, Nr. 2, S.14-15

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die Einordnung der Führungskräfteentwicklung in das Wissenschaftsgefüge, Gleich (2011, S.81) in Anlehnung an Becker (2009, S.30).....	6
Abbildung 2: Die Massnahmen und Instrumente der strategischen Führungskräfteentwicklung, Wunderer, 2003, S.363	9
Abbildung 3: Zyklisches Lernmodell (Kolb, 1974)	16
Abbildung 4: Das Verhältnis zwischen Entscheidungs- und Realisationstätigkeit in Abhängigkeit von der hierarchischen Ebene (Grochla, 1980, S. 66)	21
Abbildung 5: Top-HR-Themen in Europa, The Boston Consulting Group (2011).....	22
Abbildung 6: BEKB Führungsausbildungs-Architektur	23
Abbildung 7: Sechs Klüfte zwischen Lernen und Arbeiten.	25
Abbildung 8: Transfermodell nach Baldwin & Ford (1988), eigene Darstellung	32
Abbildung 9: Fragestellungen, eigene Darstellung	33
Abbildung 10: Vorgehensweise, eigene Darstellung.....	36
Abbildung 11 : Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Motivation zum Lerntransfer	45
Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Erwartungsklarheit.....	46
Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Selbstwirksamkeitsüberzeugung.....	47
Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Transferanstrengungen / Performancerwartung.....	48
Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Ergebniserwartung	49
Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Transferdesign.....	53
Abbildung 17: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Trainings-Arbeits-Übereinstimmung.....	54
Abbildung 18: Häufigkeitsverteilung weiterer Items betreffend Trainingsdesign	55
Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung Skalenitems individuelle Transferkapazität.....	57

Abbildung 20: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Möglichkeit der Wissensanwendung	58
Abbildung 21: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Unterstützung durch Vorgesetzte.....	60
Abbildung 22: Häufigkeitsverteilung der Skalenitems Unterstützung durch Kollegen	61
Abbildung 23: Häufigkeitsverteilung für die Skalenitems <i>Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe</i>	62

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Betriebliche und individuelle Ziele der Führungskräfteentwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an Becker, 2009, S.311).....	7
Tabelle 2: Gliederung von Trainings zum Führungsstil und Führungsverhalten (eigene Darstellung in Anlehnung an Kaschube & Rosenstiel (2004).....	10
Tabelle 3: Arbeitsplatznahe Entwicklungstrainings für Führungskräfte. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kaschube & Rosenstiel (2004) und Becker (2009).....	12
Tabelle 4: Bausteine von Führungstrainings (Demmerle, Schmidt & Hess, 2005, S.211)	13
Tabelle 5: Evaluationsstrategien, eigene Darstellung.....	28
Tabelle 6: Pädagogisch-psychologische Evaluationsansätze (Thierau et al., 2006), eigene Darstellung.....	29
Tabelle 7: Aufbau und Skalen des Lerntransfer-System-Inventars (LTSI) (eigene Darstellung in Anlehnung an Kauffeld, 2010).	39
Tabelle 8: Nennung Zielarten mit Ankerbeispiel	70
Tabelle 9: Nennungen Zielerreichungsgrad.....	78
Tabelle 10: Anzahl Erfüllungen der gesetzten Seminarziele durch die Tagebucheinträge	82
Tabelle 11: Lerntagebuchvergleiche.....	84

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heisst
Ebd	eben da
M	Mittelwert
Kap.	Kapitel
s.	siehe
SD	Standardabweichung
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

ANHANG

Anhang A:	Online-Fragebogen Lerntransfer-System-Inventar LTSI.....	116
Anhang B:	Itemzuordnungsliste Lerntransfer-System-Inventar LTSI.....	121
Anhang C:	Berechnungen SPSS	
Anhang C0:	SPSS Berechnungsschritte.....	124
Anhang C1:	Itemschwierigkeit – Normalverteilung.....	125
Anhang C2:	Kolmogorov – Smirnov Test.....	127
Anhang C3:	Korrigierte Trennschärfe – Cronbachs Alpha.....	130
Anhang C4.1:	Mittelwerte Items.....	131
Anhang C4.2:	Mittelwerte Skalen.....	132
Anhang C5.1:	Rechnung Varianzanalyse Bestimmung AV und UV.....	133
Anhang C5.2:	Univariate Varianzanalyse.....	134
Anhang C6:	Korrelationen.....	151
Anhang C7:	H-Test nach Kruksal und Wallis.....	154
Anhang D:	Lerntagebuch – BEKB Führungsrefresher II Seminar.....	157
Anhang E:	Lertagebuch	
Anhang E1:	Verdichtung Zusammenfassung.....	161
Anhang E2:	Verdichtung Reduktion	176
Anhang E3:	Strukturierung Zielarten.....	187
Anhang E4:	Definition Zielarten.....	191
Anhang E5:	Interpretative Analyse von sieben Lerntagebücher.....	193
Anhang F:	Drehbuch für Expertenrunde.....	199
Anhang G:	Drehbuch BEKB Führungsrefresher II Seminar.....	200
Anhang H:	Kurzpräsentation Akquisition Masterarbeit.....	203
Anhang I:	Vereinbarung FHNW – BEKB – Student.....	205
Anhang J:	Vereinbarung über Rechte an den Ergebnissen und Veröffentlichung der Masterarbeit.....	209
Anhang K:	Zeitplanung.....	211
Anhang L:	Beispiel Kollegiale Fallberatung.....	212
Anhang M:	Email Verkehr zur Onlinebefragung.....	215
Anhang L:	G*Power.....	218