

**Masterstudiengang der FHWien der WKW  
Organisations- & Personalentwicklung**

**Steuerung der Transfermotivation zur Sicherung des Transfererfolgs in der betrieblichen Weiterbildungspraxis. Eine qualitative Untersuchung am Beispiel einer österreichischen Bankengruppe**

**Angestrebter akademischer Grad:  
Master of Arts in Business**

**Verfasst von: Aida Karic, BA  
Matrikelnummer: 00958210  
Studienjahrgang: MA-HRO\_JG2022-BB  
Betreut von: Mag. Steffi Bärmann**

Ich versichere hiermit,

- diese Arbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient zu haben,
- diese Arbeit bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt zu haben,
- die Übereinstimmung dieser Arbeit mit jener Version, die der Betreuung vorgelegt und zur Plagiatsprüfung hochgeladen wurde,
- mit der Veröffentlichung dieser Arbeit durch die Bibliothek der FHWien der WKW einverstanden zu sein, die auch im Fall einer Sperre nach Ablauf der genehmigten Frist erfolgt.

---

Ort, Datum

Unterschrift VerfasserIn



## **Abstract**

Die Frage nach der Wirksamkeit von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen stellt die Bildungsarbeit zunehmend vor neue Herausforderungen. Ob ein Training wirksam war oder nicht, zeigt sich in der Regel nachträglich im Transfererfolg. Bereits aus vorangehenden Untersuchungen ist bekannt, dass es sich beim Transferthema um einen komplexen Forschungsbereich handelt. Ziel der gegenständlichen Untersuchung ist es, den Aspekt der Transfermotivation im Zusammenspiel mit Transfererfolg aus der Perspektive von Lernenden darzustellen. Fokussiert wurde dabei die Frage, wie die Transfermotivation von Trainingsteilnehmenden gesteuert werden kann, um den Transfererfolg im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungspraxis zu sichern. Dazu wurden im Rahmen einer qualitativen Untersuchung acht Personen persönlich zu den wesentlichen Aspekten der Kernthemen befragt. Die Untersuchung erfolgte in Kooperation mit der Bildungseinrichtung einer österreichischen Bankengruppe und wird daher als Fallstudie bezeichnet. Die Datenauswertung erfolgte auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse zeigen, dass bei der Transfermotivation neben personen- und situationsabhängigen Variablen, auch die zielgruppenspezifischen Bedürfnisse zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus liefert die Untersuchung konkrete Anhaltspunkte zur Gestaltung einer transferförderlichen Umgebung, die im Sinne der Sicherung des Transfererfolgs unverzichtbar ist. Aus den Ergebnissen lässt sich insgesamt ableiten, dass sowohl hohe Transfermotivation als auch erfolgreicher Transfer wahrscheinlich sind, wenn die SchlüsselspielerInnen dabei die richtigen Stellhebel betätigen und für ein transferfreundliches Umfeld sorgen. Dabei ist wohl ein gut abgestimmtes Zusammenspiel zwischen den Schlüsselpersonen auf allen relevanten Ebenen wesentlich, was auf das Erfordernis eines gründlichen Transfermanagements hindeutet.

The issue of the effectiveness of further trainings is creating new challenges for the work in education. Whether a training course has been effective or not is usually shown in the results of the training transfer. It is well known from previous studies that training transfer is a complex area of research. The aim of the present study is to examine the aspects of transfer motivation in interaction with training transfer success from the perspective of training participants. The focused question is, how to influence the transfer motivation of training participants to ensure transfer success in the context of further training in companies. Therefore, eight persons were

interviewed to examine the essential aspects of the core topics within the framework of a qualitative study. The study was conducted in cooperation with the educational institution of an Austrian banking group and therefore, it is framed as a case study. The data evaluation was based on a qualitative content analysis. The results demonstrate that, in addition to personal and situational variables, the specific needs of the target group must also be considered when dealing with transfer motivation. Furthermore, the study provides specific indications for designing an environment conducive to transfer. Overall, the results suggest that both high transfer motivation and successful transfer are probable if the key figures operate the right parameters and ensure a transfer-oriented environment. In this context, well-coordinated interaction between the key figures is essential at every level, which suggests the need for a stringent transfer management within the companies.

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	III
Tabellenverzeichnis .....	III
Abkürzungsverzeichnis .....	IV
1 Einleitung .....	1
1.1 Problemstellung .....	1
1.2 Forschungsfragen .....	4
1.3 Untersuchungsziel .....	4
1.4 Aufbau der Arbeit .....	5
2 Theorie .....	6
2.1 Transfermotivation .....	6
2.1.1 Begriffsdefinition und -abgrenzung .....	6
2.1.2 Motivationstheorien in der Transferforschung .....	7
2.1.3 Variablen der Transfermotivation .....	11
2.1.4 Individuelle Aspekte der Transfermotivation .....	13
2.1.5 Situative Aspekte der Transfermotivation .....	18
2.2 Transfererfolg im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung .....	22
2.2.1 Begriffsdefinition und -abgrenzung: „Betriebliche Weiterbildung“ .....	22
2.2.2 Funktionen betrieblicher Weiterbildung .....	26
2.2.3 Definition und Abgrenzung des Transferbegriffs .....	32
2.2.4 Funktionszyklus der Personalentwicklung .....	38
2.2.5 Evaluationsansätze in der betrieblichen Weiterbildung .....	41
2.3 Steuerung der Transfermotivation zum Zwecke der Transfersicherung .....	47
3 Methode .....	49
3.1 Beschreibung und Begründung der Methode .....	49
3.1.1 Methodologie und Forschungsdesign .....	49
3.1.2 Methode der Datenerhebung .....	50

3.1.3 Methode der Datenauswertung .....	52
3.2 Durchführung der empirischen Forschung .....	54
3.2.1 Untersuchungsobjekt.....	54
3.2.2 Durchführung der Datenerhebung .....	56
3.2.3 Durchführung der Auswertung .....	57
4 Darstellung der empirischen Ergebnisse.....	59
4.1 Ergebnisse zu Transfermotivation .....	59
4.1.1 Personenbezogene Motivationsaspekte.....	59
4.1.2 Situative Motivationsaspekte .....	64
4.1.3 Schlüsselrollen in der Transfermotivation .....	65
4.1.4 Stellhebel bzw. Steuerungsmöglichkeit der Transfermotivation .....	66
4.2 Ergebnisse zu Transfererfolg .....	73
4.2.1 Merkmale erfolgreichen Transfers .....	73
4.2.2 Grundvoraussetzungen für Transfererfolg .....	74
4.2.3 Transferförderliche Faktoren .....	76
4.2.4 Hindernisse und Hemmschwellen.....	80
4.2.5 VerantwortungsträgerInnen .....	81
5 Diskussion.....	84
5.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse .....	84
5.2 Implikationen für die Organisations- und Personalentwicklung.....	89
5.3 Ausblick .....	90
6 Zusammenfassung.....	92
Literaturverzeichnis .....	95
Anhang.....	1

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Internalisierungsprozess der Selbstregulierung (vereinfacht) .....	10
Abbildung 2: Integratives Modell der Transfermotivation .....	12
Abbildung 3: Gliederung der Weiterbildung .....	23
Abbildung 4: Darstellung des Lerntransfers als Prozess .....	35
Abbildung 5: Grafische Darstellung der Transferlücke .....	37
Abbildung 6: Funktionszyklus der Personalentwicklung .....	38
Abbildung 7: Vier-Ebenen-Evaluationsmodell nach Kirkpatrick .....	42
Abbildung 8: Transfermodell von Baldwin & Ford .....	44
Abbildung 9: Einordnung des Transfererfolgs in der Literatur .....	45

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Individuelle Motivationsaspekte .....	14
Tabelle 2: Situative Motivationsaspekte .....	18
Tabelle 3: Definitionen des Begriffs 'betriebliche Weiterbildung' .....	25
Tabelle 4: Übersicht gängiger Definitionen des Transferbegriffs .....	34
Tabelle 5: Darstellung der Stichprobe .....	55
Tabelle 6: Zusammenfassung Kernergebnisse zum Thema Transfermotivation .....	72
Tabelle 7: Zusammenfassung Kernergebnisse zum Thema Transfererfolg .....	83

## Abkürzungsverzeichnis

Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
engl.	Englisch
inkl.	inklusive
Mio.	Millionen
PE	Personalentwicklung
S.	Seite
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel



# 1 Einleitung

Im nachfolgenden einleitenden Teil der Arbeit wird die Ausgangssituation beschrieben, die die Grundlage für die Themenauswahl darstellt. Darauf aufbauend werden Zielsetzung und Forschungsfragen ausformuliert und schließlich wird ein Überblick über den Aufbau der vorliegenden Masterarbeit gegeben.

## 1.1 Problemstellung

Der betrieblichen Weiterbildung wurde in den letzten Jahren und wird auch künftig ein ansteigender Bedarf und zunehmende Bedeutung zugesprochen (imh GmbH, 2021; Industriellenvereinigung & IFES, 2021; Stender, Knippel & Reemtsma-Theis, 2009). Gemäß letztem Bericht der *Statistik Austria* über betriebliche Weiterbildung wurden im Jahr 2015 in Österreich rund 581 Mio. Euro in Weiterbildung investiert. Werden Lohnausfallkosten mitberücksichtigt, liegt der Betrag sogar bei rund 1,3 Mio. Euro. Gleichzeitig prognostizieren Unternehmen der Finanzdienstleistungsbranche einen weiteren Anstieg des Weiterbildungsbedarfs für die Zukunft (Stöger, 2018). Diese Entwicklung ist generell u.a. auf technologische, ökonomische und gesellschaftliche Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft zurückzuführen (Kauffeld, 2016). Rasante technologische Veränderungen erfordern den Einsatz hoch qualifizierter Fachkräfte und für ArbeitnehmerInnen wird der Aus- und Aufbau von komplexen kognitiven Fähigkeiten unumgänglich, um dem technologischen Fortschritt folgen und damit ihrer beruflichen Tätigkeit (weiterhin) erfolgreich nachgehen zu können (Annunziata & Bourgeois, 2018; Sandmeier, Hanke & Gubler, 2021). Ökonomisch gesehen gewinnt der Mensch als Humane Ressource zunehmend an Bedeutung, denn in der heutigen und künftig zunehmenden Wissensgesellschaft zählt das Know-how der MitarbeiterInnen zu den entscheidenden Wettbewerbsfaktoren (Urbach & Ahlemann, 2016). Resultierend daraus ist mit einem ansteigenden Bedarf hochqualifizierter Fachkräfte zu rechnen, während niedrigqualifiziertes Personal zumindest im Dienstleistungssektor immer weniger nachgefragt wird (Hansen & Hauff, 2019; Hummel, Thein & Zika, 2010). Gleichzeitig wird zum fachlichen Wissen auch die Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit von ArbeitnehmerInnen immer wichtiger (Kauffeld, 2016). Darüber hinaus steigt die Erfordernis zur Kompetenzentwicklung bei bestehenden Arbeitskräften, um dem demographischen Wandel (Frerichs, 2015) und vorherrschenden „War for Talents“ entgegenzuwirken (Hansen & Hauff, 2019). Während somit Weiterbildung als Erfolgsfaktor für das Bestehen und zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen gilt, drängt sich zunehmend die

Frage nach der Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen in den Vordergrund (Kauffeld, 2016; Sandmeier et al., 2021; Schüßler, 2012). Als wirksam wird eine Weiterbildung dann gesehen, wenn sie sowohl für Lernende als auch für das Unternehmen einen Nutzen bringt, und zwar indem Kompetenzen entwickelt werden, die im Berufsalltag von Bedeutung sind und dort auch Anwendung finden (Kauffeld, 2016; Solga, 2011b; Stender et al., 2009). Die effektive Anwendung von im Rahmen einer Weiterbildung erworbenen Wissen, erlernter Fähigkeiten und Verhaltensweisen im Berufskontext wird in der Literatur auch als „Lerntransfer“ bzw. „Trainingstransfer“ (engl. „transfer of training“) bezeichnet (Baldwin & Ford, 1988). Zahlreiche Untersuchungen haben die Erkenntnis gebracht, dass es trotz hoher Akzeptanz gegenüber der Weiterbildungsmaßnahme und erfolgreicher Umsetzungsfähigkeit der Teilnehmenden innerhalb des Lernfeldes nicht zwingend zum erwünschten Transfererfolg innerhalb des Funktionsfeldes kommt (Baldwin & Ford, 1988; Bergmann & Sonntag, 2006; Lemke, 1995; Rosenstiel, 2009). Ganz im Gegenteil: Diversen Studien zufolge wird nur ein geringer Teil - die Schätzungen liegen unter 20% - des Gelernten im Berufsalltag auch tatsächlich umgesetzt (Baldwin & Ford, 1988; Brinkerhoff, 2006; Ford, Yelon & Billington, 2011; Kauffeld, Bates, Holton III & Müller, 2008; Kauffeld, 2016; Weinbauer-Heidel, 2016a). Angesichts der allgemein ansteigenden Investitionsbereitschaft in betriebliche Weiterbildung und aufgrund der aktuellen Zahlen über Transfererfolg ist die Frage nach der Wirksamkeit und Leistungsfähigkeit von Weiterbildungen in der Tat berechtigt. Schließlich spielen Kostenmanagement und Ergebnisorientierung bei Investitionen eine zentrale Rolle, so ist auch die Wirksamkeit von professioneller Bildungsarbeit in der Wirtschaft von besonderem ökonomischen Interesse (Tonhäuser, 2017).

Vor diesem Hintergrund entstanden die ersten Überlegungen zum Inhalt der gegenständlichen Masterarbeit aus dem Berufsumfeld der Verfasserin. In der Corporate Academy einer österreichischen Bankengruppe werden Aus- und Weiterbildungsformate nachfrageseitig entwickelt und orientieren sich daher hauptsächlich an den Bedürfnissen der Zielgruppen. Dennoch gelingt es bisweilen nicht, die Mehrheit der Teilnehmenden über die berufliche Relevanz der vermittelten Lehrinhalte hinreichend zu überzeugen bzw. die Umsetzung des Gelernten in die Praxis überwiegend zu sichern. Dieses Phänomen deutet darauf hin, dass die Transferproblematik trotz des bedarfsorientierten Angebots besteht, deren Ursache wurde jedoch bis dato nicht untersucht. Die Ursachen dafür können vielseitig sein, jedoch ist es naheliegend, dass es nicht an der Relevanz bzw. Aktualität der Inhalte liegen kann, die ohnehin laufend (zumindest jährlich) an die aktuellen Gegebenheiten und Anforderungen angepasst werden. Die Corporate Academy pflegt die Ansicht, dass sie als Bildungsanbieterin einen wichtigen Beitrag zum erfolgreichen

Transfer leisten kann, ist sich dabei aber auch bewusst, dass die Rolle der Banken, deren MitarbeiterInnen das Bildungsangebot nutzen, wie auch die Rolle der Teilnehmenden, die über den Erfolg und Misserfolg des Transfers mitentscheiden, dabei nicht zu vernachlässigen sind. Die Transferproblematik wird sowohl in der Bildungseinrichtung als auch in der Sphäre der Banken, die dafür die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stellen, regelmäßig hinterfragt, infolgedessen auch entsprechende Verbesserungsmaßnahmen gesetzt werden. Eine mögliche Ursache für den mangelnden Transfer könnte daher in der Sphäre der TeilnehmerInnen liegen. Die Evaluierung des Transfererfolgs erfolgt mittels Fragebogenerhebung nach jeder durchgeführten Weiterbildungsmaßnahme und wird von den TeilnehmerInnen computerunterstützt ausgefüllt. Der mangelnde Transfer wird insbesondere bei der Auswertung der Evaluierung bestätigt und hat zur Folge, dass die Kennzahl, mit der der „*Praxisnutzen*“ gemessen wird, den aktuellen Zielwert von  $\leq 1,5$  (Skala von 1-4) zumindest in den letzten drei Jahren (2018-2020) konstant nicht erreichen konnte (Jour Fixe der BildungsmanagerInnen, 2021). Auch wenn inzwischen zahlreiche Hochschulschriften, Forschungen und Lehrbücher zum Thema Lerntransfer (Gnefkow, 2008; Rubenzer, 2019; Schlegel, 2011; Schöneborn, 2015; Stender et al., 2009; Weinbauer-Heidel, 2016a; Wurzer, 2019) und praktikable Transfer-Instrumente zur Optimierung des Transfermanagements bestehen (Holton, Bates & Ruona, 2000; Kauffeld et al., 2008; Kauffeld, 2016; Koch, 2017; Weinbauer-Heidel, 2016b), scheint die Transferproblematik in der Praxis noch ungelöst zu sein. Zur Entwicklung eines praktikablen Ansatzes für den Umgang mit der Transferproblematik, ist die empirische Untersuchung jeder einzelnen Transferdeterminante erforderlich (Gnefkow, 2008). Problematisch ist dabei jedoch, dass es eine Vielzahl verschiedener Ergebnisse aus über 100 Jahren Forschung gibt (Barnett & Ceci, 2002; Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Weinbauer-Heidel, 2016a, 2016b), die eine Reihe von Einflussfaktoren abbilden, die zur Unterstützung des Transfererfolgs beitragen können (Baldwin & Ford, 1988; Meißner, 2012; Tönhäuser & Büker, 2016; Weinbauer-Heidel, 2016a, 2016b). Die ermittelten Einflussfaktoren sind nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen und sie sind in einem komplexen Gefüge aus Wechselwirkungen, Zusammenhängen, Dimensionen und Erfolgsfaktoren schwer einzuordnen - dies zeigt auch die Studie von Tönhäuser, die mit Hilfe eines Rahmenmodells versucht, Wirksamkeit und Lerntransfer von betrieblicher Weiterbildung zu erklären (2017). Tatsächlich gibt es nach wie vor zu wenige evidenzbasierte Methoden, die PraktikerInnen hinsichtlich der Optimierung des Transfererfolgs unterstützen (Baldwin, Ford & Blume, 2017; Tönhäuser & Büker, 2016; Tönhäuser, 2017). Angesichts der hohen Komplexität des Kernthemas, braucht es für die gegenständliche Untersuchung einen Fokus, der in

diesem Fall auf konkrete Aspekte der Transfermotivation, die zur Sicherstellung des Transfererfolgs von Lehrgängen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung beitragen, gelegt wird. Für die empirische Analyse eignet sich die Untersuchung der Transfermotivation im Rahmen eines Lehrgangs aus der Praxis und die Verknüpfung mit den aus der Literatur gewonnen Erkenntnissen.

## **1.2 Forschungsfragen**

Bezogen auf die erläuterte Problemstellung und ausgehend von der Annahme, dass Motivation eine der wichtigsten Prädiktoren für Transfererfolg auf individueller Ebene ist, wird im Rahmen der gegenständlichen Untersuchung folgende Hauptforschungsfrage beantwortet:

**Wie kann die Transfermotivation von Teilnehmenden gesteuert werden, um den Transfererfolg im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungspraxis zu sichern?**

Daraus lassen sich folgende theoretische **Subforschungsfragen** ableiten:

1. Wie kann die Transfermotivation von Teilnehmenden gesteuert werden?
2. Wie kann der Transfererfolg in der betrieblichen Weiterbildungspraxis sichergestellt werden?
3. Wie kann die Transfermotivation von Teilnehmenden gesteuert werden, um den Transfererfolg im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungspraxis zu sichern?

## **1.3 Untersuchungsziel**

Ziel der gegenständlichen Untersuchung ist es, Kenntnis darüber zu erlangen, wie die Transfermotivation von KursteilnehmerInnen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung gesteuert werden kann, um den Transfererfolg nach Absolvierung von Lehrgängen sicherzustellen. Dazu werden die theoretischen Grundlagen der Transfermotivation und motivationsfördernde Variablen abgebildet. Darüber hinaus wird die zugrundeliegende Theorie des Transfererfolgs mit einem besonderen Augenmerk auf die Erklärung und Evaluation der Effektivität von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen herausgebildet. Für die empirische Untersuchung wird die Perspektive der Teilnehmenden ins Zentrum der Betrachtung gerückt, wobei die Spezifika von Lehrgängen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung im Bankenumfeld berücksichtigt wird. Die aus dieser qualitativen Untersuchung hervorgehenden Ergebnisse können spezielle

Erkenntnisse aus einer neuen Perspektive offenbaren. Sie werden mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf andere Fälle übertragbar sein und einen realitätsnahen Einblick in den Transferprozess von fachrelevanten, betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im Bankenumfeld geben. Diese Untersuchung generiert daher sowohl wissenschaftlich als auch praktisch relevante Erkenntnisse.

#### **1.4 Aufbau der Arbeit**

Nach der Einleitung (Kapitel eins) orientiert sich der Aufbau der Arbeit an der Forschungsfrage und beinhaltet inkl. Einleitung sechs Kapitel. Im Kapitel zwei befinden sich zwei Unterkapitel, die die theoretischen Grundlagen zu den zwei fokussierten Themenbereichen abdecken sowie ein drittes Unterkapitel, das der Beantwortung der definierten Forschungsfragen dient. Im Kapitel drei wird die Wahl der Methode vorgestellt und begründet sowie die empirische Vorgehensweise der Untersuchung erläutert. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung offengelegt und beschrieben, gefolgt von einer Diskussion und Interpretation der Ergebnisse. Die Arbeit wird mit dem sechsten Kapitel in einer Zusammenfassung aller relevanten Erkenntnisse aus Theorie und Empirie, also mit der finalen Beantwortung der Haupt- und Subforschungsfragen münden.

## **2 Theorie**

Im folgenden Abschnitt wird die grundlegende Literatur zu den Hauptthemen Transfermotivation und Transfererfolg von betrieblicher Weiterbildung umrissen und ausgearbeitet. Damit soll der theoretische Teil einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand geben. Ziel dieses Abschnitts ist es, vorliegende Literatur und aktuelle Forschungsergebnisse systematisch aufzubereiten und die wesentlichen Erkenntnisse der Forschung zu strukturieren, um schließlich die Frage nach den Steuerungsmöglichkeiten der Transfermotivation zum Zwecke der Sicherstellung des Transfererfolgs in der betrieblichen Weiterbildungspraxis theoretisch beantworten zu können.

### **2.1 Transfermotivation**

Die Motivation zum Lernen und zur Umsetzung des Gelernten zählt zu den wichtigsten Säulen für erfolgreichen Transfer (Bhatti, Battour, Sundram & Othman, 2013, S. 282; Tonhäuser & Büker, 2016, S. 151), denn alle Bemühungen und Investitionen in Personalentwicklungsmaßnahmen sind wirkungslos, wenn Teilnehmende beschließen, das Gelehrte nicht zu lernen oder das Gelernte im Funktionsfeld nicht anzuwenden (Gegenfurtner, Veermans, Festner & Gruber, 2009, S. 403; Latham, 2012, S. 3–4; Tonhäuser, 2017, S. 24). Sowohl aus theoretischer als auch aus anwendungsorientierter Sicht scheinen die Förderung und die Sicherstellung der Transfermotivation für erfolgreichen Transfer von Bedeutung zu sein (Rowold, 2007, S. 10).

#### **2.1.1 Begriffsdefinition und -abgrenzung**

##### **Transfermotivation**

Unter Transfermotivation wird der individuelle Wunsch von Teilnehmenden verstanden, in einer Weiterbildung erworbenes Wissen und erlernte Fähigkeiten am Arbeitsplatz tatsächlich anzuwenden (Noe, 1986, S. 743). Gegenfurtner (2013, S. 188) definiert Transfermotivation als Wunsch, Gelerntes aus Weiterbildungsmaßnahmen produktiv am Arbeitsplatz einzusetzen, dabei werden sowohl Wissen und Fähigkeiten als auch emotionale Aspekte wie Einstellungen, Grundsätze und Werte von der Transfermotivation umfasst. Ergänzend zum persönlichen Wunsch, wird auch von Transfermotivation gesprochen, wenn Individuen aus einer persönlichen Überzeugung heraus in verschiedenen Situationen Bereitschaft zum Transfer zeigen (Noe & Schmitt, 1986 zitiert nach Hochholdinger & Schaper, 2008, o.S.).

## **Abgrenzung Lern- und Weiterbildungsmotivation**

Bei einer gründlichen Literaturanalyse wird schnell klar, dass die einzelnen Begriffe und Definitionen des Motivationsaspekts nicht immer eindeutig abgegrenzt werden. Insbesondere die Begriffe Lern- und Weiterbildungsmotivation (engl. „motivation to learn“ und „training motivation“) werden oft synonym verwendet, sodass eine klare Unterscheidung nicht immer möglich ist (Tonhäuser & Büker, 2016, S. 142). Als *Lernmotivation* wird der eigene Wunsch von Teilnehmenden zum Lernen der Inhalte einer Weiterbildungsaktivität definiert (Noe, 1986, S. 743). Die *Weiterbildungs- bzw. Teilnahmemotivation* beschreibt lediglich die Ausprägung der individuellen Motivation einer Person, an einer Weiterbildungsaktivität teilzunehmen (Facteau, Dobbins, Russell, Ladd & Kudisch, 1995, S. 3). Künftige Untersuchungen zu Motivationsaspekten müssen im Kontext der Weiterbildung detaillierter ausgearbeitet werden und es ist eine klare Unterscheidung zwischen Weiterbildungs-, Lern und Transfermotivation anzuraten (Tannenbaum & Yukl, 1992, S. 416).

### **2.1.2 Motivationstheorien in der Transferforschung**

Die Motivationsforschung zählt zu den komplexesten Gebieten der Sozialwissenschaften und beinhaltet inzwischen eine Vielzahl an Untersuchungsergebnissen, die verschiedene Motivationsdimensionen und -prozesse menschlichen Handelns zu erklären versuchen (Gegenfurtner, Veermans et al., 2009, S. 416). In der Transferforschung haben sich die Theorie der intrinsischen und extrinsischen Motivation nach Woodworth (1918) und die darauf aufbauende Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000) als grundlegende Motivationstheorien durchgesetzt (Weinbauer-Heidel, 2016b, S. 26–27).

#### **Intrinsische und extrinsische Motivation nach Woodworth**

Woodworth hat bereits 1918 zwei grundlegende Arten der Motivation vorgestellt, die auf unterschiedliche Antriebsquellen hinweisen: die intrinsische und extrinsische Motivation. Bei intrinsischer Motivation kommt der Antrieb, etwas zu tun von einer Person selbst, d.h. die Person zeigt grundlegendes Interesse am Gegenstand oder hat einfach Spaß an der Sache und wird davon angetrieben. Bei der extrinsischen Motivation wird das Handeln der Person von außenstehenden Umständen beeinflusst, d.h. die Person wird beispielsweise durch in Aussicht gestellte Belohnungen oder drohende negative Folgen zu bestimmten Handlungen motiviert (Radel et al., 2016, S. 1732; Woodworth, 1918, S. 70). Diese zwei Aspekte der Motivation wurden auch hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Transfer mehrfach untersucht. In diversen Studien

konnten Zusammenhänge zwischen intrinsischen und extrinsischen Motivationsquellen und dem Transfererfolg festgestellt werden (vgl. z.B. Rouiller & Goldstein, 1993; Santos & Stuart, 2003; Taylor, Russ-Eft & Chan, 2005), wobei intrinsische Motivationsfaktoren höhere Anerkennung finden (Burke & Hutchins, 2007, S. 267). Die Teilnahme- und Lernmotivation, die als Vorboten für Transfermotivation gelten, scheinen umso höher, je stärker die intrinsischen Gründe für die Weiterbildungsaktivität ausgeprägt sind, während sich extrinsische Aspekte in einigen Studien als nicht signifikant erweisen (vgl. z.B. Fecteau et al., 1995; Kontoghiorghes, 2001). Es gibt aber auch konträre Ergebnisse. Beispielsweise haben Taylor et al. (2005) in ihrer Metaanalyse herausgefunden, dass Transfererfolg höher ausfallen kann, wenn extrinsische Aspekte im Arbeitsumfeld der Teilnehmenden eingeführt werden. Burke und Hutchins (2007, S. 268) weisen darauf hin, dass weitere Untersuchungen der intrinsischen und extrinsischen Motivationsaspekte in Zusammenhang mit Transfererfolg erforderlich sind.

Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse kann der Zugang über intrinsische und extrinsische Aspekte dennoch hilfreich sein, wenn die Motivation von außen beeinflusst werden soll. Bei der Steuerung der Motivation über extrinsische Faktoren besteht jedoch grundsätzlich die Gefahr, dass Menschen das erwünschte Verhalten einstellen, sobald Belohnungen oder Sanktionen ausbleiben bzw. die Ergebnisse nicht hinreichend kontrolliert werden. Bei der Bewertung der zwei Dimensionen scheint insgesamt der intrinsische Aspekt nachhaltiger zu sein, jedoch ist es nicht realistisch, ausschließlich von intrinsischer Motivation im Berufsalltag auszugehen. Die Steuerung des Transfers auf Basis dieser zwei Motivationsquellen stößt offenbar an gewisse Grenzen, daher ist die Betrachtung weiterer Theorien erforderlich (Weinbauer-Heidel, 2016b, S. 26).

### **Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci**

Die Selbstbestimmungstheorie ist ein von Ryan und Deci entwickelter Ansatz zur Erklärung der menschlichen Motivation. Die Grundlage für diesen Ansatz bilden die drei psychologischen, angeborenen Grundbedürfnisse der Menschen:

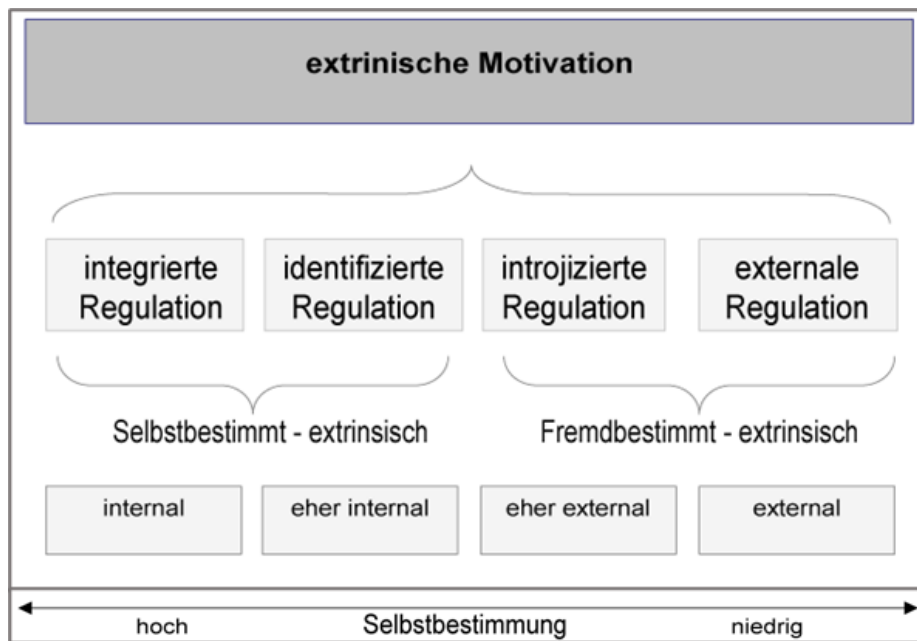
1. *Kompetenzbedürfnis*: Menschen haben das Bedürfnis, sich neue Fähigkeiten anzueignen, diese zu erhalten und weiterzuentwickeln, um bestimmte Anforderungen aus eigener Willenskraft zu erfüllen und ein wertvoller Teil ihrer Umwelt zu sein (Ryan & Deci, 2002, S. 7).



2. *Bedürfnis nach Selbstbestimmung/Autonomie*: Menschen möchten das Gefühl haben, Kontrolle über die eigenen Verhaltensweisen und Ziele zu haben, dabei sind psychologische Freiheit, Freiwilligkeit und Eigenverantwortung maßgeblich, um in Übereinstimmung mit den eigenen Werten zu handeln (Ryan & Deci, 2002, S. 8).
3. *Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit*: Menschen haben das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und vertrauensvollen Beziehungen. Dabei verfolgt das Gefühl, Teil einer sicheren Gemeinschaft oder Einheit zu sein, kein bestimmtes Ziel, sondern spiegelt die Lebenshaltung der Menschen wider (Ryan & Deci, 2002, S. 7).

Die Befriedigung dieser Bedürfnisse scheint für den optimalen Wachstums- und Entwicklungsverlauf sowie für das persönliche Wohlbefinden der Menschen wesentlich zu sein (Ryan & Deci, 2000, S. 68).

Analog zur Motivationstheorie von Woodworth wird auch in der Selbstbestimmungstheorie zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden, wobei die intrinsische Motivation durch die o.g. Grundbedürfnisse determiniert wird während die extrinsische Motivation in verschiedene Formen unterteilt wird (Gegenfurtner, Festner, Gallenberger, Lehtinen & Gruber, 2009, S. 126). Die intrinsische Motivation verursacht selbstbestimmtes, autonomes Verhalten, d.h. eine Person zeigt ein bestimmtes Verhalten, um eine inhärente Befriedigung zu erlangen. Extrinsisch motiviertes Verhalten hingegen wird durch äußere Einflüsse kontrolliert, d.h. eine Person zeigt ein bestimmtes Verhalten, um ein gesetztes Ziel zu erreichen oder eine externale Anforderung zu erfüllen (Ryan & Deci, 2000, S. 72). Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass Menschen nur für jene Aktivitäten intrinsisch motiviert sind, die für sie von persönlichem Interesse sind, z.B. Tätigkeiten, die einen Reiz des Neuen oder der Herausforderung bieten (Ryan & Deci, 2000, S. 70). Für alle anderen Aktivitäten, die diesen Reiz nicht bieten, setzt die extrinsische Motivation ein. Tatsächlich fällt eine Vielzahl an Tätigkeiten und Verantwortungsbereichen im Erwachsenenleben nicht unter die intrinsische Motivation, daher braucht es eine Art der Selbstregulierung, um von der extrinsischen zur intrinsischen Motivation zu gelangen (Ryan & Deci, 2000, S. 71). Die Basis für diese Umwandlung legt die Methode der Internalisierung, die gleichzeitig auf die Existenz unterschiedlicher Formen der extrinsischen Motivation hinweist (Ryan & Deci, 2000, S. 72). Bei der Internalisierung geht es darum, Ziele und Anforderungen aus äußeren Bedingungen soweit zu verinnerlichen, dass sie zur eigenen Überzeugung und freiwillig verfolgt werden (Ryan & Deci, 2000, S. 71). Der Internalisierungsprozess wird in vereinfachter Form in Abbildung 1 dargestellt.



Quelle: Steuer, Fasching & Dresel, 2022 in Anlehnung an Ryan & Deci, 2000, S. 72

Abbildung 1: Internalisierungsprozess der Selbstregulierung (vereinfacht)

Ryan und Deci (2000, S. 72–73) unterscheiden dabei vier Schritte der Selbstregulierung und erklären die einzelnen Regulationsstufen wie folgt:

*Externale Regulation* liegt dann vor, wenn die Handlung zur Gänze fremdbestimmt ist. Diese Tätigkeit wird nur wegen einer Aussicht auf Belohnung oder einer drohenden Sanktion ausgeübt. Das Selbstbestimmungsniveau ist sehr niedrig und die Motivation vollkommen fremdbestimmt. An dieser Stelle gibt es keine Integration, daher zählt die externe Regulation zur Vorstufe der Internalisierung (Ryan & Deci, 2000, S. 72). *Introjizierte Regulation* ist die erste Stufe der Internalisierung, dabei wird das Handlungsziel als notwendig erachtet und akzeptiert, ist aber noch nicht zum persönlichen Ziel geworden. Das gewünschte Verhalten wird gezeigt, um Schuld- und Schamgefühle zu vermeiden bzw. ein Gefühl der Wertschätzung zu erlangen. Die Motivation ist auf dieser Stufe überwiegend fremdbestimmt und die Selbstbestimmung ist auf einem eher niedrigen Niveau (Ryan & Deci, 2000, S. 72, 2002, S. 17). Bei der *identifizierten Regulation* gewinnt das Handlungsziel für das Individuum persönlich an Bedeutung und wird zum Teil des individuellen Selbst. Auf dieser Stufe ist die Integration erfolgt, die Akzeptanz ist hoch und das Verhalten wird hauptsächlich selbstbestimmt. Die Identifizierung mit Handlungszielen ist dabei ein wichtiger Aspekt des Internalisierungsprozesses, da sie auf einer bewussten Ebene persönlich unterstützt werden und die Autonomie als sehr hoch wahrgenommen wird (Ryan & Deci, 2000, S. 72). Die *Integrierte Regulation* ist die höchste Stufe der Internalisierung, dabei ist nicht nur die Identifizierung mit dem ursprünglich von außen gesetztem Ziel zu

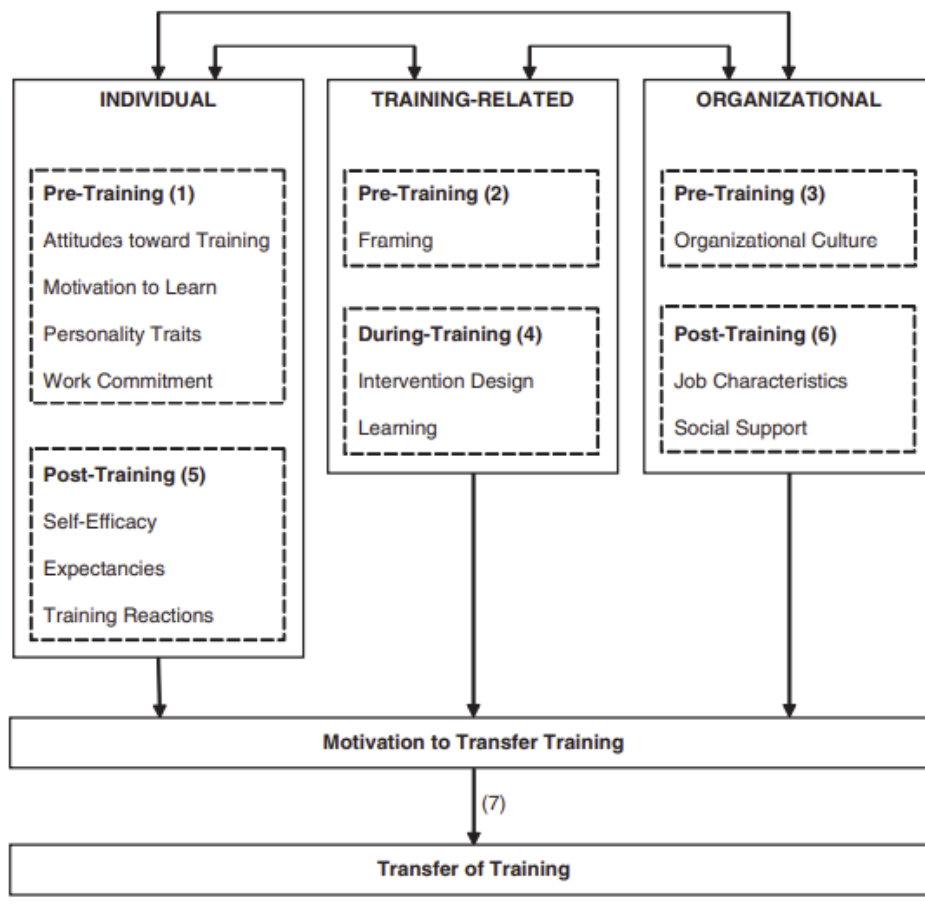
erkennen, sondern das Ziel wurde so weit verinnerlicht, dass es ins Gesamtsystem des Individuums integriert wurde und den persönlichen Zielen nicht widerspricht bzw. keine Motivationskonflikte entstehen. Die Motivation erfolgt vollständig selbstbestimmt, sodass kein extrinsischer Anreiz mehr erforderlich ist (Ryan & Deci, 2000, S. 73). Entlang der Internalisierungsstufen verändert sich also die extrinsische Motivation hinsichtlich ihres Grads der Autonomie und Kontrolle, was eine Unterscheidung in extrinsisch-kontrollierte und extrinsisch-autonome Motivation ermöglicht (Weinbauer-Heidel, 2016b, S. 27). Dies verdeutlicht, dass auch extrinsisch motivierte Verhaltensweisen unter gewissen Umständen autonom motiviert sein können, was im beruflichen Kontext durchaus von Bedeutung ist (Deci, Olafsen & Ryan, 2017, S. 20).

Sowohl theoretisch als auch praktisch sind die Ineffizienz von Weiterbildungsmaßnahmen und die geringe Rentabilität der entsprechenden Investitionen aufgrund mangelnder Motivation der MitarbeiterInnen ein relevantes Thema in der Personalentwicklung. Die Wissenschaft liefert bis dato keine eindeutigen Ergebnisse zur Erklärung der Transfermotivation, obwohl in diesem Zusammenhang bereits eine Vielzahl an Variablen ermittelt und untersucht worden ist. Für ein besseres Verständnis der Transfermotivation bedarf es einer genaueren Strukturierung und Anordnung der zusammenhängenden Motivationsvariablen (Gegenfurtner, Veermans et al., 2009, S. 403–404). Im folgenden Kapitel werden häufig thematisierte Variablen der Transfermotivation aufgeschlüsselt.

### **2.1.3 Variablen der Transfermotivation**

Um die komplexe Struktur der Transfermotivation untersuchen zu können, bedarf es einer Aufschlüsselung der dahinterstehenden Treiber. Zu diesem Zweck wurden vorliegende Forschungsergebnisse hinsichtlich identifizierter Variablen durchsucht, mit dem Ziel mögliche Ansätze zur Einflussnahme auf die Transfermotivation herauszufinden. Bei der Recherche stellte sich heraus, dass es keine ganzheitlichen Forschungsbeiträge über alle Transfermotivatoren gibt, sondern zahlreiche vereinzelte Studien, die einzelne Variablen (vgl. z.B. Naquin & Holton, 2002; Rowold, 2007; Smith, Jayasuriya, Caputi & Hammer, 2008) oder Gruppen von Variablen (vgl. z.B. Colquitt, LePine & Noe, 2000; Gegenfurtner, Veermans et al., 2009; Seyler, Holton, Bates, Burnett & Carvalho, 1998) hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Transfermotivation untersuchen. Die Literaturanalyse von Gegenfurtner und Veermans et al. (2009) fasst die Variablen der Transfermotivation in einem integrativen Modell (vgl. Abbildung 2) zusammen (S. 406). In Anlehnung an frühere Forschungen, wie z.B. Baldwin & Ford, 1988, werden die Variablen

in individuelle, organisationale und maßnahmenbezogene Ebenen kategorisiert, wobei hier jedoch auch der zeitliche Aspekt (vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme) berücksichtigt wird (Gegenfurtner, Veermans et al., 2009, S. 405). Die Untersuchung von Gegenfurtner und Veermans et al. (2009) verdeutlicht, dass die Transfermotivation einen dynamischen Prozess darstellt, der unter Berücksichtigung der zeitlichen Perspektive zu betrachten ist. Um die Entwicklung der Transfermotivation im Zeitverlauf zu untersuchen, wird die Durchführung von Längsschnittstudien empfohlen (Gegenfurtner, Veermans et al., 2009, S. 419).



**FIGURE 1: An Integrative Model of Motivation to Transfer Training**

NOTE: Numbers correspond to contributions in the text.

Quelle: Gegenfurtner, Veermans et al., 2009, S. 406

Abbildung 2: Integratives Modell der Transfermotivation

Eine Betrachtung aller möglichen Motivationsvariablen der drei Ebenen wie in Abbildung 2 dargestellt, würde den Rahmen der gegenständlichen Untersuchung weit überschreiten, daher werden die Variablen unter individuelle und situative Aspekte zusammengefasst und in den nächsten Kapiteln 2.1.4 und 2.1.5 erörtert. Diese Vorgehensweise lehnt sich an die Metaanalyse von Colquitt et al. (2000) an. Der Beitrag fasst Ergebnisse aus rund 20 Jahren Forschung aus dem Bereich der Weiterbildungsmotivation, zusammen und setzt erste Schritte zur Aufstellung

einer integrativen Theorie der Weiterbildungsmotivation (Colquitt et al., 2000, S. 678). Aus der Metaanalyse von Colquitt et al. (2000) geht hervor, dass die Weiterbildungsmotivation von Lernenden generell durch individuelle und situative Variablen beeinflusst wird, die auch hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Transfer untersucht wurden (Colquitt et al., 2000, S. 679; vgl. z.B. Fecteau et al., 1995; K. J. Ford, Quinones, Segó & Sorra, 1992; Noe, 1986). Der Begriff *Transfermotivation* wird in der Studie von Colquitt et al. (2000) nicht explizit benannt. Die Autoren beziehen sich auf *Weiterbildungsmotivation* und verwenden diesen Begriff synonym mit *Lernmotivation* (Colquitt et al., 2000, S. 678). Da sie jedoch die Lern- bzw. Weiterbildungsmotivation als Prädiktor für Transfererfolg sehen (Colquitt et al., 2000, S. 700), sind die dabei untersuchten Variablen für den hier vorherrschenden Zweck von Relevanz und werden in die vorliegende Literaturanalyse miteinbezogen.

Die Ergebnisse der umfassenden Literaturanalyse von Gegenfurtner und Veermans et al. (2009) und der Metaanalyse von Colquitt et al. (2000) bilden in der gegenständlichen Untersuchung die Grundlage für die Ermittlung jener Variablen, die die Transfermotivation beeinflussen und werden bei Bedarf durch weitere Beiträge ergänzt, die entweder die Wirkung der bis dahin identifizierten Variablen belegen oder aber andere Variablen ermitteln.

#### **2.1.4 Individuelle Aspekte der Transfermotivation**

Die folgende Tabelle 1 umfasst die relevanten, personenbezogenen Aspekte, die nachweislich einen wesentlichen Beitrag zur Lern- bzw. Weiterbildungsmotivation und weiterführend zum Transfererfolg leisten. Zur Identifikation der Motivationsvariablen wurden die Beiträge von Gegenfurtner und Veermans et al. (2009) und Colquitt et al. (2000) analysiert, wobei zur Verifizierung weitere Studien und wissenschaftliche Beiträge herangezogen wurden. Die Ergebnisse werden durch beispielhafte Anführung der entsprechenden Literaturquellen in Tabelle 1 untermauert.

<b>Individuelle Motivationsaspekte</b>	<b>Beispielhafte Anführung der Literaturquellen</b>
<b>Persönlichkeitsmerkmale</b>	Colquitt et al., 2000; Gegenfurtner, Veermans et al., 2009; Naquin & Holton, 2002; Noe, 1986; Rowold, 2007
<b>Berufs- und Karrierevariablen</b>	Colquitt et al., 2000; Facticeau et al., 1995; Mathieu, Tannenbaum & Salas, 1992; Naquin & Holton, 2002; Noe, 1986
<b>Selbstwirksamkeit</b>	Blume et al., 2010; Chiaburu & Lindsay, 2008; Colquitt et al., 2000; K. J. Ford et al., 1992; Gegenfurtner, Veermans et al., 2009; Iqbal & Dastgeer, 2017; Noe, 1986; Simosi, 2012; Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007;
<b>Valenz</b>	Colquitt et al., 2000; Mathieu et al., 1992; Noe, 1986; Vroom, 1964
<b>Demografische Merkmale</b>	Blume et al., 2010; Cowman & McCarthy, 2016; Noe, 1986
<b>Zielorientierung</b>	Chiaburu & Tekleab, 2005; Colquitt & Simmering, 1998; Smith et al., 2008
<b>Selbstbestimmung</b>	Axtell, Maitlis & Yearta, 1997; Curado, Henriques & Ribeiro, 2015; Gegenfurtner, Könings, Kosmajac & Gebhardt, 2016; Ryan & Deci, 2000

Tabelle 1: Individuelle Motivationsaspekte

**Persönlichkeitsmerkmale**

Die Persönlichkeit spielt in der Motivationstheorie eine zentrale Rolle, da sie Unterschiede in der Wahrnehmung und im Verhalten von Individuen erklären kann. Auch im Rahmen der Motivationsforschung im Weiterbildungskontext wurden verschiedene Persönlichkeitsmerkmale mit der Transfermotivation in Verbindung gebracht. Häufig untersuchte Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Leistungsmotivation, Ängstlichkeit oder interne Kontrollüberzeugung (auch: *Locus of Control*) zeigten eine eindeutige Wirkung auf Lern- bzw. Weiterbildungsmotivation (Colquitt et al., 2000, S. 679; Noe, 1986, S. 740). Im Rahmen der empirischen Überprüfung eines Längsschnittmodells wurden die Einflüsse der Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale auf die Lernmotivation und die Transfermotivation untersucht (Rowold, 2007). Die Ergebnisse der Studie zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen vereinzelt Variablen der Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale und Transfermotivation, darunter fallen z.B. Extrovertiertheit, emotionale Stabilität und Verträglichkeit (Rowold, 2007, S. 27). Für Colquitt et al. (2000, S. 679)

zählt auch das Verantwortungsbewusstsein zu den Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen und hat sich als wichtiger Treiber der Transfermotivation erwiesen.

### **Berufs- und Karriere Merkmale**

Die Forschung hat gezeigt, dass die Weiterbildungsmotivation von Variablen abhängt, die eng im Zusammenhang mit dem Beruf und der Karriere einer Person stehen (Noe, 1986, S. 739). Zu diesen Variablen gehören beispielsweise die Bindung zur eigenen Tätigkeit (auch: *job involvement*), die Bindung zur Organisation oder zum ausübenden Beruf sowie die eigene Karriereplanung (Colquitt et al., 2000, S. 679). Diese Variablen bestimmen inwieweit, sich eine Person mit der eigenen Arbeit identifiziert und welche Bedeutung die Arbeit für ihr oder sein Selbstbild hat. Es wird angenommen, dass jene Menschen, die sich stark mit ihrer Arbeit oder der Organisation, für die sie arbeiten, identifizieren, eher zur Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten, zur Erhöhung ihrer Qualifikation und zur Verbesserung der eigenen Leistung motiviert sind (Colquitt et al., 2000, S. 694; Fecteau et al., 1995, S. 4; Noe, 1986, S. 742).

### **Selbstwirksamkeit**

Die Selbstwirksamkeit oder Selbstwirksamkeitswahrnehmung beschreibt die Überzeugung einer Person, die sich selbst als fähig betrachtet, bestimmte (Leistungs-)Ziele durch die Veränderung des eigenen Verhaltens zu erreichen (Holton et al., 2000, S. 346; Noe, 1986, S. 741). Personen mit stark ausgeprägter Selbstwirksamkeitswahrnehmung strengen sich überdurchschnittlich an, um herausfordernde Situationen durch neue Verhaltensweisen zu bewältigen oder eine höhere Leistung zu erbringen (Noe, 1986, S. 741). Es wird davon ausgegangen, dass derartige Charaktere mit großer Wahrscheinlichkeit auch im Rahmen der Weiterbildung bessere Leistungen anstreben und über eine höhere Transfermotivation verfügen (Iqbal & Dastgeer, 2017, S. 1272). Die Literatur zur Selbstwirksamkeit suggeriert, dass die Motivation von Teilnehmenden einerseits durch die Überzeugung von der eigenen Leistungs- und Handlungsfähigkeit, und andererseits durch die Überzeugung, dass der Transfer positive Folgen wie Beförderung, Gehaltserhöhung oder Ansehen mit sich bringt, beeinflusst wird (Noe, 1986, S. 741). Die Selbstwirksamkeit wird von einigen AutorInnen auch losgelöst von der Motivation verortet und aufgrund ihres starken Einflusses auf den Transfererfolg überwiegend als eigenständige Transferdeterminante oder als eine Dimension der Volition betrachtet (vgl. z.B. Tonhäuser & Büker, 2016, S. 141; Weinbauer-Heidel, 2016a, S. 43).

## **Valenz**

Basierend auf der Erwartungstheorie von Vroom (1964) wird in der Forschung davon ausgegangen, dass Valenz mit dem Weiterbildungserfolg zusammenhängt (Colquitt et al., 2000, S. 680). Unter Valenz wird die persönliche Wertvorstellung von möglichen positiven Folgen aus einer Weiterbildungsaktivität, wie z.B. höhere Entlohnung, Beförderung oder steigende Zufriedenheit, verstanden (Gegenfurtner, 2013, S. 190). Demzufolge hängt die Weiterbildungs- bzw. Transfermotivation davon ab, ob und als wie bedeutend die resultierenden ‚training outcomes‘ von einer Person wahrgenommen werden, also je höher die Wertschätzung und Bedeutung für den/die Einzelne/n, desto höher die Transfermotivation (Colquitt et al., 2000, S. 680).

## **Demografische Merkmale**

Demografische Merkmale umfassen angeborene oder erreichte Eigenschaften von Personen, wie zum Beispiel das Geschlecht oder das Alter. In der analysierten Literatur werden diese Merkmale gelegentlich berücksichtigt, dienen aber meist nur als statistische Kontrollvariablen. Blume et al. (2010, S. 1079) konnten in ihrer metaanalytischen Studie keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen demographischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht oder Bildungsstand und Transfererfolg feststellen. Colquitt et al. (2000, S. 680) nennen andere empirische Untersuchungen, die darauf hindeuten, dass mit zunehmendem Alter, die kognitiven Fähigkeiten, die für erfolgreiches Lernen erforderlich sind, abnehmen und weiterführend auch die Motivation zum Lernen sinkt (z.B. Gist, Rosen & Schwoerer, 1988; McEnrue, 1989). Auch wenn vereinzelte Studien einen signifikanten Zusammenhang zwischen demographischen Merkmalen und der Transferfähigkeit bzw. Weiterbildungsmotivation feststellen (vgl. z.B. Cowman & McCarthy, 2016, S. 138), stehen demografische Aspekte generell selten im Fokus von Weiterbildungs- oder TransferforscherInnen. Dies wird damit begründet, dass es im Weiterbildungskontext kaum theoretische Begründungen für derartige Effekte gibt (Colquitt et al., 2000, S. 680) und diese Variablen auch selten eine stichhaltige Erklärung für den Transfererfolg oder die Transfermotivation liefern können (Weinbauer-Heidel, 2016a, S. 47).

## **Zielorientierung**

Zielorientierung gilt als mentaler Handlungsrahmen, über den ein Individuum bestimmte Handlungen und Entscheidungen setzt, um auf den eigenen Erfolg oder Misserfolg zu reagieren. Gesetzte Ziele helfen Menschen dabei, ihre Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu lenken und Motivation zu schaffen. Zielorientierte Personen bringen demzufolge ein höheres Maß an Anstrengung und Engagement auf (Rogers & Spitzmueller, 2009, S. 186). In der Literatur wird



die Zielorientierung in zwei Dimensionen geteilt: Lern- und Leistungszielorientierung (Button, Mathieu & Zajac, 1996). Lernzielorientierte Personen fokussieren sich vorwiegend auf Erweiterung der eigenen Kompetenzen und sind offen für neue Herausforderungen. Dabei werden, im Sinne der Zielerreichung, aufkommende Hindernisse hartnäckig überwunden. Leistungszielorientierte Personen hingegen bevorzugen es, ihre eigene Qualifikation zu beweisen und streben nach positiven Beurteilungen von Außenstehenden. Demzufolge werden Herausforderungen eher gemieden und widersetzen sich der Zielerreichung bei aufkommenden Hindernissen (Smith et al., 2008, S. 58). Die Forschung bestätigt, dass lernzielorientierte Personen eine höhere Lernmotivation aufweisen als leistungsorientierte Personen (Colquitt & Simmering, 1998, 654, 662). Darüber hinaus haben Chiaburu und Tekleab (2005, S. 613) in einer Studie einen Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und Weiterbildungsmotivation sowie Transfererfolg festgestellt.

### **Selbstbestimmung**

Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000) wird davon ausgegangen, dass Menschen grundsätzlich nach Autonomie und Selbstbestimmung streben (Weinbauer-Heidel, 2016b, S. 27). In Anlehnung an die Motivationstheorie von Woodworth (1918) wird auch in der Selbstbestimmungstheorie intrinsische Motivation durch innere Bestimmungen, wie persönliche Interessen, Freude an der Aktivität oder persönliche Zufriedenheit getrieben. Im Gegensatz dazu liegt die extrinsische Motivation außerhalb des Individuums und wird durch externe Treiber, wie z.B. in Aussicht gestellte Belohnungen oder drohende, negativen Konsequenzen, bestimmt (Gegenfurtner, 2013, S. 189; Ryan & Deci, 2000, S. 70; vgl. Kapitel 2.1.2). Die extrinsische Motivation wird weiterführend in autonome und kontrollierte Formen getrennt, d.h. *extrinsisch-autonome* Motivatoren sind zwar aus äußeren Umständen entstanden, haben aber nach und nach Übereinstimmung mit den persönlichen Eigenschaften oder Werten des Individuums gefunden; *extrinsisch-kontrollierte* Motivation hingegen basiert vollständig auf äußeren Anreizen und wird daher von außen beeinflusst und gesteuert (Gegenfurtner, Festner et al., 2009, S. 126; Gegenfurtner, 2013, S. 189). Die Unterscheidung in autonome und kontrollierte Motivation eröffnet auch für die Transfersteuerung neue Handlungsmöglichkeiten, insbesondere bei der Gestaltung von Transferinterventionen empfiehlt es sich, die Selbstbestimmung in den Mittelpunkt zu stellen (Weinbauer-Heidel, 2016b, S. 34). Durch die gezielte Förderung der Selbstverantwortung und Ermöglichung der Selbstbestimmung von Teilnehmenden, kann die Transfermotivation nachhaltig gesteigert werden (Weinbauer-Heidel, 2016b, S. 41). Eine Untersuchung der konkreten Faktoren, die die Selbstbestimmung von Individuen

fördern oder hemmen, konnte bisweilen in der Literatur nicht ausfindig gemacht werden. Einige Studien deuten darauf hin, dass bisweilen lediglich der Umstand, ob die Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten freiwillig oder verpflichtend stattgefunden hat, als ein Aspekt der Selbstbestimmung im Zusammenhang mit Transfererfolg und -motivation untersucht wurde (vgl. z.B. Curado et al., 2015; Gegenfurtner et al., 2016).

### 2.1.5 Situative Aspekte der Transfermotivation

Neben den soeben beschriebenen individuellen Aspekten wird situativen Merkmalen eine ebenso wichtige Rolle bei der Einflussnahme auf individuelle Verhaltensweisen zugeschrieben (Colquitt et al., 2000, S. 680). Während personenbezogene Variablen eher schwierig von außen zu beeinflussen sind, bergen situative Variablen ein höheres Potenzial zur aktiven Gestaltung eines transferförderlichen Umfelds (Blume et al., 2010, S. 1092). In der folgenden Tabelle 2 werden situative Aspekte, die sich positiv auf die Weiterbildungs- und Transfermotivation auswirken, zusammengefasst und durch die beispielhafte Anführung entsprechender Literaturquellen untermauert.

<b>Situative Motivationsaspekte</b>	<b>Beispielhafte Anführung der Literaturquellen</b>
<b>Transferklima/Arbeitsumgebung</b>	K. J. Ford et al., 1992; Rouiller & Goldstein, 1993; Seyler et al., 1998; Tracey, Tannenbaum & Kavanagh, 1995
<b>Soziale Unterstützung</b>	El-Said, Al Hajri & Smith, 2020; Facticeau et al., 1995; Reinhold, Gegenfurtner & Lewalter, 2018; Schindler & Burkholder, 2016; Seyler et al., 1998
<b>Trainingsgestaltung/Trainings-Design</b>	Axtell et al., 1997; Baldwin & Magjuka, 1991; Blume et al., 2010; Holton et al., 2000; Nikandrou, Brinia & Bereri, 2009

Tabelle 2: Situative Motivationsaspekte

#### **Transferklima/Arbeitsumgebung**

Im Rahmen der Weiterbildungsforschung wurden Komponenten des Transferklimas häufig untersucht. Beim Transferklima handelt es sich um Merkmale der Arbeitsumgebung, die einen wesentlichen Einfluss auf die Transfermotivation und weiterführend auf den Transfererfolg haben (Colquitt et al., 2000, S. 681). Ein positives Transferklima stellt beispielsweise notwendige Ressourcen zur Verfügung, die für den Transfer erforderlich sind, wie z.B. Zeit und Raum, um das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden (Blume et al., 2010, S. 1068). Darüber hinaus bietet

das Transferklima Anregungen, die den Transfer unterstützen bzw. daran erinnern ebenso wie regelmäßiges Feedback und in Aussicht gestellte Belohnungen für erfolgreichen Transfer (Rouiller & Goldstein, 1993, S. 383). Tracey et al. (1995, S. 248–249) fanden heraus, dass ein transferfreundliches Klima wesentlich mitbestimmt, ob MitarbeiterInnen nach einer Weiterbildungsmaßnahme motiviert sind, das Gelernte umzusetzen oder etwa neue Verhaltensweisen am Arbeitsplatz zu zeigen. Für die Transfermotivation ist es auch von Bedeutung, wie Individuen die Rahmenbedingungen des Arbeitsumfelds wahrnehmen. In diesem Zusammenhang haben Seyler et al. (1998, S. 13–14) festgestellt, dass negative Folgen, wie z.B. Bestrafungen durch Vorgesetzte, einen negativen Einfluss auf die Transfermotivation haben, während die Unterstützung durch KollegInnen für die Transfermotivation als förderlich wahrgenommen wird. Es war auch zu beobachten, dass die Merkmale der Arbeitsumgebung neben dem direkten auch indirekten Einfluss über andere Variablen auf die Transfermotivation hatten. Dies deutet darauf hin, dass eine klare Ableitung von direkten und indirekten Variablen der Arbeitsumgebung erforderlich ist. Künftige Untersuchungen sollten die Weiterbildung daher aus einer Prozessperspektive betrachten, um die Kernvariablen sowie zusammenhängende Vorboten der Transfermotivation ermitteln zu können (Seyler et al., 1998, S. 13).

### **Soziale Unterstützung**

Die soziale Unterstützung wurde in der Vergangenheit häufig aber nicht immer als eigene Variable untersucht, sondern wurde als ein Merkmal des Arbeitsumfelds betrachtet (vgl. z.B. Seyler et al., 1998). Dennoch hat sie im Verlauf des Forschungsfortschritts einen bedeutenden Stellenwert erlangt und wird zunehmend als eigenständiger Aspekt untersucht (vgl. z.B. El-Said et al., 2020; Schindler & Burkholder, 2016). Noe ging bereits 1986 davon aus, dass die Wahrnehmung von Individuen über die vorhandene soziale Unterstützung die Transfermotivation beeinflusst, d.h. wenn vom Umfeld erwartet wird, dass die Verhaltensänderung durch positiven Zuspruch und Feedback unterstützt wird, steigt die individuelle Motivation zur Umsetzung von neuen Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Im Gegensatz dazu wird der Transfer nicht stattfinden, wenn Teilnehmende wahrnehmen, dass die soziale Unterstützung sowie transferförderliche Rahmenbedingungen nicht forciert werden. Folglich bleiben in dem Fall positive Effekte der durchgeführten Weiterbildung aus (Noe, 1986, S. 739). Der Aspekt der sozialen Unterstützung umfasst sowohl die Unterstützung durch Vorgesetzte als auch als die Unterstützung durch KollegInnen. Seyler et al. (1998, S. 11) stellten fest, dass die Unterstützung durch KollegInnen einen signifikant höheren Einfluss auf die Transfermotivation hat als die der Vorgesetzten. El-Said et al. (2020, S. 3408) kommen in ihrer Studie zur Schlussfolgerung, dass die Unterstützung

durch Vorgesetzte eine moderierende Wirkung hat, da sie nur einen indirekten Einfluss auf Transfererfolg und -motivation hat. Sie erklären diesen Effekt damit, dass der Wunsch von WeiterbildungsteilnehmerInnen, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden, gänzlich von der eigenen Wahrnehmung und Haltung abhängt. Vorgesetzte können MitarbeiterInnen höchstens zum Transfer ermutigen. Außenstehende Personen sind im Grunde nicht in der Lage, den Transfer zu erzwingen, wenn die grundsätzliche Transfermotivation bei MitarbeiterInnen nicht vorhanden ist. Vorgesetzte können lediglich die vorhandene, individuelle Motivation durch ihr Verhalten unterstützen, was sich jedenfalls positiv auf den Transfererfolg auswirkt (El-Said et al., 2020, S. 3408). Spezifische Dimensionen der Unterstützung durch Vorgesetzte umfassen beispielsweise Mentoring, Coaching, soziale Unterstützung (konkret: Begleitung der MitarbeiterInnen bei persönlichen und beruflichen Herausforderungen) und Aufgabenunterstützung (konkret: Unterstützung der MitarbeiterInnen bei der Erledigung von Aufgaben) (Schindler & Burkholder, 2016, S. 294) sowie Feedback, aber auch die Bereitstellung von Informationen sowie finanziellen und sachlichen Ressourcen (Noe, 1986, S. 739).

### **Trainingsgestaltung/Trainings-Design**

Transfermotivation und -erfolg werden auch durch Merkmale der Weiterbildungsmaßnahme bestimmt. Yelon, Sheppard, Sleight und Ford (2004, S. 82) erklären, dass Lernende die Transfermotivation erst im Verlaufe der Weiterbildung entwickeln. Im Gegensatz zu den empirischen Untersuchungen zu Variablen vor Beginn der Weiterbildungsaktivität, gibt es kaum Untersuchungen zu den Prozessen während eines Weiterbildungsprogramms. Vorliegende Forschungsergebnisse fokussieren sich insbesondere auf die Trainingsgestaltung und das Lernen (Gegenfurtner, Veermans et al., 2009, S. 410). Für Transfererfolg ist es nicht nur von Bedeutung, dass die Weiterbildungsinhalte für die eigene Tätigkeit relevant sind (Axtell et al., 1997, S. 209), vielmehr muss die Relevanz der Weiterbildungsinhalte vermittelt und der Praxisbezug hergestellt werden (Nikandrou et al., 2009, S. 256–257). Darüber hinaus spielt auch das Rahmenwerk (engl. ‚framing‘) der Weiterbildung eine wesentliche Rolle. Dies umfasst bspw. die Entscheidung über die Teilnahme (Freiwilligkeit vs. Verpflichtung), Bereitstellung von Vorabinformationen oder die Möglichkeit auf Mitgestaltung der Weiterbildungsmaßnahme durch Teilnehmende (Gegenfurtner, Veermans et al., 2009, S. 409; Holton et al., 2000, S. 357). Baldwin und Magjuka (1991, S. 33–34) haben aufgezeigt, dass die verpflichtende Teilnahme eine höhere Transfermotivation auslöst als freiwillige Teilnahme. Darüber hinaus scheinen Teilnehmende, die im Voraus Informationen über die Weiterbildungsmaßnahme erhalten haben, stärker zum Transfer motiviert zu sein als jene, ohne Vorabinformationen (Baldwin & Magjuka, 1991,

S. 33–34). Auch die Möglichkeit zur Mitgestaltung der Weiterbildungsmaßnahme trägt dazu bei, dass die Transfermotivation steigt, indem Teilnehmende erfahren, was sie von der Weiterbildung zu erwarten haben und in welcher Relation diese zu ihrem Arbeitsumfeld steht (Bates & Holton, 2004, S. 158). Weitere relevante Merkmale der Weiterbildungsaktivität sind etwa Weiterbildungsziele, der Umfang der Weiterbildung, die Trainingsmethoden und -mittel, der Ort der Abhaltung und die Charakteristika der Lehrenden (Nikandrou et al., 2009, S. 256–257).

Der Zusammenhang zwischen situativen Variablen und der Transfermotivation gilt bisweilen als empirisch belegt, auch wenn Untersuchungen der situativen Aspekte noch eher selten vorkommen (Colquitt et al., 2000, S. 700). Zukünftige Forschungsbeiträge sollten sich mehr auf die Identifikation der spezifischen situativen Aspekte fokussieren, um deren Beziehung zur Transfermotivation ganzheitlich zu erfassen. Blume et al. (2010, S. 1091–1092) schlussfolgern, dass sowohl ausgewählte personenbezogene als auch eine ähnliche Anzahl an situativen Variablen positiven Einfluss auf die Transfermotivation haben. Folglich gibt es keine eindeutige Überlegenheit von individuellen gegenüber situativen Variablen oder umgekehrt (Blume et al., 2010, S. 1092). Da individuelle und situative Variablen bisweilen eine annähernd gleichwertige Aussagekraft im Hinblick auf die Transfermotivation und den Transfererfolg haben, wird davon ausgegangen, dass es wohl kaum ein Patentrezept für die Steuerung der Transfermotivation gibt. Folglich ist die Steuerung der Transfermotivation nur über kombinierte Transferstrategien möglich (Blume et al., 2010, S. 1096).

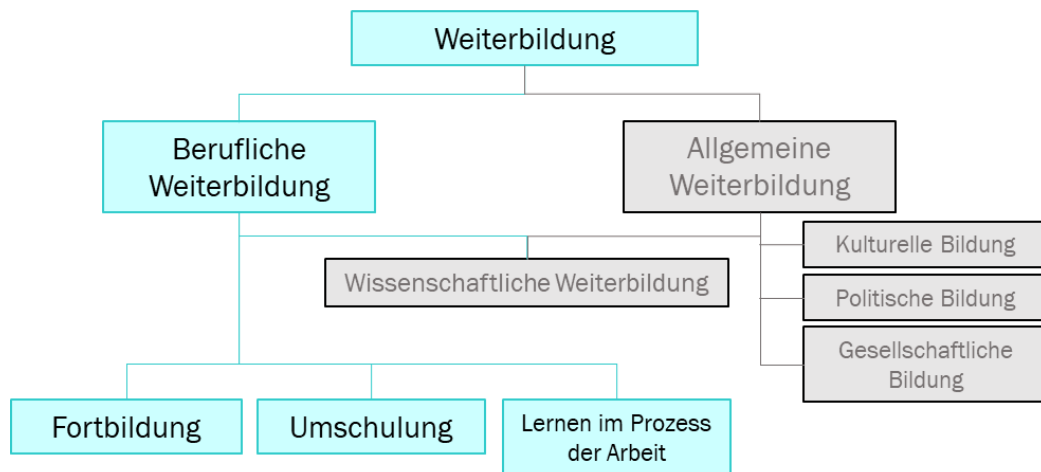
## 2.2 Transfererfolg im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung

Die Transferthematik stammt aus einem höchst komplexen Recherchebereich, der kaum strukturiert ist und eine Vielzahl sowohl an kohärenten als auch an widersprüchlichen Forschungsergebnissen bietet. In der gegenständlichen Arbeit wird Transfererfolg im Kontext der betrieblichen Weiterbildung betrachtet. Im folgenden Abschnitt werden neben Definitionen und Abgrenzungen der zentralen Begriffe zusammenhängende Theorien erklärt, die zur Durchführung effizienter betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen von Relevanz sind. Abschließend werden Evaluationsansätze zur Messung der Effizienz und Effektivität kurz erläutert.

### 2.2.1 Begriffsdefinition und -abgrenzung: „Betriebliche Weiterbildung“

#### **Betriebliche vs. berufliche Weiterbildung**

In der Literatur werden die Begriffe „*betriebliche*“ und „*berufliche Weiterbildung*“ nicht immer klar abgegrenzt und häufig synonym verwendet (Dehnbostel, 2008, S. 19). Gemäß Becker (2013a, S. 306) ist *berufliche Weiterbildung* ein im deutschen Gesetz definierter Begriff, der alle Aktivitäten umfasst, „die der Erhaltung, Erweiterung und Anpassung beruflicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten dienen und es ermöglichen, beruflich aufzusteigen (§ 1 BBiG)“. Den wesentlichen Unterschied zwischen *betrieblicher* und *beruflicher Weiterbildung* erklärt Kauffeld (2016, S. 3) mit der Quelle der Finanzierung, wonach die von der/dem ArbeitgeberIn finanzierten Weiterbildungsaktivitäten *betrieblicher*, und jene von der/dem ArbeitnehmerIn selbst finanzierten Aktivitäten *beruflicher* Natur sind. Ein weiteres Unterscheidungskriterium neben dem Finanzierungsaspekt ist die Rolle des Bildungsträgers. Sofern eine berufliche Weiterbildungsaktivität vom Unternehmen geplant, organisiert, durchgeführt und evaluiert bzw. nur veranlasst wird, erfüllt das Unternehmen das Kriterium der Trägerschaft und übt damit betriebliche Weiterbildung aus (Dehnbostel, 2008, S. 17). Weitere Unterscheidungsmerkmale sind Lernort, AuftraggeberIn der Weiterbildung (Betrieb oder Eigeninitiative der Teilnehmenden) und Quelle der zeitlichen Ressourcen (Arbeits- oder Freizeit) (Käpplinger, 2016, S. 30): Grundsätzlich sind sich betriebliche und berufliche Weiterbildung nicht direkt gegenüberzustellen, denn die Literatur trennt den Weiterbildungsbegriff primär in *berufliche* und *allgemeine Weiterbildung*, wie Abbildung 3 veranschaulicht (Dehnbostel, 2008, S. 13).



Quelle: Dehnbostel, 2008, S. 13

Abbildung 3: Gliederung der Weiterbildung

Demnach wird berufliche Weiterbildung in *Fortbildung*, *Umschulung* und *Lernen im Arbeitsprozess* gegliedert und hat einen Bezug zur beruflichen Tätigkeit, während die allgemeine Weiterbildung (auch: Erwachsenenbildung) unabhängig vom Kontext der Berufsausübung stattfindet und kulturelle, politische oder gesellschaftliche Bildung umfasst (Dehnbostel, 2008, S. 12–13).

### **Betriebliche Weiterbildung**

Unter Weiterbildung werden alle Maßnahmen verstanden, die der Erweiterung und Vertiefung bereits vorhandener, fachlich-beruflicher Qualifizierung, also individuellen Wissens und individueller Fähigkeiten dienen und während der Berufstätigkeit eingesetzt werden (Kauffeld, 2016, S. 3). Die (Berufs-)Ausbildung hingegen findet vor dem Eintritt ins Berufsleben statt und dient dem Erwerb erster fachlicher Qualifizierung (Schax, 2007, S. 69). Die *betriebliche Weiterbildung* ist ein wesentlicher Teilaspekt der Personalentwicklungsarbeit und ist durch ihren direkten Bezug zur Arbeit und zum Betrieb gekennzeichnet (Dehnbostel, 2008, S. 17). Betriebliche Weiterbildung zielt auf den Erhalt und die Weiterentwicklung der individuellen Leistungsfähigkeit des Personals ab und findet in organisierter Form statt (Becker, 2013a, S. 307). Tabelle 3 gibt gängige Definitionen des Begriffs „betriebliche Weiterbildung“ exemplarisch wieder.

<b>AutorIn, Jahr</b>	<b>Definition</b>
<b>Weber, 1985 zitiert nach Schax, 2007</b>	„Betriebliche Weiterbildung kann mit betrieblich gestalteten oder beeinflussten und betrieblich relevanten Bildungsveranstaltungen übersetzt werden“
<b>Baethge et al., 1989 zitiert nach Schax, 2007</b>	„(...) dieser Teil der beruflichen Weiterbildung (...), [der] auf alle Formen organisierten Lernens abstellt, das vom Betrieb durchgeführt und/oder veranlasst und finanziert wird.“
<b>Kuwan &amp; Waschbüsch, 1994 zitiert nach Schax, 2007</b>	„Der Arbeitgeber/Betrieb ist selbst Maßnahmeträger, sei es im Betrieb oder in einer Ausbildungsstätte des Arbeitgebers (,enge Definition‘). Der Arbeitgeber/Betrieb ist Träger oder die Maßnahme findet während der Arbeitszeit statt oder der Arbeitgeber/Betrieb gewährt finanzielle Unterstützung für die Teilnahme (,weite Definition‘).“
<b>Wöltje &amp; Egenberger, 1996 zitiert nach Schax, 2007</b>	„Betriebliche Weiterbildung bezeichnet alle vom Betrieb organisierten und geförderten Maßnahmen einer berufsbedeutsamen Qualifikationsvermittlung (...), die über die Hinführung zu einem berufsbefähigenden Abschluß und über das kurzfristige Anlernen am Arbeitsplatz hinausgehen.“
<b>Becker, 1999 zitiert nach Schax, 2007</b>	„Betriebliche Weiterbildung umfasst alle zielbezogenen geplanten und in organisierter Form durchgeführten Maßnahmen der Qualifizierung (...), die auf einer Erstausbildung oder einer ersten beruflichen Tätigkeit aufbauen.“
<b>Gnefkow, 2008</b>	„Unter betrieblicher Weiterbildung wird die explizite Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten einschließlich Verhaltensweisen in einer zweiten Bildungsphase verstanden, mit der die Qualifikation eines Mitarbeiters erhalten oder durch Erweiterung und/oder Vertiefung verbessert werden kann. Betriebliche Weiterbildung umfasst bewusste, planmäßige und gezielte Maßnahmen. Sie findet räumlich getrennt vom Arbeitsplatz statt und wird vom Unternehmen veranlasst und finanziert.“
<b>Destatis - Statistisches Bundesamt, 2013 zitiert nach</b>	„Unter betrieblicher Weiterbildung werden Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen und die vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten direkt oder indirekt finanziert werden. Neben Lehrgänge,



<b>Käpplinger, 2016, S. 31</b>	Kurse und Seminare umfasst die betriebliche Weiterbildung auch andere Formen wie Informationsveranstaltungen, Job-Rotation, oder Lernen am Arbeitsplatz.“
------------------------------------	---

Tabelle 3: Definitionen des Begriffs 'betriebliche Weiterbildung'

Auch wenn es keine einheitliche Definition des Begriffs gibt, verdeutlicht die Übersicht doch, dass die betriebliche Weiterbildung offensichtlich immer im beruflichen Kontext steht (vgl. auch Dehnbostel, 2008, S. 19) und vom Unternehmen bzw. von dem/der ArbeitgeberIn durch zur Verfügungstellung von betrieblichen Ressourcen unterstützt wird (vgl. auch Stender et al., 2009, S. 53). Im Fortlauf dieser Arbeit lehnt sich die Verfasserin an die Definition nach Gnefkow (2008, S. 22) an.

Grundsätzlich wird zwischen *interner* und *externer betrieblicher Weiterbildung* unterschieden (Becker, 2013a, S. 307). Interne Weiterbildung umfasst alle Qualifizierungsaktivitäten, die innerhalb des Unternehmens stattfinden und in der Verantwortung der internen Personalentwicklung liegen, wie beispielsweise maßgeschneiderte Inhouse-Schulungen. Der Durchführungsort interner Weiterbildungsmaßnahmen liegt dabei innerhalb des Unternehmens, TrainerInnen können jedoch sowohl interne als auch externe Personen sein. In die externe Weiterbildung fallen alle vom Unternehmen veranlassten aber von externen AnbieterInnen organisierten Qualifizierungsmaßnahmen, wie z.B. Seminare oder Lehrgänge, wobei der Durchführungsort der Aktivität außerhalb des Unternehmens liegt (Becker, 2013a, S. 307–308; Krieger, Dubsky & Hilbert, 2020, S. 7).

### **Lehrgang**

Auch ein Lehrgang ist eine Veranstaltungsform von Weiterbildungsmaßnahmen, die zur Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen eingesetzt wird. Üblicherweise sind für die Teilnahme bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen bzw. ist für einen erfolgreichen Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme ein Nachweis über den Erreichungsgrad der Lehrgangsziele zu erbringen (Krieger et al., 2020, S. 274). In der betrieblichen Weiterbildungspraxis ist die Qualifizierung durch einen Lehrgang oft allgemein hoch anerkannt und wird zur Vermittlung umfangreicher Lehrinhalte eingesetzt. Dabei sind Lehrgänge stets durch strikte Teilnahmevoraussetzungen und Abschlussprüfungen gekennzeichnet (Busse & Heidemann, 2012, 52, 71). In der Didaktik wird von einem Lehrgang gesprochen, wenn mehrere Unterrichts- oder

Kurseinheiten in einer festgelegten Reihenfolge und mit klar vorgelegten Zielen stattfinden (Glöckel, 2003, S. 187).

Die Fokussierung auf Lehrgänge, die eine in der Praxis häufig angewendete Form der betrieblichen Weiterbildung darstellen, wird erst im empirischen Teil der gegenständlichen Arbeit berücksichtigt, da die vorliegende Literatur bei den Themen Transfererfolg und Transfermotivation keine Unterscheidung zwischen betrieblicher Weiterbildung im allgemeinen Verständnis und speziellen Formen, wie z.B. Lehrgängen bietet. Bei der Ermittlung der theoretischen Grundlagen ist daher nur die Berücksichtigung der betrieblichen Weiterbildung im Allgemeinen möglich.

### **2.2.2 Funktionen betrieblicher Weiterbildung**

Die Funktionen der betrieblichen Weiterbildung sind vielseitig und werden in der Literatur aus verschiedenen Perspektiven wie auch in unterschiedlichen Kontexten betrachtet (Käpplinger, 2016, S. 184). In der Literatur werden Funktionen aus den allgemeinen Zielen betrieblicher Weiterbildung abgeleitet und beantworten die Frage, wozu betriebliche Weiterbildung in Organisationen überhaupt stattfindet (Hill, 2002, S. 10). Die Ermittlung dieser Beweggründe kann aus ökonomischen, sozialen, politischen und individuellen Kontexten resultieren, was zu einer Multidimensionalität führt, die wohl kaum ganzheitlich zu erfassen ist (Käpplinger, 2016, S. 184). Ausgehend von der Annahme, dass Funktionen der Weiterbildung aus Zielen abgeleitet werden, spielt die Perspektive der Betrachtung zusätzlich eine wesentliche Rolle, wobei personenbezogene, unternehmensbezogene oder gesellschaftliche Funktionen ermittelbar sind (Becker, 2013a, S. 322).

#### **Funktionen aus Sicht der Unternehmen**

Aus Unternehmenssicht beschränkt sich die Funktion von betrieblicher Weiterbildung nicht auf den Aufbau und Erhalt von Qualifikationen (Schneeberger, 2012, S. 3), sondern geht darüber hinaus. In der Literatur wird zwischen Primärfunktionen und Nebenfunktionen unterschieden. Primärfunktionen sind ökonomische Aspekte, in deren Rahmen die betriebliche Weiterbildung als Investition gesehen wird, die wirtschaftliche Vorteile für das Unternehmen bringt sowie die Handlungsfähigkeit der MitarbeiterInnen sicherstellen soll (Käpplinger, 2016, S. 185;

Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 31–32). Nebenfunktionen stehen im Einklang mit den Primärfunktionen und umfassen personalwirtschaftliche Aspekte (Hill, 2002, S. 10), die im Folgenden kurz erläutert werden.

#### *Motivations- und Identifikationsfunktion*

Weiterbildung hat einen beachtlichen Einfluss auf die individuelle Leistungsbereitschaft und zielt daher u.a. darauf ab, die Motivation der Belegschaft zu steigern. Sofern MitarbeiterInnen persönliche Vorteile aus der Weiterbildungsmaßnahme ziehen, wie z.B. persönliche Entwicklung oder Aussichten auf beruflichen Aufstieg, Übernahme anderer Tätigkeitsbereiche bzw. eine höhere Entlohnung, kann dadurch die Motivation zu mehr oder besserer Leistung erhöht werden (Rodehuth, 1999, S. 182). Auch die Identifikation der Belegschaft mit den unternehmerischen Werten, Zielen und Normen bzw. den eigenen Aufgaben kann durch Weiterbildung erhalten und erhöht werden (Käpplinger, 2016, S. 196; Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 32–33), insbesondere, wenn die Weiterbildung praxisnahe und tätigkeitsrelevante Inhalte behandelt (Jenewein, 2012, S. 3).

#### *Integrations- und Steuerungsfunktion*

Weiterbildungsangebote im Unternehmen können auch einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass sich neue MitarbeiterInnen schneller und besser in der ungewohnten Umgebung zurechtfinden und eingliedern. Durch den Kontakt zu verschiedenen Personengruppen und durch die konzentrierte Vermittlung von unternehmensspezifischen Informationen kann eine rasche Integration stattfinden. Dies ist für die Organisation vorteilhaft, da sich die MitarbeiterInnen dabei frühzeitig mit der Unternehmenskultur auseinandersetzen und auch schneller eine Bindung zum Unternehmen aufbauen können (Diedrich, 1988, S. 93). Sofern bestehende oder neu eingetretene MitarbeiterInnen sich mit den unternehmerischen Werten, Zielen und Normen identifizieren können, wird es für das Unternehmen leichter, erwünschtes Verhalten zu fördern und einheitliche Handlungsweisen zu schaffen. Auch im Veränderungsprozess ist diese Funktion der Weiterbildung nicht zu vernachlässigen, da sie die Belegschaft rechtzeitig auf neue Umstände im Unternehmen vorbereiten und präventiv zur Minimierung von Widerstand beitragen kann (Rodehuth, 1999, S. 182–183).

### *Flexibilisierungsfunktion*

Weiterbildung des Personals kann dazu beitragen, dass die Veränderungsfähigkeit des Unternehmens verbessert wird. Sofern Weiterbildungsmaßnahmen genutzt werden, um die für Umstellungsprozesse erforderlichen Kompetenzen der Belegschaft auf- und auszubauen, wird das Unternehmen dadurch anpassungsfähiger und kann mit geringeren Problemen durch einen Wandel geführt werden (Rodehuth, 1999, S. 183). Diese Funktion ist in der gegenwärtigen Zeit für alle Organisationen von Bedeutung, da die allgemeine Veränderungsgeschwindigkeit stetig zunimmt und eine entsprechende Anpassung an veränderte Bedingungen bei geringer Flexibilität schwieriger zu bewerkstelligen ist (Howaldt & Domanski, 2011, S. 83).

### *Anpassungs- und Qualifizierungsfunktion*

Betriebliche Weiterbildung hat auch die Funktion, MitarbeiterInnen zu befähigen, sich an ständig verändernde Arbeitsbedingungen, Innovationen und etwaige Neuerungen im Tätigkeitsbereich anzupassen (Diedrich, 1988, S. 89–90). Für das Unternehmen steht dabei die Defizitorientierung im Fokus, da erforderliches Spezialwissen nicht immer im Rahmen der Berufsausbildung aufgebaut werden kann. Bei der Lösung aktueller und zukünftiger Herausforderungen spielt die betriebliche Weiterbildung eine entscheidende Rolle, indem sie vorhandene Defizite ausgleicht (Käpplinger, 2016, S. 209; Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 32). Die Anpassungs- und Qualifizierungsfunktion erhöht damit die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens, indem sie einerseits die Belegschaft befähigt, sich an die Umwelt anzupassen und andererseits den Aufbau von Spezialwissen innerhalb der Organisation ermöglicht (Diedrich, 1988, S. 89–90).

### *Gestaltungs- und Entwicklungsfunktion*

Während die Anpassungsfunktion eher reaktiv ausfällt, wird der betrieblichen Weiterbildung weiterführend die Grundlage für proaktive Funktionen zugeschrieben. Weiterbildung kann zukunftsgerichtet nämlich einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, Beschäftigte zu befähigen, die Zukunft der Organisation aktiv mitzugestalten. Bei dieser Funktion stehen die proaktive Weiterentwicklung und innovative Gestaltung des Unternehmens im Fokus (Käpplinger, 2016, S. 216; Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 34). In diesem Zusammenhang wird auch die persönliche Entwicklung von MitarbeiterInnen thematisiert, wobei nicht die Leistungsfähigkeit, sondern die Auseinandersetzung mit dem eigenen Entwicklungsweg sowie die Förderung von Lernen im Mittelpunkt stehen (Dewe & Feistel, 2013 zitiert nach Hippel & Röbel, 2016, o.S.).

### *Versorgungsfunktion*

Weiterbildung erfüllt auch die Funktion, das Unternehmen mit qualifiziertem Personal zu versorgen, dabei ist es vorteilhaft die erforderlichen Qualifikationen intern zu schaffen und damit die Abhängigkeit vom externen Arbeitsmarkt zu reduzieren (Rodehuth, 1999, S. 182). Zusätzlich können MitarbeiterInnen, die bereits intern spezifisches Wissen aufgebaut haben, anderweitig innerhalb des Unternehmens eingesetzt werden, wodurch personelle Engpässe ausgeglichen werden können. Gelingt es einem Unternehmen durch betriebliche Weiterbildung die Kompetenzen und das Potenzial der Belegschaft im Unternehmen aufzubauen und zu erhalten, können weniger Probleme bei Personalbeschaffung die Folge sein (Diedrich, 1988, S. 88–89), insbesondere, wenn erforderliche, qualifizierte Fachkräfte auf dem externen Arbeitsmarkt schwierig zu finden sind (Käpplinger, 2016, S. 205).

### *Akquisitions- und Imagefunktion*

Unternehmen mit einem umfangreichen Weiterbildungsangebot verstärken ihre Attraktivität aus Sicht potenzieller BewerberInnen, da damit hohe Entwicklungschancen suggeriert werden. Zusätzlich kann sich dieser Aspekt auf das allgemeine Image des Unternehmens in der Öffentlichkeit positiv auswirken. Eine positive Außenwirkung kann nicht nur zur verstärkten Akquisition neuer MitarbeiterInnen führen, das Unternehmen wird auch in den Augen anderer Stakeholder (z.B. KundInnen) attraktiver wahrgenommen, wodurch gleichzeitig die Wettbewerbsfähigkeit steigt (Diedrich, 1988, S. 92; Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 33–34; Rodehuth, 1999, S. 182).

### *Die Selektions- und Legitimationsfunktion*

Betriebliche Weiterbildung kann für personalwirtschaftliche Entscheidungen bedeutend sein. Sie ist hilfreich bei der Auswahl jener MitarbeiterInnen, die bestimmte Weiterbildungen in Anspruch nehmen dürfen bzw. sollen, unterstützt bei der Potentialerhebung und legt die Basis für Personaleinsatzentscheidungen. Sind Erfolgsnachweise ein fixer Bestandteil betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen, kann dies auch als Legitimation für gewisse Beförderungsentscheidungen dienen (Diedrich, 1988, S. 93; Severing, 2011, S. 18).

Ableitend aus den Funktionen kann zusammengefasst werden, dass Unternehmen mit betrieblicher Weiterbildung folgende Ziele verfolgen:

- Sicherung leistungsfähiger MitarbeiterInnen

- Laufende Qualifikationsanpassung an technologische und organisatorische Entwicklungen
- Erhaltung, Vertiefung und dem Zuwachs fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten
- Verbesserung der Produktivität und Innovationsfähigkeit des Unternehmens
- Sicherung von Nachwuchsführungs- und -fachkräften,
- Verbesserung der ArbeitgeberInnen-Marke,
- Förderung von unternehmerischen Denk- und Verhaltensweisen bei der Belegschaft
- Erhöhung von MitarbeiterInnen-Zufriedenheit, Leistungsmotivation und MitarbeiterInnen-Bindung

Dabei steht stets die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen im Vordergrund (vgl. Lung, 1996, S. 60; Moraal, 2007, o.S.; Schneeberger, 2012, S. 3).

### **Funktionen aus Sicht der ArbeitnehmerInnen**

Die alleinige Betrachtung der Funktionen aus Sicht der Unternehmen scheint nicht hinreichend zu sein, denn Individuen und deren Interessen spielen eine zentrale Rolle in der betrieblichen Weiterbildung (Käpplinger, 2016, S. 218). Aus Sicht der ArbeitnehmerInnen hat betriebliche Weiterbildung eine instrumentale Bedeutung und dient der Erreichung individueller Ziele, wie beispielsweise Beförderung zu einer höheren Position, Anstieg der monetären Entlohnung, höheres gesellschaftliches Ansehen oder Absicherung des eigenen Arbeitsplatzes (Rodehuth, 1999, S. 182). Auch wenn die Erweiterung der eigenen Kompetenzen, die persönliche Entwicklung und die Aufwertung der beruflichen Situation für MitarbeiterInnen im Fokus stehen, ist ihre Motivation an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen davon geprägt, ob sie ihre gesetzten Ziele als realistisch sehen und inwieweit der Kosten-Nutzen-Faktor subjektiv als angemessen beurteilt wird (Beicht & Walden, 2006, S. 331; Moraal, 2007, o.S.).

Die Ziele, die ArbeitnehmerInnen mit Weiterbildung verfolgen, können ebenso vielseitig sein, wie jene aus Unternehmenssicht (Beicht & Walden, 2006, S. 328). Im Folgenden werden bisher ermittelte Ziele aus ArbeitnehmerInnen-Sicht exemplarisch aufgezählt (vgl. Beicht & Walden, 2006, S. 331; Hartmann & Kuwan, 2011, S. 17; Käpplinger, 2016, S. 219):

- Erhöhung der eigenen Chancen am Arbeitsmarkt
- Beruflicher Aufstieg bzw. höhere Chancen auf eine Beförderung
- Aussicht auf eine höhere Entlohnung

- Übernahme neuer Aufgaben bzw. Verbesserung der Aussicht auf interessantere Tätigkeiten
- Verbesserung der eigenen Leistungsfähigkeit im Beruf
- Höhere Zufriedenheit im Beruf
- Persönliche Weiterentwicklung
- Anpassung an neue Arbeitsanforderungen
- Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes bzw. Minimierung des Risikos auf Verlust des Arbeitsplatzes
- Verwirklichung beruflicher Selbstständigkeit
- Wunsch über Entwicklungen im Beruf am Laufenden zu bleiben
- Netzwerken und Ausbau sozialer Kontakte

Aus den beispielhaft angeführten Zielen lassen sich Kategorien für Funktionen herausbilden (Käpplinger, 2016, S. 220–221). Individuen streben nach persönlicher Entwicklung und sind im Berufsleben zufriedener, wenn sie über umfangreicheres Wissen und erweiterte Kompetenzen verfügen (Hartmann & Kuwan, 2011, S. 17). In der betrieblichen Weiterbildung sehen sie eine Chance auf Selbstverwirklichung, woraus ein allgemein hohes Bildungsinteresse resultiert. Weiterbildung erfüllt demzufolge für ArbeitnehmerInnen eine *Bildungsfunktion* (Käpplinger, 2016, S. 220). Die *Sicherungsfunktion* trägt dazu bei, dass durch kontinuierliche Weiterbildung die aktuelle Beschäftigung abgesichert ist und das Risiko auf zukünftige Arbeitslosigkeit sinkt. Weiterbildung kann ferner dazu beitragen, dass Beschäftigte ihre berufliche Position innerhalb des Unternehmens verbessern oder sich für andere Positionen (auch außerhalb des Unternehmens) qualifizieren, wodurch Weiterbildung eine *Aufstiegs- und/oder Veränderungsfunktion* erfüllt. Wenn Individuen die eigene Leistungsfähigkeit durch betriebliche Weiterbildung verbessern, wird der Weiterbildung eine *Optimierungsfunktion* zugeschrieben. Stehen für Beschäftigte die Anpassung an neue Arbeitsanforderungen bzw. das Erfahren neuer Entwicklungen im beruflichen Kontext im Fokus, so kann der Weiterbildung eine *Anpassungsfunktion* zugeschrieben werden. Stehen hingegen monetäre Benefits bzw. das Streben nach einer höheren Entlohnung im Vordergrund, wird von einer *Ertragsfunktion* gesprochen. Auch der Wunsch nach sozialen Kontakten und dem Ausbau des eigenen Netzwerks spielt für Beschäftigte eine wesentliche Rolle bei der Weiterbildungsentscheidung, wonach Weiterbildung auch eine *Zugehörigkeitsfunktion* erfüllt (Beicht & Walden, 2006, S. 330–331; Hartmann & Kuwan, 2011, S. 17; Käpplinger, 2016, S. 220–221).

Ebenso wie bei der Zielfestlegung, gibt es bei den Funktionen von betrieblicher Weiterbildung sowohl Überschneidungen als auch Widersprüche zwischen der ArbeitnehmerInnen- und der Unternehmenssicht. Hinter den Funktionen aus ArbeitnehmerInnen-Sicht stehen ihre Nutzen-erwartungen an Weiterbildungsmaßnahmen, die gleichzeitig Aufschluss über die Motivation zur Weiterbildung geben (Käpplinger, 2016, S. 220–221).

### **Funktionen aus Sicht der Gesellschaft**

Betriebliche Weiterbildung leistet einen wesentlichen Beitrag zum Gemeinwohl, indem sie den gesellschaftlichen Fortschritt fördert (Becker, 1999, S. 4–5). Die Gesellschaft verfolgt Interessen, die zur Bewältigung von öffentlich-relevanten Herausforderungen dienen, wie beispielsweise die Erhaltung und Förderung der internationalen Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Wirtschaft, Chancengleichheit für alle Bevölkerungsgruppen oder die Lösung arbeitsmarkt-politischer und demografischer Problemstellungen (Becker, 2013a, S. 322; Hartmann & Kuan, 2011, S. 17; Moraal, 2007, o.S.).

Organisationen verfolgen mit betrieblicher Weiterbildung bestimmte Ziele, die sich in den oben ausgeführten Funktionen wiederfinden. Um die Erfüllung dieser Ziele auch sicherzustellen, bedarf es einer entsprechenden Transfersicherung, daher werden im nächsten Kapitel die theoretischen Grundlagen des Transfererfolgs erläutert.

### **2.2.3 Definition und Abgrenzung des Transferbegriffs**

#### **Transfer - Lerntransfer**

Lemke (1995, S. 6–7) bietet eine Übersicht gängiger Definitionen des Begriffs *Transfer*, deren Ursprünge teilweise bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts reichen, und verdeutlicht damit gleichzeitig, dass die Definitionen einerseits verschiedene Elemente enthalten und andererseits aus unterschiedlichen Perspektiven entstanden sind (Lemke, 1995, S. 5–7). Auch wenn die historische Entwicklung des Begriffs interessante psychologische und evolutionäre Einblicke gibt, würde eine Beleuchtung aller Definitionen den Rahmen der gegenständlichen Arbeit weit überschreiten, daher werden nur Definitionen ausgewählter AutorInnen berücksichtigt, die ihren Schwerpunkt auf betriebliche Weiterbildung setzen. In der folgenden Tabelle 4 werden die aus Sicht der Verfasserin wichtigsten Definitionen aufgelistet.



AutorIn, Jahr	Definition	Perspektive/Schwerpunkt
<b>Hagen, 1984, S. 427</b>	„Lerntransfer bedeutet die Übertragung von Gelerntem auf die praktische Alltagssituation, d.h. Umsetzung von erkenntnisfördernden, erlebnisfördernden und verhaltensfördernden Lerninhalten auf das eigene Erkennen, Erleben und Verhalten in der Wirklichkeit.“	Transfer als Umsetzungsprozess
<b>Gnefkow, 2008, S. 33</b>	„Transfer bezeichnet die kontinuierliche Anwendung der im Lernfeld erworbenen Inhalte im Funktionsfeld. Dabei generalisiert der Teilnehmer die erlernten Inhalte, entscheidet über deren Anwendung und führt die Anwendung im Funktionsfeld aus.“	Transfer als Anwendungsprozess
<b>Baldwin &amp; Ford, 1988, S. 63</b>	„Positive transfer of training is defined as the degree to which trainees effectively apply the knowledge, skills, and attitudes gained in a training context to the job (Newstrom, 1894; Wexley & Latham, 1981). Transfer of training, therefore, is more than a function of original learning in a training program (Atkinson, 1972; Fleishman, 1953). For transfer to have occurred, learned behavior must be generalized to the job context and maintained over a period of time on the job.“	Generalisierung und Aufrechterhaltung des Gelernten
<b>Piezzi, 2002, S. 9</b>	„Der Transfer (oder Lerntransfer) in der betrieblichen Weiterbildung wird als Prozess verstanden, durch den das in einem Lernfeld Gelernte in das betriebliche Funktionsfeld effektiv ein- und umgesetzt wird.“	Transfer als Umsetzungsprozess

<b>Solga, 2011b, S. 342</b>	„Lerntransfer ist die Übertragung gelernter Kenntnisse und Fertigkeiten auf Herausforderungen (Aufgaben und Probleme) des Arbeitslebens, die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag.“	Übertragung auf Arbeitsalltag und Generalisierung
---------------------------------	--	---

Tabelle 4: Übersicht gängiger Definitionen des Transferbegriffs

Im Zusammenhang mit Personalentwicklung und betrieblicher Weiterbildung bedeutet *Transfer*, dass etwas, das in einem bestimmten Kontext (im Lernfeld) gelernt wurde, später in einen anderen Kontext (ins Funktionsfeld) übertragen wird (Mandl, Prenzel & Gräsel, 1992, S. 127). Aus pädagogisch-psychologischer Forschungssicht ist der kurze Begriff „Transfer“ für seine Bedeutung nicht hinreichend spezifisch und wird daher als *Lerntransfer* bezeichnet (Tonhäuser, 2017, S. 1).

### **Transfererfolg**

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht der Begriff *Transfererfolg*, der die Variable beschreibt, über die definiert wird, wie erfolgreich es gelingt, Gelerntes aus einer Weiterbildungsaktivität im Arbeitsumfeld umzusetzen (Stender et al., 2009, S. 185). Weitere gängige Bezeichnungen in der vorliegenden Literatur sind u.a. *Trainingserfolg*, *Trainingstransfer* (engl. „*transfer of training*“, „*training transfer*“) und *Praxistransfer* und werden weitestgehend synonym verwendet. Die Literatur bietet zahlreiche Definitionen an, die sich sprachlich im Detail unterscheiden, jedoch in ihrer Bedeutung auf einen gemeinsamen Nenner kommen. Und zwar wird im Zusammenhang mit beruflicher Weiterbildung dann von *Transfererfolg* gesprochen, wenn neu erworbenes Wissen, gelernte Fähigkeiten und trainiertes Verhalten aus dem Lernfeld später in mehr oder weniger ähnlichen Situationen im Funktionsfeld nachhaltig umgesetzt werden können, d.h. wenn das Gelernte generalisiert und über einen längeren Zeitraum erfolgreich in der Praxis angewendet wird (Baldwin & Ford, 1988, S. 63; Piezzi, 2002, S. 9; Solga, 2011b, S. 342; Stender et al., 2009, S. 188; Weinbauer-Heidel, 2016a, S. 1).

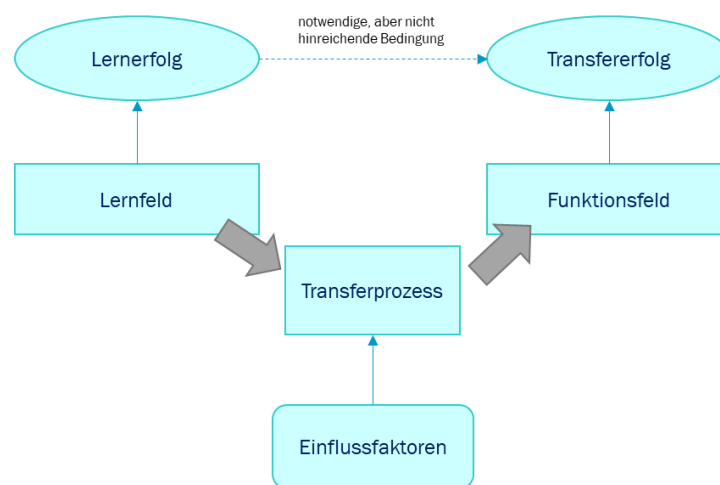
### **Lernerfolg**

Abzugrenzen ist dieser Begriff vom *Lernerfolg*, der die Erweiterung von Wissen und/oder Fähigkeiten durch die reine Konsumation einer Weiterbildungsmaßnahme definiert und im Lernfeld stattfindet (Becker, 2011, S. 334). Lernerfolg ist - und da sind sich die Autoren fachspezifischer Literatur einig - keinesfalls mit Transfererfolg gleichzusetzen, vielmehr gilt Lernerfolg, also erfolgreicher Wissenszuwachs, als eine wesentliche Voraussetzung für Transfererfolg

(Gnefkow, 2008, S. 36; Kauffeld, 2016, S. 40; Solga, 2011a, S. 381; Stender et al., 2009, S. 189). Der Transferprozess unterliegt also zwei unterschiedlichen Situationen, der Lern- und der Anwendungssituation und macht damit den Lerntransfer zum Bindeglied zwischen *Lernen* und *Anwenden* (Tonhäuser, 2017, S. 2).

### Lerntransfer als Prozess

Lerntransfer ist ein Prozess, der zwischen dem Lern- und dem Funktionsfeld liegt und von einer Vielzahl an Einflussgrößen determiniert wird (vgl. Abbildung 4). Die Darstellung nach Stender et al. (2009, S. 188) stellt das Zusammenspiel von Lernerfolg und Transfererfolg sowie die zuständigen Feldbereiche visuell dar.



Quelle: Stender et al., 2009, S. 188

Abbildung 4: Darstellung des Lerntransfers als Prozess

Transfererfolg ist also vom Verlauf des Transferprozesses abhängig, zu dessen Sicherstellung die Generalisierung und langfristige Aufrechterhaltung des Gelernten vorausgesetzt werden (Baldwin & Ford, 1988, S. 64; Solga, 2011b, S. 342). *Generalisierung* wird erreicht, wenn das Gelernte aus dem Lernkontext verallgemeinert und auf ungleiche Situationen im Berufskontext erfolgreich übertragen wird (Adams, 1987, S. 44; Nikandrou et al., 2009, S. 256). *Aufrechterhaltung* bezieht sich dabei auf die Dauer der Wirksamkeit und Anwendbarkeit des Gelernten, d.h. das Gelernte aus dem Lernumfeld sollte möglichst langfristig zur Verfügung stehen und die Anwendung im Funktionsfeld sollte über einen längeren Zeitraum beibehalten werden (Gnefkow, 2008, S. 37; Solga, 2011b, S. 342). Das Transferproblem entsteht aufgrund von zeitlicher, räumlicher und inhaltlicher Distanz zwischen dem Lernfeld und dem Funktionsfeld, da nicht alle betrieblichen Weiterbildungen on-the-job, also direkt am Arbeitsplatz stattfinden können (Gnefkow, 2008, S. 29).

## **Positiver Transfer**

In der Literatur werden verschiedene Formen des Lerntransfers hinsichtlich des Verlaufs der Transferwirkung unterschieden. **Positiver Transfer** bildet sich ab, wenn eine Übertragung des Gelernten auf nicht trainierte Anwendungssituationen stattfindet und die Arbeitsleistung verbessert oder erleichtert. Dies kann zwei verschiedene Verlaufsformen einnehmen: *horizontal* oder *vertikal*. Bei einem horizontalen Verlauf werden im Idealfall alle neu erworbenen Kompetenzen im Funktionsfeld angewendet. In der Regel werden aber höchstens Teile des Gelernten im Funktionsfeld zur Anwendung kommen. Verläuft der Transfer *vertikal*, wird nicht nur das Gelernte auf Problemstellungen gleicher Komplexität angewendet, sondern durch erweiternden Kompetenzzuwachs und sukzessives Weiterlernen können sodann komplexere Problemstellungen durch den/die AnwenderIn gelöst werden (Bergmann & Sonntag, 2006, S. 358; Solga, 2011b, S. 343; Stender et al., 2009, S. 190).

## **Neutraler Transfer bzw. Nulltransfer**

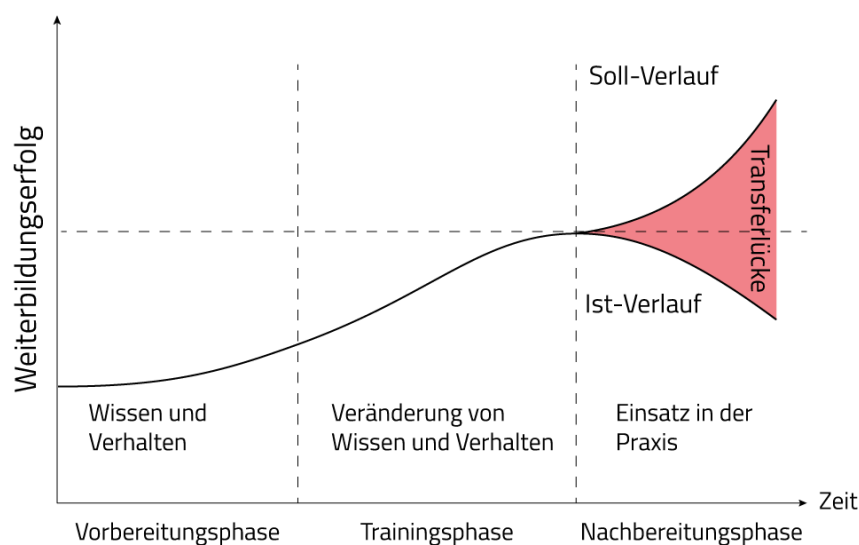
Findet das Gelernte im Funktionsfeld keinerlei Anwendung, sei es, weil die Übertragungsversuche der Anwenderin oder des Anwenders scheitern oder ihr bzw. ihm keine Anwendungsmöglichkeit geboten wird, wird dieses Phänomen als **neutraler Transfer** bzw. **Nulltransfer** bezeichnet. In diesem Fall kann keine Veränderung im Vergleich zum vorherigen Verhalten festgestellt werden (Stender et al., 2009, S. 189–190).

## **Negativer Transfer**

Wird die Arbeitsleistung durch den Versuch das Gelernte umzusetzen auf irgendeine Weise verschlechtert oder gestört, wird dies als **negativer Transfer** bezeichnet. In diesem Fall kann es sein, dass der/die AnwenderIn zwar den Versuch zur Umsetzung startet, dabei jedoch scheitert und damit einhergehend auch noch Fehler oder hoher Zeitaufwand für die Anwendung bzw. etwaige Korrekturen, etc. verbunden sind. Ursachen für eine derartige Transferwirkung können etwa falsche Anwendung, Verwirrung oder mangelnde Passung der Lehrinhalte zum Arbeitskontext sein (Bergmann & Sonntag, 2006, S. 358; Solga, 2011b, S. 342; Stender et al., 2009, S. 189).

## Transferlücke

Anhand der soeben dargestellten Verlaufsformen lässt sich auch die **Transferlücke** gut erklären. Im Idealfall setzen AnwenderInnen nach dem Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme alles Gelernte im Funktionsfeld um und bauen im Rahmen dessen weitere Kompetenzen auf (*vertikaler Transfer*). Diese Erwartung kann als Soll-Verlauf bezeichnet werden. In der Regel wird aus unterschiedlichen Gründen weniger im Funktionsfeld angewendet als erwartet (*horizontaler, Null- bzw. negativer Transfer*). Diese Entwicklung wird bei der Erklärung der Transferlücke ‚Ist-Verlauf‘ genannt. Die in Abbildung 5 skizzierte Differenz zwischen dem Soll- und Ist-Verlauf entsteht aufgrund des Eintritts möglicher Transferhemmnisse und bildet die sogenannte Transferlücke (Wilkening, 2002, S. 216–217).



Quelle: Ludescher (2016) auf [www.blink.it](http://www.blink.it)

Abbildung 5: Grafische Darstellung der Transferlücke

Für einen zufriedenstellenden Transfererfolg ist es erforderlich, die Transferlücke so gering wie möglich zu halten. Die Transferlücke fällt umso geringer aus, je erfolgreicher der Transferprozess verlaufen ist, also je mehr von dem Gelernten erfolgreich im Funktionsfeld umgesetzt wird. Der positive Transfer darf nicht als Selbstverständlichkeit erachtet werden, denn es erfordert den gezielten Einsatz von transferfördernden Maßnahmen, um dem Soll-Verlauf möglichst nahe zu kommen. Dabei ist die Initiative von Bildungsverantwortlichen, BildungsanbieterInnen und Teilnehmenden gleichermaßen gefragt (Stender et al., 2009, S. 190). Transfererfolg setzt somit horizontalen oder vertikalen Transfer voraus, neutraler oder gar negativer Transfer sind eindeutige Indizien dafür, dass die Weiterbildungsmaßnahme sich für die Organisation oder das Individuum nicht gelohnt hat (Stender et al., 2009, S. 190).

Um die Transferlücke so gering wie möglich zu halten und eine möglichst hohe Rentabilität von Weiterbildungsinvestitionen zu erzielen, ist die systematische Planung, Steuerung und Kontrolle von Personalentwicklungsmaßnahmen erforderlich. Als zweckmäßiges Instrument eignet sich dazu der Funktionszyklus der Personalentwicklung, der im folgenden Kapitel näher ausgeführt wird.

#### 2.2.4 Funktionszyklus der Personalentwicklung

Der Funktionszyklus der Personalentwicklung (kurz: PE) fasst in sechs Phasen zusammen, wie Personalentwicklungsarbeit methodisch umgesetzt werden muss, um möglichst effektive und effiziente Ergebnisse zu liefern (Becker, 2013a, S. 823). Die in Abbildung 6 dargestellten Phasen *Bedarfsanalyse*, *Zielsetzung*, *kreative Gestaltung*, *Durchführung*, *Erfolgskontrolle* und *Transfersicherung* dienen der Systematisierung von Personalentwicklungsaktivitäten, d.h. dass die erforderlichen Maßnahmen nicht dem Zufall überlassen, sondern systematisch diesen Phasen untergeordnet werden (Becker, 2013b, S. 365).



Quelle: Becker, 2013b, S. 366

Abbildung 6: Funktionszyklus der Personalentwicklung

#### **Bedarfsanalyse**

Für die Bedarfsermittlung ist eine Reihe an Voranalysen erforderlich, wobei Tätigkeiten, Anforderungen, Zielgruppen und Ursachen untersucht werden. Basis dafür ist die Erhebung der aktuellen und künftigen Tätigkeiten und Anforderungen, sodass ein Soll-Ist-Vergleich möglich wird. Bei der Zielgruppenanalyse geht es um die Analyse der personenbezogenen Fähigkeiten

und Potenziale, wodurch sich feststellen lässt, ob aktuell und künftig erforderliche Qualifikationen im Unternehmen vorhanden sind bzw. an welcher Stelle Anpassungsbedarf besteht. Die Ursachenanalyse gibt Aufschluss darüber, welche Gründe für etwaige Differenzen verantwortlich sind, dies kann auf Motivation („wollen nicht“), Qualifikation („können nicht“) oder Ordination („dürfen nicht“) zurückzuführen sein. Der Bedarf kann auf strategischer, operativer oder individueller Ebene ermittelt werden. Die strategische Perspektive betrachtet Faktoren künftig erfolgskritischer Tätigkeitsfelder und Anforderungen auf Unternehmensebene (zukunftsorientiert). Bei der operativen Bedarfsanalyse wird ermittelt, welche Defizite es in der aktuellen Unternehmenstätigkeit gibt (gegenwartsorientiert). Die individuelle Perspektive bezieht sich auf die Wünsche und Potenziale einzelner MitarbeiterInnen hinsichtlich ihrer Entwicklung (Becker, 2011, S. 20).

### **Zielsetzung**

Basierend auf den Ergebnissen der Bedarfsanalyse wird ein Planungshorizont für die Personalentwicklung festgelegt. Dabei werden Ziele formuliert, die konkrete pädagogische und ökonomische Ergebnisse der PE-Maßnahmen bestimmen und somit richtungsweisend für die Planung, Durchführung, Kontrolle und Anpassung sind. PE-Ziele sind als Vereinbarung zwischen PE-Verantwortlichen und MitarbeiterInnen zu sehen. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass die Formulierung nach den SMART-Kriterien (d.h. spezifisch, messbar, attraktiv, realisier- und terminier) erfolgen sollte, da die gesetzten Ziele dadurch eine Motivations- und Orientierungsfunktion erfüllen (Becker, 2013b, S. 371–372). Für weitere Funktionen der betrieblichen Weiterbildung siehe Kapitel 2.2.2 der gegenständlichen Arbeit.

### **Kreative Gestaltung**

In die kreative Gestaltung fallen alle Tätigkeiten, Entscheidungen und Analysen, die die Infrastruktur der Personalentwicklung bestimmen. Dabei werden personelle, sachliche und zeitliche Ressourcen zugeteilt, wie beispielsweise TrainerInnen und Teilnehmende, Maßnahmen-Verantwortliche, Durchführungsort, Termine, Kostenkalkulation etc. (Becker, 2011, S. 20). Darüber hinaus beschäftigt sich die kreative Gestaltung selbstverständlich auch mit inhaltlichen und methodischen Aspekten der PE-Maßnahmen (Becker, 2013b, S. 374).

### **Durchführung**

Die Durchführungsphase wird auch als „Produktionsphase“ bezeichnet, da es in der Personalentwicklung in gewisser Weise um die planmäßige und situationsabhängige „Produktion“ von

Wissen und Können geht. In diesem Sinne muss die Personalentwicklung entsprechende Lern- und Entwicklungsbedingungen zur Verfügung stellen, um möglichst produktiv zu sein. Dabei sind Lernort und Lernumgebung für den Fortschritt von großer Bedeutung. PE-Maßnahmen können intern oder extern, on-the-job oder off-the-job, aber auch in Kombinationsformen stattfinden. In der Lernumgebung spielen Vorgesetzte, PE-Verantwortliche und KollegInnen eine wichtige Rolle und unterstützen die Lernenden im Arbeits- und Lernprozess (Becker, 2011, S. 20, 2013b, S. 376).

### **Erfolgskontrolle**

Die Erfolgskontrolle dient der Bewertung von durchgeführten PE-Maßnahmen und wird auch als Evaluation bzw. Evaluierung bezeichnet (Becker, 2011, S. 21). Der Erfolg von PE-Maßnahmen wird am veränderten Wissen, Fähigkeiten, Verhalten bzw. Eigenschaften jener Personen gemessen, die eine PE-Maßnahme konsumiert haben. Dazu werden Erfolge auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt, nämlich wie erfolgreich die Durchführung gelungen ist, ob Lernende einen Wissenszuwachs erfahren und neue Fähigkeiten erworben haben bzw. neues Verhalten zeigen oder, ob und wie erfolgreich Lernende in der Lage sind, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden. Die Erfolgskontrolle stößt in der Praxis noch auf erhebliche Schwierigkeiten, da die Messwerte nur unvollständig zugänglich sind, der richtige Messzeitpunkt schwierig zu bestimmen ist und die Messverfahren nicht immer eindeutige und brauchbare Ergebnisse liefern (Becker, 2013b, S. 377). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Evaluation von PE-Maßnahmen folgt in Kapitel 2.2.5.

### **Transfersicherung**

Der Erfolg von PE-Maßnahmen definiert sich darüber, ob neu erworbenes Wissen, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen auf den Arbeitsplatz transferiert werden. Erst wenn die Anwendung des Gelernten dauerhaft bei der Ausführung der Tätigkeiten stattfindet, kann von erfolgreichen Personalentwicklungsmaßnahmen gesprochen werden. Die Personalentwicklung hat dabei die Aufgabe diesen Transfer zu sichern, indem sie einerseits Schlüsselpersonen dazu befähigt und andererseits die Rahmenbedingungen dafür sicherstellt. In einer engen Zusammenarbeit von PE-Verantwortlichen, Führungskräften und MitarbeiterInnen wird die Transfersicherung ermöglicht (Becker, 2013b, S. 379–381).



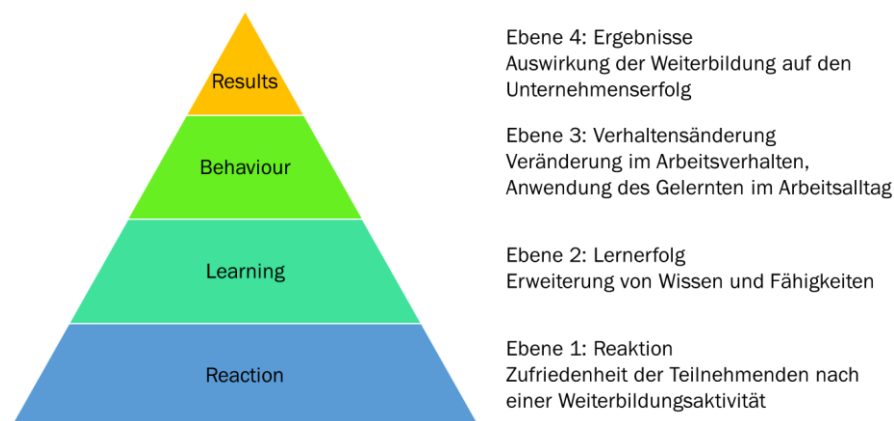
## 2.2.5 Evaluationsansätze in der betrieblichen Weiterbildung

Die Weiterbildungs-Evaluation ist eine Komponente aus dem Bildungscontrolling und wird zur Messung des Erfolgs von Weiterbildungsaktivitäten eingesetzt, die weiterführend die Grundlage für die Weiterentwicklung des Weiterbildungsangebots liefert (Gabathuler & Bajus, 2021, S. 169; Kauffeld, 2016, S. 112). Bei der Beurteilung der Wirksamkeit, also der Effektivität von Weiterbildungsaktivitäten ist die Auseinandersetzung mit der Evaluationsforschung unverzichtbar (vgl. Tonhäuser, 2017, S. 7). Bisher erforschte Ansätze unterscheiden *zwei Dimensionen* der Evaluation (Gessler, 2012, S. 362; Kauffeld, 2016, S. 113; Tonhäuser & Büker, 2016, S. 131):

- a) **die ergebnis- bzw. produktorientierte Dimension und**
- b) **die prozessorientierte Dimension.**

Die *ergebnis- bzw. produktorientierte* Evaluation bezieht sich auf die Ergebnisse einer Weiterbildungsaktivität als „Produkt“. Ergebnisse sind konkrete Effekte, die am Ende einer Weiterbildungsaktivität auf verschiedenen Ebenen gewollt oder zufällig auftreten und nach Durchführung beobachtet oder gemessen werden können (vgl. Landert, 1999, S. 20–21 zitiert nach Tonhäuser, 2017, S. 8). Ergebnisse aus der produktorientierten Evaluation werden zumeist dafür verwendet, bestimmte Weiterbildungsaktivitäten zu rechtfertigen, weiterzuführen oder abzusetzen (Kauffeld, 2016, S. 132). Das bisher bekannteste ergebnisorientierte Evaluationsmodell stammt von Kirkpatrick, das in der Veröffentlichung einer Artikelreihe 1959/1960 seinen Ursprung fand (vgl. Alliger & Janak, 1989, S. 331; Gessler, 2012, S. 364; Kirkpatrick, 1959a, 1959b, 1960a, 1960b). Das bis heute nahezu unveränderte Modell stellt die Ermittlung der pädagogischen und ökonomischen Wirkung von betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten auf vier Ebenen dar, wie

Abbildung 7 veranschaulicht (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 21–70).



Quelle: Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 21–70

Abbildung 7: Vier-Ebenen-Evaluationsmodell nach Kirkpatrick

Die erste Ebene wurde als „reaction“ bezeichnet und beschäftigt sich mit der Messung der subjektiven Zufriedenheit der Teilnehmenden nach einer durchgeführten Weiterbildungsaktivität. Die zweite Ebene misst die Qualität des Lernprozesses und beschäftigt sich primär mit dem Lernerfolg, also dem kognitiven Wissenszuwachs und den erworbenen Kompetenzen („learning“). Auf der dritten Ebene steht der Transfererfolg als Veränderung des Verhaltens („behavior“) im Mittelpunkt. Die vierte Ebene fokussiert sich auf organisationale Veränderungen im Sinne des Geschäftserfolgs („results“) (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 21–26). Die Ergebnisse aus der vierten Ebene dienen der Überprüfung der Wirksamkeit bzw. Effektivität von Weiterbildungsaktivitäten, die in weitere drei Unterebenen gegliedert werden können:

- Kompetenzerweiterung (Output) beinhaltet kurzfristig messbare Ergebnisse des Lernerfolgs,
- Lerntransfer (Persistenz) beschreibt das Ausmaß der mittel- bis langfristigen Auswirkung auf die Performance bzw. das Verhalten des/der Lernenden und
- Organisationserfolg (Outcome) umfasst langfristige Auswirkungen von Weiterbildungsmaßnahmen auf den Unternehmenserfolg (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 22–26; Tonhäuser & Büker, 2016, 129; 131-132).

Die vier Ebenen können auch als Stufenmodell gesehen werden, da laut Kirkpatrick und Kirkpatrick jede höhere Ebene die Zielerreichung der vorangehenden Ebene erfordert (2006, S. 21). Die Durchführung einzelner Studien in Zusammenhang mit dem Vier-Ebenen-Modell hat gezeigt, dass diese Abhängigkeit der einzelnen Ebenen bisher empirisch jedoch nicht zweifelsfrei bestätigt werden konnte, da beispielsweise eine hohe Zufriedenheit von Teilnehmenden bei einer Weiterbildungsmaßnahme nichts über den Lern-, Transfer oder Organisationserfolg aussagt (vgl. Alliger & Janak, 1989; Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Festner, 2012; Tonhäuser, 2017, S. 8). Trotz begründeter Kritik am Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick, hat sich der Ansatz in der Wissenschaft und Praxis durchgesetzt und wurde von weiteren ForscherInnen aufgegriffen und weiterentwickelt (Gessler, 2012, S. 365–366).

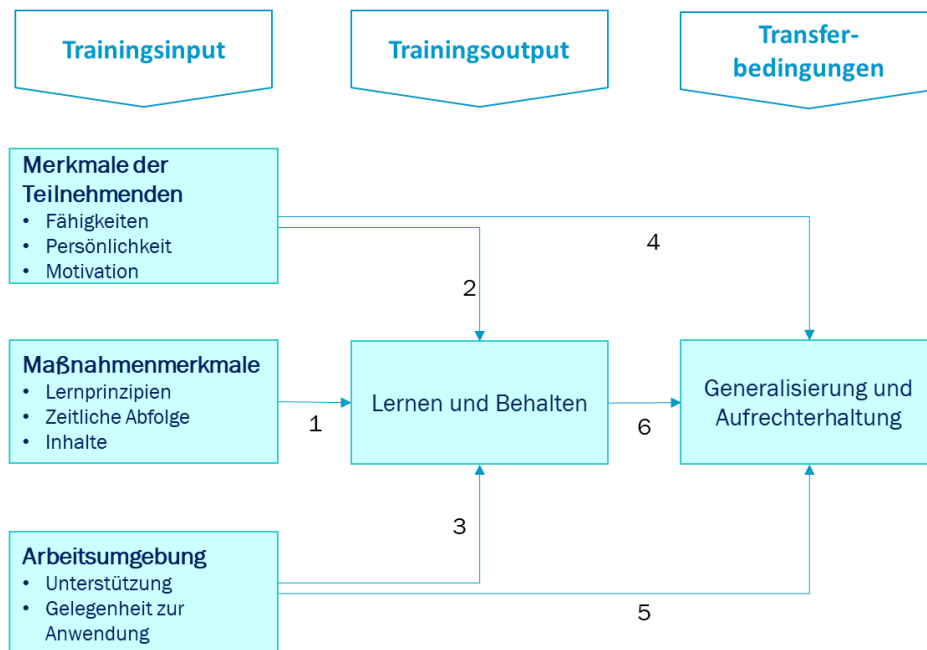
Die ergebnis- bzw. produktorientierte Dimension beantwortet lediglich die Frage, welche Wirkungen nach einer durchgeführten Weiterbildungsaktivität auf welcher Ebene erkennbar sind, jedoch nicht wie diese Wirkungen entstehen oder verbessert/adaptiert werden können – mit diesen Aspekten beschäftigen sich *prozessorientierte* Evaluationsmodelle (Gessler, 2012, S. 364–365), die auch im Transfermanagement Anwendung finden. Das Transfermanagement

bzw. Transfercontrolling beschäftigt sich mit der Steuerung, Kontrolle und Optimierung des Transfererfolgs (Stender et al., 2009, S. 448).

Im Gegensatz zur produktorientierten Evaluierung, die die Weiterbildungseffektivität mit sicht- und messbaren Ergebnissen rechtfertigt, fokussiert sich die *prozessorientierte Dimension* der Evaluation auf die Ermittlung von Einflussgrößen, die sich maßgeblich auf den Transfererfolg von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen auswirken (Tonhäuser, 2017, S. 9). Die Ergebnisse liefern die Grundlage zur gezielten Optimierung und Wirkungsverbesserung von Weiterbildungsmaßnahmen (Kauffeld, 2016, S. 132). Lerntransfer wird als komplexer Prozess verstanden, der von verschiedenen Einflussfaktoren gesteuert wird. Dieser Einfluss kann entweder positiv, also transferförderlich oder negativ, also transferhemmend sein (Lemke, 1995, S. 10). Um dem Erfolg oder Misserfolg von Weiterbildungsaktivitäten auf den Grund gehen zu können, ist der Einsatz von Lerntransfermodellen hilfreich (vgl. Bates, Holton, Seyler & Carvalho, 2000, S. 37). Lerntransfermodelle sind ein Versuch der Wissenschaft, den Lerntransferprozess sowie seine bestimmenden Faktoren und deren Beziehungen vereinfacht und anschaulich darzustellen. Dabei ist es in Sinne der Vereinfachung legitim, dass ein Modell nie alle in der Realität vorliegenden Bedingungen berücksichtigen kann, jedoch zumindest die für das allgemeine Verständnis relevanten Aspekte aufzeigt (Lemke, 1995, S. 8–9).

### **Transfermodell von Baldwin und Ford**

Das bekannteste Transfermodell wurde von Baldwin und Ford (1988) entwickelt und beschreibt die wichtigsten Komponenten des Transferprozesses und deren Wirkungszusammenhang. Der Transferprozess wird hier als Zusammenspiel von Trainingsinput, Trainingsoutput und Transferbedingungen erklärt (Baldwin & Ford, 1988, S. 64–65). Um die Komplexität des Transferprozesses zu verstehen, ist es erforderlich die Zusammenhänge in Abbildung 8 zu erklären.



Quelle: Baldwin & Ford, 1988, S. 65

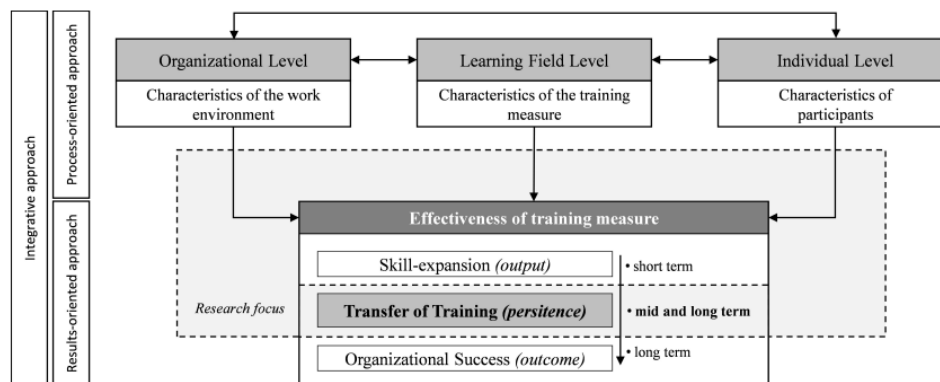
Abbildung 8: Transfermodell von Baldwin & Ford

Als **Trainingsinput** gelten Merkmale der Teilnehmenden, der Weiterbildungsmaßnahme sowie der Arbeitsumgebung, die entweder direkten oder indirekten Einfluss auf den Transfer haben. Merkmale der Teilnehmenden wie z.B. Motivation, oder der Arbeitsumgebung, wie z.B. Unterstützung durch Führungskräfte, haben unabhängig vom Lernerfolg direkten Einfluss (4 und 5) auf den Transfer. Auch wenn Lernen und Behalten gelingt, ist der Transfer dennoch unwahrscheinlich, sofern Teilnehmende oder die Arbeitsumgebung keine entsprechenden Umsetzungsvoraussetzungen schaffen. Der **Trainingsoutput** stellt das Ergebnis der Weiterbildungsmaßnahme dar, also das, was Teilnehmende gelernt und vom Training behalten haben. Diese Komponente wirkt sich direkt auf den Transfer aus (6) denn das, was umgesetzt werden soll, muss zuvor gelernt und verinnerlicht werden (Kirkpatrick, 1967 zitiert nach Baldwin und Ford, 1988, S. 65). Der Trainingsoutput wird von den drei Komponenten des Trainingsinputs determiniert (1, 2 und 3), d.h. diese Merkmale haben über den Faktor *Lernen & Behalten* auch indirekten Einfluss auf den Transfer. Die sechs beschriebenen Zusammenhänge bestimmen die **Transferbedingungen**, deren Zweck in der Generalisierung und Aufrechterhaltung des Gelernten mündet (Baldwin & Ford, 1988, S. 65–66).

Abgesehen von Baldwin & Ford haben sich seit Ende des 20. Jahrhunderts zahlreiche weitere ForscherInnen mit dem Transferthema auseinandergesetzt und dementsprechend werden Transfermodelle laufend weiterentwickelt (z.B. Alshaali, Hamid & Al-Ansi, 2018; Blume, Ford,

Surface & Olenick, 2019; Holton et al., 2000; Massenberg, Spurk & Kauffeld, 2015; Reinhold et al., 2018; Rouiller & Goldstein, 1993; Tracey et al., 1995; Xiao, 1996). Als Gemeinsamkeit lässt sich bei nahezu allen Modellen und Studien feststellen, dass sie vom Grundmodell nach Baldwin & Ford (1988) ausgehen und den Lerntransfer als Prozess betrachten, während der Fokus auf den Beziehungen zwischen dem Transfererfolg und seinen Einflussgrößen liegt (Tonhäuser, 2017, S. 9). Im Rahmen unterschiedlicher Untersuchungen haben sich sowohl Transfermodelle als auch die darin definierten Einflussgrößen weiterentwickelt, sodass mittlerweile vielfache Zugänge zur Transferbewertung bestehen (Weinbauer-Heidel, 2016a, S. 48), die rund 100 Einflussfaktoren berücksichtigen (Weinbauer-Heidel, 2016b, S. 12, vgl. Meißner, 2012). Aufgrund der vielseitigen Auseinandersetzung mit dem Transferthema gibt es in der Wissenschaft keinen klaren Konsens über das systematische Zusammenspiel der Einflussgrößen. Inzwischen wird von einem komplexen *Transfersystem* gesprochen, das alle relevanten Faktoren, die den Lerntransfer fördern oder behindern, umfasst (Holton et al., 2000, S. 335–336).

Die gegenseitige Abhängigkeit und Wirkung der systemübergreifenden Einflussgrößen und die überaus hohe Komplexität des Themas erschweren die vollständige Kontrolle der Transferproblematik. Dennoch sollen vorliegende Transfermodelle und praktikable Instrumente die Planung, Organisation und Evaluation des Transfererfolgs ermöglichen, wozu Transfermanagement auch berufen ist (Lemke, 1995, S. 11).



Quelle: Tonhäuser & Büker, 2016, S. 129

Abbildung 9: Einordnung des Transfererfolgs in der Literatur

Im Rahmen einer umfassenden Literaturanalyse haben Tonhäuser und Büker (2016) ein Rahmenmodell geschaffen, das sich an dieser Stelle auch gut dazu eignet, um die Einordnung des Transfers im System der Evaluation abzubilden (vgl. Abbildung 9). Bei der Auseinandersetzung

zung mit den Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsmaßnahmen, wurden drei Ebenen identifiziert, die eine Kategorisierung der Erfolgsfaktoren ermöglichen. Die bisher identifizierten Einflussgrößen lassen sich demzufolge den folgenden drei Ebenen zuordnen (vgl. z.B. Baldwin & Ford, 1988, S. 65; Lemke, 1995, S. 11; Stender et al., 2009, S. 192):

1. Organisationsebene
2. Maßnahmenebene
3. Individuelle Ebene

Die Unterscheidung dieser drei Ebenen wurde in der Transferforschung im Rahmen diverser Studien und Forschungen bestätigt und gilt damit als mehrfach legitimiert (Tonhäuser & Büker, 2016, S. 133). Die drei Ebenen finden daher auch bei der Entwicklung von praktikablen Transfer-Tools Einzug (vgl. z.B. Holton et al., 2000; Kauffeld et al., 2008; Kauffeld, 2016, S. 131; Weinbauer-Heidel, 2016b, S. 12–13). Transfer-Tools sind Instrumente, die zur Steuerung der Transferwirkung in der Praxis eingesetzt werden können, werden aber in der vorliegenden Untersuchung aus Kapazitätsgründen nicht im Detail beleuchtet. Einige Aussagen wurden jedoch mit Verweis auf die bereits existierenden Transfer-Tools untermauert (z.B. *LTSI* nach Holton et al., 2000; *GLTSI* nach Kauffeld et al., 2008; *Transferstärke-Methode*® nach Koch, 2017; *12 Stellhebel der Transferwirksamkeit*® nach Weinbauer-Heidel, 2016b).

## **2.3 Steuerung der Transfermotivation zum Zwecke der Transfersicherung**

Die Transfermotivation von Teilnehmenden gilt als wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von Inhalten aus Weiterbildungsmaßnahmen im betrieblichen Kontext. Um die hier wesentlichen Steuerungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, wurde zuerst auf Motivationstheorien zurückgegriffen, die sich in der Transferforschung bisweilen als grundlegend durchgesetzt haben. Den verwendeten Literaturquellen zufolge dienen die Motivationstheorien von Woodworth und Ryan & Deci als Basis, um die Motivation von Individuen zu verstehen und entsprechende Interventionen zur Steigerung der Motivation zu setzen. Als wesentliche Erkenntnis aus diesem Abschnitt ist zu erwähnen, dass die externe Beeinflussung der Motivation von Individuen an ihre Grenzen stößt, da der Eingriff auf die inneren psychischen Prozesse von Menschen nur eingeschränkt möglich ist. Grundsätzlich sollten hierbei menschliche (Grund-)Bedürfnisse ins Zentrum der Betrachtung rücken und Bestrebungen angestellt werden, diesen Bedürfnissen gerecht zu werden. Aus diesem Grund ist der Einfluss von außen nicht unbedingt zielführend, vielmehr sollten Anreize gesetzt werden, um Selbstbestimmung und intrinsische Motivation zu fördern, die für nachhaltige Effekte in der persönlichen Motivationsstruktur sorgen. Da es sich bei der Transfermotivation um einen höchst komplexen Recherchebereich handelt, wurden im nächsten Schritt die Variablen, also veränderbare Merkmale herausgebildet, um eine Übersicht der bisher vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zu schaffen. Zusammenfassend kann behauptet werden, dass sowohl individuelle als auch situative Variablen für die Steuerung der Transfermotivation gleichermaßen relevant sind. Individuelle Aspekte sind, wenn überhaupt, schwierig zu beeinflussen, können jedoch durch Berücksichtigung ihrer Spezifika indirekt beeinflusst werden, um in Richtung Transfer gesteuert zu werden. Situative Aspekte hingegen bergen ein hohes Potenzial hinsichtlich externer Steuerung, wenn die Bedürfnisse der Individuen ausreichend berücksichtigt werden. Grundsätzlich kann behauptet werden, dass es für die Motivationsbeeinflussung nicht den einen richtigen Weg gibt, vielmehr kann Transfermotivation erst durch kombinierte Strategien unter Berücksichtigung des zeitlichen Aspekts erfolgreich gesteuert werden, mit dem Ziel Transfererfolg zu schaffen. Die Sicherung des Transfererfolgs ist eine Frage, die die Transferforschung seit vielen Jahren bzw. Jahrzehnten beschäftigt und nicht mit einer einzigen richtigen Antwort bedient werden kann. Auch in der Praxis gilt die Transferproblematik als ungelöst, was mitunter auf die Komplexität des Forschungsbereichs und bis dato weitestgehend unstrukturierte Ergebnisse zurückzuführen ist. Zum Zwecke der Ermittlung der Möglichkeiten zur Sicherung des Transfererfolgs wurde

die Literatur nach theoretischen Grundlagen im Zusammenhang mit der Effektivität und Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen untersucht. Dabei stellt sich erstmal die Frage, wozu betriebliche Weiterbildung in Organisationen überhaupt betrieben wird. Die Antwort darauf ist ebenso wenig eindeutig zu erfassen, wie jene nach erfolgreicher Transfersicherung oder Motivationssteuerung. Wesentlich dabei ist, dass es immer auf die Perspektive ankommt und, dass es ebenso viele Ziele für betriebliche Weiterbildung gibt, wie Organisationen existieren. Interessant ist jedoch, dass Organisationen mit betrieblicher Weiterbildung zwar nicht nur ökonomische Ziele verfolgen, hierbei aber dennoch die Wettbewerbsfähigkeit im Vordergrund steht. Damit betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen den erwarteten Zweck erfüllen, ist die Sicherstellung des Transfers ein zentrales Thema der Personalentwicklung. Im Rahmen der Literaturanalyse wurden der Transferprozess sowie die möglichen Ausprägungsformen näher beleuchtet. An dieser Stelle ist zu betonen, dass Transfer erst dann als erfolgreich bezeichnet werden kann, wenn er eine nachhaltige Wirkung erzeugt. Dieser Anforderung an betriebliche Weiterbildung muss die Personalentwicklung mit systematischen Aktivitäten Folge leisten. Die Personalentwicklung wird als strategische Aufgabe gesehen und kann mithilfe des Funktionszyklus der Personalentwicklung nach Becker für effektive und effiziente Ergebnisse sorgen. Eine wesentliche Erkenntnis dieses Abschnitts ist, dass die Verantwortung der Transfersicherung zwar bei der Personalentwicklung liegt, es jedoch ein Zusammenspiel von mehreren Schlüsselpersonen erfordert, um tatsächlich nachhaltigen Transfer zu ermöglichen. Als problematisch hat sich dabei erwiesen, dass die Wirkung der betrieblichen Weiterbildung einerseits vielseitig und andererseits schwierig zu messen ist. Um diese Wirkung zu beurteilen, werden in der Literatur produkt- bzw. ergebnisorientierte und prozessorientierte Evaluationsansätze empfohlen. Während die produkt- bzw. ergebnisorientierten Ansätze Aufschluss darüber geben, welche kurz-, mittel- und langfristigen Ergebnisse durch die Weiterbildungsmaßnahme erzielt wurden, zeigen prozessorientierte Ansätze die Einflussebenen, über die der Transfer gesteuert werden kann. Somit erfordert die Sicherstellung des Transfererfolgs eine multidimensionale Perspektivenbetrachtung.



## **3 Methode**

Das dritte Kapitel dieser Arbeit widmet sich der empirischen Untersuchung und gliedert sich in zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Beschreibung und Begründung der ausgewählten Forschungsmethode, während im zweiten Abschnitt näher auf die Durchführung der empirischen Forschungsarbeit eingegangen wird. Mit der detaillierten Beschreibung und Begründung der Methoden, die im Rahmen der Erhebung und Auswertung zur Anwendung kommen, soll der Forschungsprozess transparent und nachvollziehbar offengelegt werden.

### **3.1 Beschreibung und Begründung der Methode**

Zunächst werden Methodologie und das gewählte Forschungsdesign beschrieben. Weiterführend wird sowohl auf die Methode der Datenerhebung als auch auf die Methode der Datenauswertung eingegangen.

#### **3.1.1 Methodologie und Forschungsdesign**

Die Methodologie gilt in der Wissenschaft als Grundlage für die Festlegung des Forschungsdesigns. Sie erklärt alle Einzelentscheidungen, die im Forschungsprozess von Bedeutung sind und hält fest, wie der Untersuchungsprozess im konkreten Fall ausgestaltet ist (Kleining, 2011, S. 217). In der Sozialforschung wird zwischen qualitativer und quantitativer Datengenerierung unterschieden. Quantitativ bedeutet, dass eine große Menge repräsentativer empirischer Daten generiert wird, die in weiterer Folge quantifizierbar, also für eine statistische Auswertung geeignet sind. Diese Vorgehensweise hat zum Ziel, allgemein gültige Aussagen aus der Datengewinnung abzuleiten, wobei kausale Zusammenhänge, eine deduktive Vorgehensweise und die Hypothesenprüfung im Zentrum der Betrachtung stehen (Kleining, 2011, S. 217; Misoch, 2019, S. 1). Als Methode zur Sammlung objektiver Aussagen, stellt die quantitative Forschungsrichtung Subjekte in den Hintergrund und sieht diese vielmehr als TrägerInnen von zu untersuchenden Variablen. Dabei werden große Stichproben untersucht, die die Ursache und Wirkung von beobachtbaren Phänomenen erklären, isolieren und messbar machen (Kleining, 2011, S. 217; Misoch, 2019, S. 1–2). Auch wenn die quantitative Forschung durchaus viele Vorteile bringt und aufgrund ihrer Breite quantifizierbare, repräsentative Daten generiert, bleiben dabei Interaktion mit den Befragten, die Erkundung von Beweggründen, Erfahrungen und subjektive Einstellungen aus (Lamnek, 2010, S. 7–8). Bei der qualitativen Datengenerierung steht die soziale

Interaktion mit den Subjekten im Vordergrund und versucht soziale Systeme anhand der subjektiven Wahrnehmung von innen heraus zu beschreiben (Misoch, 2019, S. 2). Der qualitative Forschungsansatz zeichnet sich durch seine Fähigkeit aus, den/die Forschende dazu zu befähigen, Sachverhalte zu verstehen, neue Theorien bzw. Hypothesen zu generieren, die Relevanzsysteme von Betroffenen zu erkunden sowie ganzheitliche Zusammenhänge zu hinterfragen. Darüber hinaus gilt die qualitative Forschung gemeinhin als offen, interpretativ und dynamisch-prozesshaft, was eine flexible Vorgehensweise ermöglicht und Reflexionsfähigkeit erfordert (Kleining, 2011, S. 217). Für die empirische Untersuchung der gegenständlichen Forschungsarbeit wird im Einklang mit den ausformulierten Haupt- und Subforschungsfragen ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Die formulierten Forschungsfragen dieser Masterarbeit erfordern eine subjektorientierte Untersuchung und stellen die subjektive Wahrnehmung in den Mittelpunkt. Dies steht in Übereinstimmung mit der qualitativen Forschungsrichtung, bei der „betroffene Subjekte Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein müssen“ (Mayring, 2016, S. 20). Die Argumentation für ein qualitatives Forschungsvorgehen bei dieser Forschungsarbeit beruht darauf, dass die gewählten Themenschwerpunkte in einem bisher noch unerforschten Kontext untersucht werden, und zwar mit dem Fokus auf die betriebliche Weiterbildung im Bankenumfeld, dies im Speziellen im Rahmen von fachlich relevanten Weiterbildungen mit Leistungsnachweis sowie einer verstärkten perspektivischen Betrachtung der Meinungen und Erfahrungen von Weiterbildungs-Teilnehmenden. Die Methode der Datenerhebung wird im nächsten Kapitel 3.1.2 näher ausgeführt.

### **3.1.2 Methode der Datenerhebung**

Ein beliebtes und vielfach erprobtes Werkzeug der qualitativen Sozialforschung stellen Interviews dar, wobei diese hinsichtlich ihrer Strukturierung in standardisierte, halbstrukturierte und narrative Interviewarten unterschieden werden (Lamnek, 2010, S. 303; Misoch, 2019, S. 13–14). Standardisierte Interviewformen eignen sich aufgrund ihrer starren Vorgaben und Vorgehensweise hauptsächlich für quantitative Erhebungen, während halbstrukturierte und narrative Interviewformen in der qualitativen Forschung üblich sind, jedoch in beiden Forschungsrichtungen vorkommen (Lamnek, 2010, S. 303). Halbstrukturierte Interviews zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar mithilfe eines vorgefertigten Leitfadens eine thematische Orientierung verfolgen, jedoch in der Reihenfolge der Fragestellung frei gestaltbar sind, spontane Fragen des Interviewenden ermöglichen und den Interviewten in der Antwortgestaltung absolute

Freiheit geben (Misoch, 2019, S. 13–14). Der Leitfaden unterstützt die erfolgreiche Interviewdurchführung und ermöglicht Vergleiche zwischen den Interviewinhalten sowie eine klare Themenfokussierung (Meuser & Nagel, 2005, S. 81–82, 2009a, S. 472–473). Narrative/unstrukturierte Interviewmethoden erfolgen ohne vorab definierte Leitfragen, d.h. es kommen weder ein standardisierter Fragebogen noch Leitfäden zur Anwendung. Bei dieser Interviewmethode erfolgt die Themenfokussierung durch die Interviewten, die mit ihren Antworten das Interview steuern und selbst vorgeben, welche Inhalte zu dem vorliegenden Thema von Bedeutung sind (Misoch, 2019, S. 13–14). Für die gegenständliche Untersuchung wird ein exploratives Forschungsdesign definiert, das durch teilstrukturierte bzw. leitfadengestützte ExpertInneninterviews realisiert wird. Der explorative Ansatz hat im Rahmen der Forschung einen erkundenden Charakter, das heißt, dass die Erhebung mit einem gewissen Maß an Offenheit erfolgt und damit die Generierung neuer Erkenntnisse zulässt (Misoch, 2019, S. 28). Das ExpertInneninterview gilt als die am häufigsten verwendete Methode in der qualitativen Sozialforschung und eignet sich für verschiedene Forschungsbereiche, u.a. für die Organisations-, Bildungs- und Politikforschung. Der überwiegende Zweck dieses gering strukturierten Erhebungsverfahrens ist explorativer Natur (Meuser & Nagel, 2009a, S. 465). Allgemein wird es als zeiteffektives Instrument der Datenerhebung gesehen, das aufwendig in der Durchführung ist und hohe Feldkompetenz der Forschenden erfordert. Beim ExpertInneninterview geht es primär um ein Verfahren, das den Zugang zu ExpertInnenwissen ermöglicht (Meuser & Nagel, 2009a, S. 466). Als ExpertInnen gelten üblicherweise Personen, die über spezielles Wissen über die zu untersuchenden Sachverhalte verfügen, die einen wichtigen Beitrag zur Lösung einer bestimmten Problematik leisten bzw. Informationen über die zu bearbeitenden Themenschwerpunkte aus erster Hand liefern können (Gläser & Laudel, 2010, S. 12; Meuser & Nagel, 2009a, S. 470). Im gegenständlichen Untersuchungsfall bildet sich ExpertInnenwissen aus den zusammengetragenen Aussagen der Interviewpersonen, die ihre Erfahrungen, Bedürfnisse und Meinungen im Rahmen der ExpertInneninterviews kundgeben. Über diese Art des besonderen Wissens verfügen nur Beteiligte, die als aktive AkteurInnen innerhalb eines sozialen Kontextes unmittelbar betroffen sind, wobei der individuelle Standpunkt, persönliche Beobachtungen und die eingenommene Perspektive maßgeblich sind (Gläser & Laudel, 2010, S. 11). Die Interviewpersonen werden ihren persönlichen Motivationsaspekt in Bezug auf Weiterbildungen und Transferaktivitäten darlegen und weiterführend erläutern, wie diese Motivation beeinflusst wird, wer etwas dazu beitragen kann, damit Motivation vorhanden ist bzw. welche Umstände die Motivation begünstigen oder hemmen. Darüber hinaus werden die sie Einblicke in ihre Transfererfolge

geben, die mit Beispielen untermauert werden, um positive und negative Erfahrungen hinsichtlich der Sicherstellung des Transfererfolgs in der Praxis zu untersuchen. Zusätzlich wird auf die Verantwortungszuteilung im Transferprozess eingegangen, indem die Interviewpersonen erläutern, wer oder was sie beim erfolgreichen Transfer unterstützen kann bzw. welche Umstände, Personen oder Situationen dazu beitragen können, dass die Anwendung in der Praxis sichergestellt wird. Das Wissen über die soeben erläuterten Umstände verleiht, dem Verständnis der Verfasserin zufolge, den TeilnehmerInnen und AbsolventInnen den ExpertInnenstatus. Bei den BildungsmanagerInnen sind die fokussierten Themen Teil ihrer wirtschaftspädagogischen Ausbildung, aber auch ihres täglichen Berufslebens, wodurch sie über fundiertes ExpertInnenwissen verfügen. Das ausgewählte Erhebungsverfahren wird schließlich entsprechend der Vorgehensweise nach Meuser und Nagel (2009a, S. 476–477) ausgewertet (vgl. Kap. 3.1.3).

### **3.1.3 Methode der Datenauswertung**

Im Sinne der Datenauswertung wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel angewendet. Bei dieser Methode erfolgt eine Reduktion der erhobenen Daten durch die Fokussierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Dazu ist es erforderlich, thematische Einheiten und inhaltlich verbundene Passagen zusammenzutragen. Die Vergleichbarkeit wird aufgrund des organisatorischen Kontextes der ExpertInnen bzw. der leitfadengeleiteten Interviewführung sichergestellt (Meuser & Nagel, 2005, S. 80–91, 2009a, S. 476–477, 2009b, S. 56–57). Im Detail beschreiben Meuser & Nagel die Vorgehensweise in sechs Schritten:

#### *Schritt 1 – Transkription*

Die Transkription gilt als Voraussetzung für die Datenauswertung. Dabei werden die durchgeführten Interviews, die im Normalfall auf Tonband aufgezeichnet werden, transkribiert. Bei der Transkription sind grundsätzlich nur inhaltliche Passagen relevant, während Nebengeräusche, Zwischenlaute, Pausen und sonstige nonverbale Elemente für die Interpretation nicht von Bedeutung sind und daher nur bei Vorhandensein eines inhaltlichen Zusammenhangs verschriftlicht, werden (Meuser & Nagel, 2005, S. 83, 2009b, S. 56).

#### *Schritt 2 – Paraphrase*

Die Paraphrase dient der Wiedergabe des Gesagten durch den/die Forschende, wobei in Bezug auf die Forschungsfrage thematisch zusammenhängende Einheiten und bedeutende Passagen in sinnhafte Abschnitte gegliedert werden. An dieser Stelle erfolgt die erstmalige Reduktion des Datenmaterials. Bei der Formulierung der Aussagen in eigenen Worten ist es wichtig, dass

die zentralen Aussagen der Interviewten erfasst und in einer chronologischen Reihenfolge entsprechend des Gesprächsverlaufs paraphrasiert werden (Meuser & Nagel, 2005, S. 83–84).

#### *Schritt 3 – Kodieren*

Beim Kodieren geht es um die Bildung von Überschriften bzw. Kategorien auf Basis der vorliegenden Paraphrasen, wobei die Terminologie der Interviewten jedenfalls zu berücksichtigen ist. Im Idealfall können Begriffe, die Interviewte genannt haben als Kategorien definiert werden. Eine Aussage kann dabei auch mehreren Kategorien (auch: Kodes) zugeordnet werden. Ziel dieses Schrittes ist es, das Forschungsmaterial thematisch zu ordnen, um die nächsten Schritte durchführen zu können (Meuser & Nagel, 2005, S. 85–86).

#### *Schritt 4- Thematischer Vergleich*

Im nächsten Schritt wird ein thematischer Vergleich über alle dokumentierten Interviews durchgeführt, indem ähnliche Aussagen von Interviewten mit übereinstimmenden Kodes zusammengefasst und der Logik des Kodierens (wie in Schritt 3) folgend, Überkategorien gebildet werden. Wichtig ist auch weiterhin die Nähe zum Originaltext beizubehalten und theoriesprachliche Abstraktionen zu vermeiden. Aufgrund der hier stattfindenden hohen Datenverdichtung ist eine Überprüfung und etwaige Anpassung der durchgeführten Zuordnungen erforderlich. Trifftigkeit, Vollständigkeit und Validität sollen sichergestellt werden, indem die Ergebnisse des thematischen Vergleichs laufend anhand der originalen Textpassagen überprüft werden (Meuser & Nagel, 2009a, S. 476–477).

#### *Schritt 5 – Soziologische Konzeptualisierung*

Im Rahmen der soziologischen Konzeptualisierung ist erstmalig die Ablösung der Texte bzw. Terminologien der Interviewten möglich. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten aus dem ExpertInnenwissen weiter zu verdichten. Die ermittelten Gemeinsamkeiten werden nun unter Bezugnahme bestehenden theoretischen Wissens begrifflich gestaltet, also in Kategorien eingeordnet. Die Kategorien geben also das geteilte Wissen der ExpertInnen explizit wieder und subsumieren es unter allgemein geltenden Begriffen (empirische Generalisierung). Daraus ergeben sich erste Interpretationen durch die Interviewenden, die für die weiterführende Diskussion geeignet sind. (Meuser & Nagel, 2005, S. 88, 2009a, S. 477, 2009b, S. 57).

#### *Schritt 6 – Theoretische Generalisierung*

Im letzten Schritt erfolgt die theoretische Generalisierung, wobei die Kategorien hinsichtlich ihres Zusammenhangs systematisch geordnet werden. Die Darstellung der Ergebnisse basiert auf den Interpretationen der empirisch generalisierten Sachverhalte. Diese Vorgehensweise ermöglicht die Ableitung von Sinnzusammenhängen zu Typologien und Theorien (Meuser & Nagel, 2005, S. 89).

Für eine erfolgreiche Auswertung sind die sechs ausgeführten Schritte in dieser Reihenfolge zu durchlaufen. Ebenso wichtig ist die kontinuierliche Überprüfung der Ergebnisse der vorangehenden Aktivitäten, um die Sinnhaftigkeit und Qualität der Auswertung aufrechtzuerhalten (Meuser & Nagel, 2005, S. 90–91, 2009a, S. 477, 2009b, S. 57).

### **3.2 Durchführung der empirischen Forschung**

Im folgenden Abschnitt wird auf die Durchführung der empirischen Forschungsarbeit eingegangen, wobei die gegebenen Rahmenbedingungen sowie die Vorgehensweise bei der Durchführung der Datenerhebung bzw. -auswertung erläutert werden.

#### **3.2.1 Untersuchungsobjekt**

Das Forschungsfeld, das für die empirische Untersuchung definiert wurde, stützt sich auf die Bildungseinrichtung einer österreichischen Bankengruppe, was die Untersuchung zu einer Fallstudie erklärt. Wie in der Problemstellung (Kap. 1.1) erläutert, handelt es sich bei dem behandelten Themengebiet um einen höchst komplexen Bereich, der als Phänomen in verschiedenen Kontexten auftritt, jedoch aus der Perspektive der Lernenden noch nicht hinreichend untersucht wurde. Um die Perspektive der Lernenden zu erfassen, eignet sich die qualitative Untersuchung im Rahmen einer Fallstudie, da sie die „Interpretation eines Phänomens in seinem Kontext“ ermöglicht (Göthlich, 2003, S. 5). Das gegenwärtige Phänomen, also die Transfermotivation von Lernenden, kann mithilfe dieser Forschungsmethode in der Tiefe erfasst und in einem gewählten Kontext, also in diesem Fall der betrieblichen Weiterbildung in Banken, zielführend analysiert werden. Darüber hinaus ist im Rahmen der Fallstudie der Zugang zum Untersuchungsfeld gewährleistet, da die Untersuchung in Kooperation mit einem Unternehmen erfolgt. Die ausgewählte Bildungseinrichtung führt mehrere Hundert Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr durch. Der Fokus wird bei der Untersuchung auf einen speziellen Lehrgang gelegt, der einen hohen Stellenwert innerhalb der Bankengruppe hat. Darüber hinaus handelt es sich um ein fachliches Weiterbildungsformat, das mit einer Zertifizierung abschließt und gemäß internen Angaben hinsichtlich der Transferproblematik einen dringenden Handlungsbedarf prognostiziert. Der Lehrgang wird mit zwei Spezialisierungsoptionen angeboten. Die Teilnehmenden können zwischen einem markt- bzw. vertriebsorientierten oder einem risikoorientierten Schwerpunkt wählen. Die Stichprobe umfasst acht Personen, die sich aus sechs Teilnehmenden bzw. AbsolventInnen des gegenständlichen Lehrgangs und zwei BildungsmanagerInnen der Bildungseinrichtung zusammensetzen. Da ein wesentliches Qualitätsmerkmal bei qualitativen

Untersuchungen nicht die Anzahl der Befragten, sondern die Variation ist (Kleining, 2011, S. 200), wurde die Wahl der Interviewpersonen - wie in Tabelle 5 dargestellt - nach bestimmten, vorab definierten Kriterien vorgenommen.

Kennzeichen	Fachliche Expertise	Spezialisierung	Geschlecht	Perspektive*
<b>IP1</b>	Führungskraft	Markt	weiblich	TN
<b>IP2</b>	Senior Expert Firmenkundengeschäft	Markt	männlich	TN
<b>IP3</b>	Firmenkundenbetreuer	Markt	männlich	TN
<b>IP4</b>	Junior Mitarbeiterin Innenrevision	Risiko	weiblich	TN
<b>IP5</b>	Fachexperte Innenrevision	Risiko	männlich	TN
<b>IP6</b>	Fachexperte Innenrevision mit technischem Schwerpunkt	Risiko	männlich	TN
<b>IP7</b>	Bildungsmanagerin mit Projektverantwortung zum Thema Praxistransfer	-	weiblich	BM
<b>IP8</b>	Bildungsmanagerin und Lehrgangsleitung	-	weiblich	BM
<p>* <b>Kategorisierung der Perspektive</b>  <b>TN:</b> LehrgangsteilnehmerIn bzw. -absolventIn  <b>BM:</b> Bildungseinrichtung</p>				

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 5: Darstellung der Stichprobe

Der Zugang zum Feld wurde aufgrund persönlicher und beruflicher Verbindungen zwischen der Verfasserin dieser Arbeit und der gewählten Bankengruppe ermöglicht. Im Rahmen des Werbungsprozesses wurde ein selbst gestalteter Flyer mit allen relevanten Infos über die Forschende und das Forschungsthema, an einen „Pool“ von etwa 150 TeilnehmerInnen und AbsolventInnen verschickt. Diese wurden eingeladen, sich freiwillig als Interviewpersonen zu melden. Daraufhin konnten von etwa 20 potenziellen KandidatInnen, die innerhalb der letzten zwölf Monate den entsprechenden Lehrgang besucht haben, sechs Personen ausgewählt werden. Dazu wurden kurze telefonische Einzelgespräche geführt. Um eine möglichst hohe Variation zu erreichen, wurde die Wahl der sechs Interviewpersonen nach den in Tabelle 5 dargestellten Kriterien gewählt. Die fachliche Expertise war insofern relevant, als die üblichen TeilnehmerInnen des Weiterbildungsformats auch hauptsächlich aus diesen ausgewählten Berufsgruppen stammen. Darüber hinaus war es auch wichtig, gleich viele VertreterInnen aus den

jeweiligen Spezialisierungsrichtungen zu erreichen, um die Untersuchung für den ganzen Lehr- gang durchführen zu können. Die Perspektive war hierbei essenziell, denn die gesamte Unter- suchung hat die TeilnehmerInnen-Perspektive als Fokus. Angesichts der Vorannahme, dass Bankangestellte aus den zentralen Berufsgruppen wahrscheinlich nicht über tiefergehendes the- oretisches Wissen zum Thema Transfer verfügen, wurden zwei Bildungsmanagerinnen hinzu- gezogen, die ebenso die Perspektive der TeilnehmerInnen abdecken können, da sie durch hin- reichende Nähe zu den Teilnehmenden, tiefe Einblicke in die Transferprozesse und -gestaltung mitbringen. Bei der Wahl der Bildungsmanagerinnen zielte die Frage nach der fachlichen Ex- pertise auf ein Vorwissen zum inhaltlichen Themengebiet ab und war somit ein unabdingbares Kriterium. Das Kriterium des Geschlechts war bei beiden Gruppen ein optionales Merkmal, da in der vorliegenden Untersuchung geschlechterspezifische Unterschiede nicht behandelt wer- den. Bei der Vorgehensweise der Stichprobenbestimmung handelt es sich um ein gezieltes, se- lektives Sampling, bei dem der forschenden Person ausreichend Informationen über die Grund- gesamtheit vorliegen. Die Auswahl der Interviewpersonen baut in diesem Fall auf bestimmte vordefinierte Kriterien auf, wobei eine große inhaltliche Übereinstimmung sichergestellt wer- den kann (Misoch, 2019, S. 194–195).

### **3.2.2 Durchführung der Datenerhebung**

Die Durchführung der Datenerhebung kann anhand von drei Phasen zusammengefasst werden. Nachdem der Zugang zum Untersuchungsfeld gesichert war (vgl. Ausführungen in Kap. 3.2.1) wurde die **Vorbereitungsphase** der Datenerhebung eingeleitet. Die ausgewählten Inter- viewpersonen wurden per E-Mail, telefonisch oder per WhatsApp kontaktiert, um etwaige noch offene Fragen zu klären und die Interviewtermine zu vereinbaren. Parallel dazu wurden zur Vorbereitung auf die bevorstehenden Interviews zwei Leitfäden entworfen, die der Orientie- rung und Themenfokussierung während der Gespräche dienen sollen (wie in Kap. 3.1.2 erläu- tert). Der inhaltliche Aufbau der Leitfäden wurde deduktiv in Anlehnung an die zuvor erarbei- tete Theorie abgeleitet. Diese Vorgehensweise war in dem Fall zielführend, weil es sich um sehr große und spezielle Themenbereiche handelt und eine Fokussierung der Kernthemen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen führen sollen, erfordert. Dazu wurden erst die zentra- len Themen identifiziert und mögliche Fragen formuliert. In einem weiteren Schritt erfolgte die Überlegung einer geeigneten Struktur, dabei wurden Fragen umformuliert oder gestrichen, so- fern sie zu ähnlich bzw. redundant waren. Die Leitfäden wurden im Rahmen einer Feedback-



schleife mit der Betreuerin abgestimmt und danach noch einmal angepasst. Schließlich gliederte sich der finale Leitfaden für beide Befragungsgruppen in die zwei Themenblöcke Transfermotivation und Transfererfolg mit jeweils zielführenden Unterkategorien und den entsprechenden Fragen dazu. Es wurde darauf geachtet, dass die Interviewleitfäden für KursteilnehmerInnen und Bildungsmanagerinnen möglichst ähnlich im Aufbau und Inhalt sind, um die Ergebnisse im Rahmen der Auswertung direkt vergleichen zu können und die Teilnehmendensperspektive beizubehalten. Die Interviewleitfäden enthalten überwiegend offene Fragen. Der Vorbereitungsphase folgte die **Durchführungsphase**. Die festgelegten Interviewtermine wurden über die digitalen Kommunikationsmittel Zoom und MS-Teams abgehalten. Die Datenerhebung wurde zwischen 13. April 2022 und 3. Mai 2022 durchgeführt. Jedes Interview begann mit einer einleitenden Phase mit Begrüßung, kurzem informellen Austausch und der Einholung der Einverständniserklärung zur Aufzeichnung und Datenverwendung sowie Zusicherung der Anonymität bei der Verwendung der Inhalte. Erst nach Abschluss dieser Phase wurde die Aufzeichnung von Bild und Ton gestartet. Jedes Interview dauerte ca. 60 Minuten. Im Verlaufe der Interviews diente der vorgefertigte Leitfaden als Richtungsweiser und Unterstützer. Es wurden situationsbedingt nicht alle Fragen des Leitfadens gestellt, vielmehr wurde versucht auf das Gesagte näher einzugehen und nicht passende Fragen an gewissen Stellen zu überspringen oder später darauf zurückzukommen. Dadurch wurden teilweise auch spontane Fragen gestellt. Im Anschluss an die durchgeführten Interviews folgte die **Phase der Nachbearbeitung**. In dieser Phase wurden die Aufzeichnungen der Interviews technisch überprüft und anschließend transkribiert. Zusätzlich wurden die Interviews einzeln reflektiert und etwaige Auffälligkeiten, wichtige Gedanken und sogenannte „Aha-Momente“ für die spätere Auswertung bzw. Interpretation notiert.

### **3.2.3 Durchführung der Auswertung**

Um eine effiziente Auswertung durchführen zu können, wurde eine Lizenz der Software MAXQDA erworben. Die Auswertung folgte, wie in Kapitel 3.1.3 beschrieben, der Vorgehensweise nach Meuser und Nagel (vgl. 2005, 2009a, 2009b). Basis für die Auswertung bilden die Transkripte der durchgeführten Interviews. MAXQDA bietet auch unterstützende Funktionen für die Transkription. Diese wurden verwendet, um die Transkripte effizienter zu bearbeiten. Beim Transkribieren wurden sprachliche Unebenheiten überwiegend ausgeblendet, sodass nicht alle Versprecher dokumentiert und typische Zwischenlaute („ähm“, „ah“) grundsätzlich

nicht verschriftlicht wurden, ausgenommen jene Zwischenlaute, die für das Verstehen des Gesagten relevant waren (z.B. „Mhm“ als Zustimmung). Aussagen im österreichischen Dialekt wurden ins Hochdeutsche umgewandelt, sofern dadurch der Sinn der Aussage unberührt geblieben ist, ansonsten wurden auch umgangssprachliche Aussagen transkribiert. Des Weiteren wurden Nennungen der Bank, des Ausbildungsinstituts bzw. sonstige Aussagen, die die Anonymität gefährden könnten, durch neutrale Begriffe ersetzt wie z.B. Bank, Bildungsinstitut, Firma X etc. (Meuser & Nagel, 2005, S. 83, 2009b, S. 56). Im nächsten Schritt wurden die Transkripte einzeln durchgegangen und für die relevanten Aussagen wurden in einem chronologischen Ablauf Paraphrasen gebildet (Meuser & Nagel, 2005, S. 83–84). Um das Datenmaterial später ordnen zu können, wurden induktiv die ersten Kodierungen vorgenommen. Dabei wurde für jede Paraphrase eine Überschrift gebildet. Paraphrasen, die thematisch in dieselbe Kategorie fielen wurden teilweise einer bestehenden Überschrift zugeordnet, um Redundanzen zu vermeiden (Meuser & Nagel, 2005, S. 85–86). Im Rahmen des thematischen Vergleichs wurden die Überschriften zu neuen Kategorien zusammengefasst und damit das Datenmaterial weiter verdichtet (Meuser & Nagel, 2009a, S. 476–477). Im nächsten Schritt erfolgte die Abbildung von Gemeinsamkeiten, die sich wiederum in neue Kategorien einordnen ließen. Dabei wurde auf das theoretische Vorwissen zurückgegriffen, um das Datenmaterial allgemeinen Begriffen zuzuordnen. Aufgrund der hier notwendigen Interpretation wurden Originaltexte der Interviewpersonen durch empirisch generalisierte Begriffe abgelöst (Meuser & Nagel, 2005, S. 88, 2009a, S. 477, 2009b, S. 57). Im letzten Schritt der Datenauswertung wurden die Zusammenhänge identifiziert und ein System im Datenmaterial geschaffen (Meuser & Nagel, 2005, S. 89). Während des gesamten Auswertungsvorgangs kamen bereits aus der Theorie bekannte Kategorien auf, daher wurde parallel ein Kodierschema angelegt, dessen Kategorien und Subkategorien in Anlehnung an die Forschungsfragen deduktiv ermittelt wurden. Innerhalb dieser kombinierten bottom-up und top-down Vorgehensweise konnte eine sinnvolle Struktur geschaffen werden, die sich in der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse widerspiegelt.

## 4 Darstellung der empirischen Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausgearbeitet. Die definierten Unterkapitel auf zweiter Ebene stellen die zentralen Themenbereiche der Forschungsfrage dar. Die Kapitelnennungen auf dritter Ebene sind deduktiv und induktiv im Rahmen der Auswertung entstanden und vertreten den Zweck, die einzelnen Erkenntnisse zu Themenblöcken zu bündeln. Bei der Datenanalyse wurden Gemeinsamkeiten, Abweichungen und etwaige Auffälligkeiten fokussiert.

### 4.1 Ergebnisse zu Transfermotivation

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden zum Thema Transfermotivation zentrale Motivationsaspekte, mögliche einflussnehmende Personen und Einflussmöglichkeiten aus Sicht der Befragten ermittelt. Im folgenden Abschnitt werden die daraus resultierenden Ergebnisse abgebildet. Die Bildung der Überschriften basiert auf den deduktiv und induktiv ermittelten Kategorien und dient der systematischen Darstellung des Datenmaterials. In den nachfolgenden Unterkapiteln geht es um die Darstellung der ermittelten Motivationsaspekte, der identifizierten Schlüsselrollen sowie etwaiger Ansätze zur Steuerung der Motivation von Teilnehmenden.

#### 4.1.1 Personenbezogene Motivationsaspekte

Grundsätzlich sind jene Faktoren, die die Motivation positiv oder negativ beeinflussen, stark personenabhängig und können über alle Interviews hinweg kaum einheitlich zusammengefasst werden. Einigkeit besteht jedoch darin, dass eine fehlende Weiterbildungsmotivation grundsätzlich auch Transfermotivation ausschließt (IP1: 308-311; IP5: 286-293; IP6: 359-363; IP8: 497-506).

Über alle Interviewergebnisse hinweg konnte eine Tendenz zur starken **Leistungs- und Performanceorientierung** der Teilnehmenden festgestellt werden. Leistungs- und Performanceorientierung zählen zu den personenbezogenen Motivationsaspekten. Es wurde berichtet, dass das eigene Streben nach guter Arbeitsleistung einen wichtigen Treiber für Weiterbildungs- und Transfermotivation darstellt (IP1: 168-169, 424-426). Die Befragten erzählten beispielsweise: *„Und das ist für mich natürlich auch eines der größten Motivationen, zu sagen: ‚Ja,*

*alles, was ich jetzt lerne, ich brauche es ja dann, weil jetzt kann ich mich vielleicht noch auf Kollegen verlassen, aber dann muss ich das selber rechtfertigen, meine Ergebnisse.‘ Und deswegen ist es für mich hier das Um und Auf, dass ich das so schnell wie möglich halt mir das Wissen, fehlende Wissen aneigne.“ (IP4: 67-71).* Teilnehmende wären zum Transfer dann stark motiviert, wenn sie dadurch einen Mehrwert für die Organisation schaffen bzw. eine Qualitätssteigerung der eigenen Arbeitsleistung erzielen könnten (IP5: 189-192). Ein weiterer wichtiger Motivationstreiber sei das Streben nach Erfolg im Beruf. Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Motivation zur Weiterbildung und in weiterer Folge zum Transfer umso höher sei, je stärker sich dadurch Erfolgserlebnisse im Berufsalltag zeigten (IP1: 427-428; IP3: 250-254; IP4: 67-71; IP5: 198-201; IP6: 251-254). Darüber hinaus trage fachlich relevante Weiterbildung dazu bei, die eigene Performance zu steigern. Die Befragten berichteten, dass für die erfolgreiche Bewältigung der eigenen Aufgabenstellungen, Weiterbildung dabei helfe die eigenen Fachbereiche besser zu verstehen und dies auch eine wichtige Motivationsquelle für sie darstelle (IP1: 182-186, 188-190; IP2: 424-427; IP4: 47-48, 249-252; IP7: 91-92). Weiterführend sei ein besseres Verständnis für regulatorische Vorgaben, Abläufe, Entscheidungen und andere Aspekte des Arbeitsumfelds, das für die eigene Leistungserbringung erforderlich sei, nur durch Weiterbildung erwerbbar (IP2: 88-95; IP3: 29-34, IP6: 77-81, 84-86, 141-154, IP8: 228-233). Die Teilnehmenden berichteten auch, dass sie in ihrer Tätigkeit eine besondere Verantwortung sehen, die sie nur tragen könnten, wenn sie sich auch mit den Lehrinhalten aus Weiterbildungen auseinandersetzen würden (IP2: 174-184).

Da es sich im Bankenumfeld um einen stark wissensorientierten Arbeitsbereich handle, stehe für Teilnehmende der Erwerb von neuem Wissen im Mittelpunkt. Dieser personenbezogene Motivationsaspekt kann unter dem Begriff **Kompetenz- und Wissensaufbau** zusammengefasst werden. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Befragten einen starken Wunsch zur Erweiterung ihrer eigenen Kompetenzen und ihres Wissens hegen und darin eine Motivationsquelle identifizieren. Es wurde mehrfach betont, dass die Motivation zur Weiterbildung daraus resultiere, dass darin die Chance gesehen werde, den eigenen Wissenstand zu vertiefen bzw. den persönlichen Horizont zu erweitern (IP1: 125-126, 169-173; IP2: 214-216; IP3: 29-34, 57-59; IP4: 60-62; IP5: 79-82; IP8: 41-44, 87-94). Darüber hinaus sei der Wunsch danach Neues zu lernen bzw. Wissens- und Erfahrungslücken zu schließen auch ein wesentlicher Motivationstreiber für die Teilnehmenden (IP1: 85-94; IP2: 231-235, 256-262; IP3: 49-52, 57-59; IP6: 77; IP8: 41-44, 100-103). Die Teilnehmenden berichteten, dass theoretisches Hintergrund-

wissen für ihre berufliche Tätigkeit essenziell sei und hier die Motivation stark wäre, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis verstehen zu wollen. Neben einem besseren Verständnis für die praktischen Sachverhalte, wäre dadurch auch das Auftreten vor internen und externen GeschäftspartnerInnen sicherer und die MitarbeiterInnen könnten in bestimmten Situationen mit fundiertem Wissen überzeugen (IP1: 182-186, 292-300; IP2: 109-132, 163-168; IP3: 250-254; IP6: 141-154). Ein weiterer Motivationstreiber sei in diesem Zusammenhang auch der Aufbau von Kompetenzen, insbesondere wurden Lösungs-, Fach- und Handlungskompetenz erwähnt (IP1: 257-265; IP2: 38-46, 299-306; IP3: 144-152; IP7: 120-126), wie zum Beispiel folgendes Zitat verdeutlicht: „*Und ich glaube, dass, wenn man einfach gewisse Fachkompetenz hat oder einfach diese Sicherheit hat, man weiß, von was man spricht, dann ist man auch viel selbstbewusster.*“ (IP1: 186-187).

Aus Sicht der Befragten wurde erörtert, dass Motivation auch von der **Persönlichkeit** des Menschen abhängig sei (IP6: 303-305, 327-328). Dabei wären Ehrgeiz, Disziplin, ein starker Wille und Neugier wichtige Motivationstreiber (IP2: 80-82, 280-281, 290; IP5: 89-92, 208-212). Darüber hinaus seien Menschen, die hohe Ansprüche an sich selbst stellen bzw. über ein gewisses Maß an Erfolgs- und Zielstrebigkeit verfügen durchaus motiviert, Gelerntes in der Praxis umzusetzen, da sie mit der Weiterbildung gewisse persönliche Ziele verfolgen würden (IP1: 188-190, 229-239, 512-513; IP2: 281-282, 290; IP5: 92-94; IP6: 70-73).

Als ein weiterer wichtiger Faktor für Motivation hat sich das **Interesse** an den Inhalten der Weiterbildung bzw. am Fachbereich herausgestellt. Die Befragten berichteten, dass das Interesse eine wichtige Voraussetzung für die Motivation darstelle und, dass bei gänzlich fehlendem Interesse an den fachlichen Themengebieten die Weiterbildung sich nicht lohnen würde (IP1: 308-311; IP4: 243-247; IP5: 63-66, 249-251, 286-293, 308-310; IP6: 90; IP8: 48-51).

In den personenbezogenen Motivationsfaktoren findet sich auch die **Eigenmotivation** wieder. Aus der Perspektive der Befragten wird die Eigenmotivation zur Umsetzung von Gelerntem als Grundvoraussetzung gesehen und liegt in der Natur des Menschen (IP1: 121-125; IP2: 285-286; IP3: 67-71). Zur Eigenmotivation würde es positiv beitragen, wenn die Lernenden Spaß am Lernen bzw. Freude am Beruf empfinden (IP4: 43-46, 76-78; IP6: 84-86; 92-95) oder aber Lernen als eine Art Lebenseinstellung/Lebensmotivation erleben (IP1: 164-168; IP2: 288-290, 431-439; IP8: 44-47), was mit der Aussage „*Generell hätte ich gesagt, dass die Motivation zu lernen eine Lebensmotivation sein sollte, weil wenn ich nicht mehr neugierig bin und nichts*

*mehr lernen will, dann ist das Oberstübchen eigentlich nicht mehr sehr vital.*“ (IP2: 288-290) untermauert wird. Mit einer positiven Grundeinstellung zur Weiterbildung und in weiterer Folge auch zur Anwendung des Gelernten sei die Eigenmotivation bei Teilnehmenden hoch und würde positiv zum Transfer beitragen (IP4: 51-53, 98-103, 139-141; IP8: 56-59). Neben der positiven Grundeinstellung sei auch die Fähigkeit sich selbst zu motivieren wesentlich. Die Befragten berichten, dass sie sich hauptsächlich selbst zur Weiterbildung und zum Umsetzen motivieren und es dabei kaum der Wirkung von außen bedarf (IP2: 415-422; IP3: 153-155, 192-195; IP6: 170-172), wobei auch gewisse Motivationstechniken existieren, die die Eigenmotivation anregen könnten (IP8: 269-287).

Der wohl wichtigste personenbezogene Motivationsaspekt aus Sicht der Teilnehmenden ist der **Nutzen**. Die Befragten berichteten vermehrt, dass der Nutzen, den die Teilnehmenden in der Weiterbildung sehen oder daraus ziehen, ausschlaggebend ist für die Motivationssteigerung und spätere Anwendung des Gelernten (IP1: 467-471; IP2: 196-200; IP3: 186-189; IP4: 268-270; IP8: 485-490). Aus dem Datenmaterial lassen sich drei Unterkategorien des Nutzens ableiten, und zwar der **wirtschaftliche Nutzen**, der **persönliche Nutzen** und der **Praxisnutzen**. Beim **wirtschaftlichen Nutzen** werden durch die Weiterbildung bestimmte Karrieresprünge oder Beförderungen, bessere Verdienstmöglichkeiten oder monetäre Vorteile in Aussicht gestellt, wodurch sich die Motivation steigern lasse (IP1: 215-219; IP2: 206-214, 286-287; IP5: 141-144). Eine interessante Beobachtung hierbei ist, dass der wirtschaftliche Nutzen zwar erwähnt wurde, sich jedoch die wenigsten Aussagen auf diese Art von Nutzen beziehen. Am stärksten wurde von den Befragten der **persönliche Nutzen** betont. Die Befragten sehen im persönlichen Nutzen verschiedene Aspekte, die die Motivation beeinflussen könnten. Dazu gehören beispielsweise das Streben nach Anerkennung von KollegInnen, die Sicherung des eigenen Stellenwertes am Arbeitsplatz oder die Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls oder Selbstbewusstseins (IP1: 186-187; IP2: 152-154; IP3: 202-206; IP4: 207-209; IP5: 73-76, 108-114; IP7: 220-224; IP8: 103-104). Zusätzlich empfinden es die Befragten als motivationsfördernd, wenn durch die Weiterbildungsaktivität neue soziale Verknüpfungen entstehen und ein Austausch unter Teilnehmenden stattfindet (IP3: 54-57; IP4: 51-52; IP8: 87-94, 213-219). Dies fördere auch das Entstehen neuer Ideen und den Perspektivenwechsel, was sich auf die Befragten motivierend auswirke (IP1: 400-411; IP2: 87-88; IP3: 60-66). Darüber hinaus ist die Motivation stärker, je eher die Anwendungen am Arbeitsplatz, eine bessere Reputation in der Öffentlichkeit oder berufliches Vorankommen für die Teilnehmenden bringt (IP1: 209-215, 305-308; IP3: 60-66, 78-83; IP4: 60-62; IP5: 249-251; IP8: 223-228). Für IP3 bedeutet das:

„Ja, also groß ist, groß ist die Motivation, wenn man einen Nutzen davon hat. Wenn man sich dadurch Abläufe erleichtert oder Verbesserungen hat.“ (186-189). Weitere Motivationsaspekte, die in die Kategorie des persönlichen Nutzens einzuordnen sind, sind etwa Erwartungen für einen leichteren Wiedereinstieg ins Berufsleben nach einer längeren Abwesenheit (insb. Elternkarenz), ansteigende Fähigkeit mit KollegInnen fundiert mitzudiskutieren, Flucht aus dem Alltag, erhöhte Akzeptanz der eigenen Entscheidungen von Dritten und der persönliche Wunsch nach Weiterentwicklung (IP1: 128-134; IP2: 150-151; IP3: 57-59, 220-228; IP6: 310-311; IP7: 89-91, 95-100). Neben dem wirtschaftlichen und persönlichen Nutzen ist für die Teilnehmenden auch der **Praxisnutzen** ein wesentlicher Faktor, der über Motivation zum Transfer entscheidet. Unter Praxisnutzen wird das wahrnehmbare Ausmaß der Anwendbarkeit und Relevanz von Weiterbildungsinhalten gesehen. Es wurde gesagt, dass fehlende Praxisnähe der Weiterbildungsinhalte die Motivation zum Anwenden negativ beeinflusse (IP4: 80-85; IP5: 128-132; IP6: 258-266). Die Befragten empfinden gewisse Weiterbildungsinhalte auch für ihr eigenes privates oder berufliches Leben als nützlich, was sich wiederum als motivationsfördernd erweise. Darüber hinaus wurde gesagt, dass die Motivation zum Anwenden umso höher sei, je bedeutender die Inhalte für ihre berufliche Tätigkeit und ihr tägliches Arbeitsumfeld seien (IP2: 83-87, 96-101; IP3: 229-237; IP4: 78-80, 94-96, IP5: 135-137; IP7: 224-230; IP8: 44-47).

Der letzte ermittelte personenbezogene Motivationsaspekt ist die **Selbstbestimmung**. Aus Sicht der Befragten macht es einen wesentlichen Unterschied hinsichtlich ihrer Motivation zum Transfer, ob sie selbst entschieden haben die gewählte Weiterbildung zu besuchen bzw. das Gelernte anzuwenden oder ob sie dazu verpflichtet wurden. Es wurde gesagt, dass jegliche Art der Motivation positiv beeinflusst wird, sofern Individuen über Selbstbestimmung bzw. freie Entscheidungsmacht verfügen (IP1: 302-312, 321-322; IP4: 204-207; IP6: 374-379), was durch folgendes Zitat deutlich wird: „Also diese Selbstbestimmtheit, was will ich machen und was nicht, ist das schon sicher großer, großer Einfluss, ob ich da motiviert bin oder nicht.“ (IP1: 321-322). Im Grunde sei fehlende Motivation generell auf zu starke Fremdbestimmung und falsche extrinsische Anreize zurückzuführen (IP7: 126-132, 288-292). Es gab jedoch auch eine gegensätzliche Meinung, in der eine der befragten Personen erklärte, dass es für sie keinen Unterschied mache, ob die Anwendung aus eigenem Wunsch oder als Anweisung durch den/die Vorgesetzte erfolge (IP2: 201-205).

#### 4.1.2 Situative Motivationsaspekte

Neben den erläuterten personenbezogenen Motivationsaspekten konnten auch situative Ansätze ermittelt werden. Einer der situativen Motivationsaspekte ist die **Arbeitsumgebung**. In einer transferfreundlichen Arbeitsumgebung haben die Teilnehmenden die Möglichkeit sich mit ihren KollegInnen über die Weiterbildung, deren Inhalte und die Anwendungserfahrungen der anderen auszutauschen (IP4: 111-114, 119-121; IP5: 175-177). Darüber hinaus fördert eine gute Zusammenarbeit im Team und gegenseitige Unterstützung die Motivation zum Anwenden (IP4: 110-111; IP5: 178-182). Motivierend wirkt sich die Arbeitsumgebung auch aus, wenn sie die Anwendung erfordert und ermöglicht, sodass es keiner weiteren Motivationstreiber bedarf. Die Befragten berichteten, dass sich die Motivation zum Anwenden meist aus der Arbeitssituation ergibt und, dass Weiterbildungen, ohne die Absicht etwas davon anzuwenden gar nicht erst besucht werden würden (IP1: 197-200, 251-257; IP8: 56-59, 87-94). Insbesondere neue Herausforderungen, Job- oder Branchenwechsel sind Faktoren der Arbeitsumgebung, die die Motivation der Befragten anregen würden (IP2: 62-66, 241-246; IP4: 247-249) wie zum Beispiel folgende Aussage verdeutlicht: „*Und jetzt ist es halt einfach so, diesen Sprung, wo ich wo ich jetzt halt einfach diesen den neuen Job und das neue Aufgabengebiet habe, das ist halt für mich zusätzlich noch ein Motivationsfaktor*“ (IP4: 247-249).

Neben der Arbeitsumgebung enthält auch die **Lernumgebung** Elemente, die einen Einfluss auf die Motivation von Teilnehmenden hat. Es wurde berichtet, dass eine positive Gruppenstimmung und eine lernfreundliche Atmosphäre die spätere Motivation zum Anwenden positiv beeinflussen würden (IP7: 242-246; IP8: 162-165). Im Rahmen einer abwechslungsreichen und transferförderlichen Trainingsgestaltung sei es möglich eine derartige Lernumgebung zu schaffen (IP8: 162-165, 186-189).

Ein wohl eher ungewöhnlicher Motivationsfaktor ist aufgrund der Spezifika der untersuchten Branche der **rechtliche Aspekt**. In der Bankbranche gibt es in vielerlei Hinsicht **regulatorische Vorgaben** seitens der Gesetzgebung, so auch hinsichtlich der Weiterbildung von Bankangestellten. Aus Sicht der Befragten sind diese regulatorischen Vorgaben tatsächlich ein Motivationsaspekt, da die Teilnehmenden einerseits bestimmte Weiterbildungen besuchen müssen, um ihre Tätigkeiten weiter ausüben zu dürfen und andererseits erst in der Weiterbildung lernen, wie sie die gesetzlichen Vorgaben zu erfüllen haben und dies auch wertschätzen (IP5: 70-73;



IP6: 50-51; IP8: 228-233). Basierend auf diesen Aussagen werden die rechtlichen Vorgaben als Motivationsfaktor gesehen.

#### 4.1.3 Schlüsselrollen in der Transfermotivation

Im Rahmen der Datenerhebung wurden diverse Schlüsselrollen identifiziert, die nachfolgend strukturiert dargestellt werden. Aus Sicht der Befragten gibt es zentrale Schlüsselpersonen, die einen Einfluss auf die Transfermotivation von Teilnehmenden üben können. Zur ersten Gruppe gehören die **Teilnehmenden** selbst. Einerseits sind sie aus der Perspektive der Befragten jene Schlüsselpersonen, die grundlegend über ihre eigene Motivation oder Demotivation zum Anwenden entscheiden, aber andererseits spielt ihr Einfluss auf die anderen Teilnehmenden ebenso eine wichtige Rolle (IP3:54-57; IP4: 51-52; IP7: 242-246; IP8: 213-219, 266-268). Die zweite identifizierte Schlüsselpersonengruppe umfasst die direkten und indirekten **Führungskräfte**. Die Befragten sehen bei den Führungskräften ein Potenzial zur Steuerung und Beeinflussung der Transfermotivation von Teilnehmenden und haben dies Großteils in verschiedenen Aussagen verdeutlicht (z.B. IP1: 34-41, 63-67; IP4: 133-134; IP5: 153-159; IP7: 183-187, 201-205; IP8: 266-268). Es gab aber auch konträre Meinungen zur Rolle der Führungskraft. In einigen Aussagen wurde gesagt, dass die Führungskraft im Hinblick auf die Transfermotivation eher eine untergeordnete Rolle spielt (IP2: 107-109; IP4: 127-129). Neben den Vorgesetzten hat den Befragten zufolge noch eine weitere Personengruppe aus dem Arbeitsumfeld einen Einfluss auf die Transfermotivation: die **KollegInnen**. Es wurde gesagt, dass die KollegInnen aus dem Arbeitsumfeld die Motivation der Teilnehmenden unterstützen oder aber hemmen können. Unabhängig von der Art ihres Einflusses, ist die Rolle der KollegInnen aus dem Arbeitsumfeld bei der Betrachtung der Transfermotivation nicht zu vernachlässigen (IP2: 133-137; IP4: 117-119; IP5: 172-173, 295-299; IP6: 177-180; IP7: 183-187, 197-200). Darüber hinaus wurde auch das MentorInnen-Programm angesprochen. Es wurde erwähnt, dass es jedenfalls als hilfreich und motivationsfördernd empfunden wird, wenn den Teilnehmenden für sämtliche Themen im Zusammenhang mit Weiterbildung **MentorInnen** zur Verfügung stehen (IP4: 149-162). Doch auch im Lernfeld wurden Schlüsselpersonen bzw. Personengruppen identifiziert, die einen maßgeblichen Einfluss auf die Transfermotivation ausüben können. In diesem Zusammenhang wurden die **TrainerInnen**, andere Teilnehmende bzw. die **Lerngruppe** und das Team rund um das **Bildungsinstitut** genannt (IP3: 52-54; IP4: 49-51; IP7: 255-262; IP8: 266-268). Die jeweilige Ausführung darüber, inwiefern die einzelnen Schlüsselrollen einen Beitrag zur Motivationsförderung leisten können, werden im nachfolgenden Kapitel 4.1.4 erläutert.

#### 4.1.4 Stellhebel bzw. Steuerungsmöglichkeit der Transfermotivation

Bei der Datenerhebung wurden unterschiedliche Ansätze zur Steuerung der Transfermotivation eruiert, die im vorliegenden Kapitel als Stellhebel bezeichnet werden.

Aus Sicht der Befragten ist eine Möglichkeit die Transfermotivation zu beeinflussen, die **Kommunikation** (z.B. IP1: 450-451; IP7: 201-205; IP8: 160-161). Dabei wurden verschiedene Kommunikationsrichtungen angesprochen. Einerseits geht es um die Kommunikation zwischen ArbeitgeberIn und ArbeitnehmerIn, insbesondere die Führungskraft hat auf der ArbeitgeberIn-nenseite einen hohen Stellenwert. Führungskräfte sollten die Themen Motivation und Weiterbildung aktiv ansprechen sowie die Möglichkeiten und Folgen von Weiterbildung im Beruf offenlegen (IP1: 450-451, 458-461; IP4: 134-138; IP6: 289-293; IP7: 201-205; IP8: 131-143). Dabei könnten sowohl monetäre als auch nicht-monetäre Anreize zum Einsatz kommen (IP1: 467-471; IP8: 131-137), während der Kontakt zu MitarbeiterInnen mit geringerer Motivation gezielt gesucht oder intensiviert werden sollte (IP1: 473-479). Darüber hinaus wurde gesagt, dass es motivierend wäre, wenn der Mehrwert der Weiterbildung für die Teilnehmenden offenkommuniziert wird. Die Befragten seien motivierter für die Weiterbildung und spätere Anwendung, wenn sie davor schon den Sinn und Zweck der Weiterbildung erkennen bzw. einen Nutzen darin sehen. Dazu gehöre beispielsweise auch die Kommunikation des Weiterbildungsangebots und die Positionierung dessen als Benefit bzw. Privileg (IP2: 196-200, 236-240; IP4: 139-141; IP5: IP5: 208-212; IP6: 347-349; IP7: 101-106; IP8: 137-143). In dieser Sphäre spielt auch die Kommunikation zwischen den KollegInnen eine wichtige Rolle. Es wurde betont, dass der Austausch unter KollegInnen über Anwendungserfahrungen bzw. mögliche künftige Anwendungsbereiche, wertschätzende Gespräche, Ermutigungen und gutes Zureden von den KollegInnen eine positive Auswirkung auf die Motivation hätten (IP3: 84-94; IP5: 175-177, 295-299). Darüber hinaus sei die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden und der Bildungseinrichtung für die Befragten von Bedeutung. Es wurde erläutert, dass in diesem Bereich die Vorabkommunikation der Anwendungsbereiche und -möglichkeiten einen motivierenden Effekt habe. Hierbei sehen die Befragten die Verantwortung zur Förderung der Transfermotivation bei den TrainerInnen und bei der Bildungseinrichtung, dabei soll die Anwendbarkeit des Gelernten während der Weiterbildungsaktivität erklärt und immer wieder thematisiert sowie zur Vorabkommunikation die gängigen Kommunikationsmittel genutzt werden (IP4: 268-270; IP7: 113-119, 177-183, 249-254). Zu den sogenannten gängigen Kommunikationsmitteln ge-

hören etwa Seminargestaltung und -beschreibungen, rechtzeitige und regelmäßige Informationen im Verlauf des Lernprozesses, der laufende Kontakt zu den Teilnehmenden sowie Integration von Transferthemen in den gesamten Lernprozess und Reflektion (IP7: 173-183; IP8: 160-161, 166-178, 181-186, 269-287). Auch in der Kommunikation zwischen AbsolventInnen und unter Teilnehmenden verorten die Befragten einen motivationsfördernden Effekt (IP8: 213-219). Es wurde auch berichtet, dass Feedback und Lob eine weitere Möglichkeit darstellen, um die Transfermotivation zu beeinflussen. Für die Befragten spielen dabei das Feedback von KollegInnen und Vorgesetzten gleichermaßen eine wichtige Rolle (IP3: 90-94, 107-116, 250-254; IP5: 186-189), wie das folgende Zitat verdeutlicht: „*Und auf alle Fälle das Feedback, wenn man auch sieht, wenn man darüber redet, wenn man darauf angesprochen wird und dann die Motivation, wenn andere dann davon auch profitieren.*“ (IP3: 90-92). Dieser Stellhebel wird als eine Abzweigung der vorangehend beschriebenen Kommunikation gesehen.

Überdies wird der Einsatz von **positiven Verstärkern** als Steuerungsinstrument der Motivation genannt. Als positive Verstärker gelten etwa Wertschätzung durch Vorgesetzte, positiver Zuspruch von KollegInnen oder das Hinterfragen von (Transfer-)Erfolgen. Beim Hinterfragen von Erfolgen geht es den Befragten darum, dass der/die Vorgesetzte Interesse an Ergebnissen der Anwendung zeigt und die Anwendung auch einfordert (IP1: 222-227). In anderen Aussagen werden jedoch derartige Aktivitäten, die auf Druck seitens der Vorgesetzten hindeuten, als nicht motivationsfördernd gesehen (IP3: 155-158). In jedem Fall gilt jedoch, dass die Befragten Wertschätzung von Vorgesetzten und positiven Zuspruch im Arbeitsumfeld als motivierend empfinden (IP4: 133-134; IP7: 191-197). Es wurde verdeutlicht, dass positive Verstärker im Bildungsbereich die Motivation eher erhöhen als negative Verstärker. Negative Verstärker seien etwa Sanktionen, die eintreten würden, wenn eine gewünschte Weiterbildung nicht gemacht wird oder das vermittelte nicht angewendet wird (IP8: 145-152). Insgesamt empfinden die Befragten Druck, Zwang und negative Kommentare als motivationshemmend (IP3: 155-158; IP6: 312-315; IP7: 197-200), was darauf hindeutet, dass es eine Steuerungsmöglichkeit wäre, derartigen Hemmschwellen vorzubeugen und Demotivation zu verhindern. Dies ließe sich möglicherweise über die Unternehmenskultur steuern. Die Unternehmenskultur ist aus Sicht der Befragten ohnehin ein Stellhebel, über den die Transfermotivation beeinflusst werden kann. Eine Unternehmenskultur, in der Führungskräfte als gute Beispiele voran gehen, eine generelle Offenheit für Neues herrscht bzw. Veränderungen und Weiterentwicklung willkommen sind, sei im Sinne der Transfermotivation fördernd (IP1: 63-67, 239-243; IP2: 424-427; IP3: 84-90; IP4: 199-202; IP5: 153-159).

Ein weiterer Punkt, der zur Steuerung der Transfermotivation hilfreich sein könnte, ist die **Transferplanung**, d.h. den Transfer nicht dem Zufall oder allein den Teilnehmenden zu überlassen, sondern gezielt zu planen. Dies würde die Motivation der Befragten positiv beeinflussen. Es wurde erwähnt, dass die Transfermotivation über mehrere Ebenen steuerbar ist, d.h. dass die Verantwortlichen sich über diese Ebenen bewusst werden müssten (IP7: 170-188), um die Motivation erfolgreich beeinflussen zu können. Ein wesentlicher Faktor dabei sei es, in jedem Schritt den Transfer bereits mitzudenken, sowohl bei der Durchführung der Weiterbildung als auch später im Arbeitsumfeld (IP7: 201-205, 249-254). Die Verantwortung der Führungskraft sei es für die Anwendungsmöglichkeiten zu sorgen, also Ressourcen und Rahmenbedingungen zu schaffen, um Transfer zu fördern. Diese Anwendungsmöglichkeiten und eventuell daraus resultierenden Erfahrungen und Erfolge würden sich positiv auf die Transfermotivation auswirken (IP2: 236-240, 291-295; IP4: 197-202; IP6: 164-169, 210-217, 251-254; IP7: 107-119). Darüber hinaus sei die zeitliche Komponente für die Transfermotivation entscheidend, denn die Motivation sei unmittelbar nach dem Besuch einer Weiterbildung am höchsten (IP1: 347-353, 358-359; IP6: 210-217). Bei der Transferplanung sei auch die Nachbereitung entscheidend für die Motivation. Hier gibt es verschiedene Methoden, die eingesetzt werden könnten, um die Motivation wieder zu entfachen (IP7: 264-268). Insbesondere, da der Einfluss des Bildungsinstituts mit dem Veranstaltungsende auch endet, würde die Verantwortung für die Aufrechterhaltung bzw. Förderung der Motivation damit auch an die Vorgesetzten übergehen (IP7: 205-208). Darüber hinaus seien bei der Transferplanung auch Motivationshindernisse ermittelbar und könnten damit rechtzeitig beseitigt werden, „[...] weil wenn die Arbeitsbelastung ansonsten eh schon zu groß ist, dann denkt man eigentlich gar nicht nach darüber, dass man eigentlich eine Weiterbildung machen könnte und dass die Sinn machen würde. [...]“ (IP5: 314-321).

Während die Transferplanung über mehrere Ebenen verläuft, hat aus Sicht der Befragten das Bildungsinstitut die Verantwortung für eine transfer- und motivationsfördernde **Weiterbildungsgestaltung**. Es wurde beispielsweise erklärt, dass die Transfermotivation umso höher ist, je mehr Anknüpfungspunkte zwischen den Inhalten der Weiterbildung und dem Berufsalltag erkennbar sind. Dies impliziert, dass die Weiterbildung möglichst praxisnah gestaltet werden sollte, sodass die Lernenden den Nutzen direkt erkennen und für den späteren Transfer motiviert sind (IP3: 186-189; IP5: 249-251; IP8: 107-114). Des Weiteren wäre die Bildungseinrich-

tung in der Lage, die Motivation der Lernenden mit einer abwechslungsreichen Seminargestaltung und einer geeigneten, lernfreundlichen Atmosphäre zu beeinflussen (IP8: 155-159, 162-165). Bereits bei der Seminarbeschreibung hätte die Bildungseinrichtung die Möglichkeit Grundmotivation aufzubauen und mithilfe von geeigneten Kommunikationsmitteln über den gesamten Lernprozess zu erhalten (IP7: 173-177, 249-254). Eine weitere Steuerungsmöglichkeit ergibt sich für die Bildungseinrichtung, indem die Weiterbildungsinhalte mit Beispielen aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmenden unterstützt werden. Dies wäre hilfreich, um ein besseres Verständnis für die theoretischen Inhalte zu schaffen und die Motivation zu beeinflussen (IP7: 262-264). Zusätzlich liege die Verantwortung bei den TrainerInnen, die Transfermotivation zu erhalten bzw. im Verlaufe der Weiterbildungsveranstaltung zu steigern. Für die Befragten seien spannende Inputs aus der Praxis bzw. Erfahrungen der TrainerInnen motivationsfördernd (IP4: 49-51; IP7: 255-262). Doch die Weiterbildungsgestaltung stünde auch unter dem Einfluss der Teilnehmenden, sodass sie selbst ebenso wesentlich zur Transfermotivation beitragen können. Einerseits helfe der Austausch unter Teilnehmenden ihre Motivation zu steigern, indem sie neue KollegInnen, deren Abläufe und Erfahrungswerte kennenlernen. Andererseits könnten die Teilnehmenden die Gruppenstimmung beeinflussen und hätten daher direkten Einfluss auf die Transfermotivation. Auch der Austausch zwischen früheren Teilnehmenden bzw. AbsolventInnen und aktuellen Teilnehmenden könnte dabei hilfreich sein (IP4: 51-52; IP7: 242-246; IP8: 213-219). Im Rahmen der Weiterbildungsgestaltung sei es auch wichtig, dass die Teilnehmenden jene für ihre eigene Berufstätigkeit relevanten Inhalte filtern und sich darauf fokussieren. Dies würde die Transfermotivation steigern. Es wurde erklärt, dass nicht alle Inhalte aus einer Weiterbildung für jeden in der Praxis relevant wären, weswegen Transfer grundsätzlich selektiv stattfindet und Reflektion und bewusste Auseinandersetzung mit den Weiterbildungsinhalten erfordert (IP1: 313-319; IP2: 256-262; IP7: 231-240; IP8: 48-54, 64-68, 181-186).

Im Sinne der Steuerung der Transfermotivation wurde auch erwähnt, dass die intrinsischen Beweggründe für die Weiterbildung oder die darauffolgende Anwendung von entscheidender Bedeutung sind (IP7: 310-314, 316-319; IP8: 234-243). **Intrinsische Motivation** wäre erkennbar durch die Freude am Beruf, Spaß am Anwenden und an der Arbeit selbst und eine grundlegende Eigenmotivation bei den Teilnehmenden (IP4: 43-46, 76-78; IP6: 84-86, 92-95). Die intrinsische Motivation kann gefördert werden indem beispielsweise aufgezeigt wird, wie Gelerntes tatsächlich angewendet werden kann oder indem der Blick auf das große Ganze vermittelt wird. Darüber hinaus könnten gewisse Motivationstechniken dabei helfen, die Selbstmotivation bzw.

intrinsische Motivation anzuregen, dazu gehören auch die Kommunikation des Sinns und Zwecks von inhaltlichen Weiterbildungskomponenten (IP8: 269-287, 313-321).

In der folgenden Tabelle 6 werden die Kernergebnisse der Transfermotivation zusammengefasst und mit Ankerbeispielen bzw. Schlüsselaussagen der Interviewpersonen untermauert.

Kategorie	Erkenntnis	Ankerbeispiel/Schlüsselsatz(e)	Quelle	
Personenbezogene Motivationsaspekte	Leistungs- und Performanceorientierung	<p>„Aber was mich motiviert, ist natürlich das ganz klar, dass ich eine gute Beratung für meine Kunden abliefern.“</p> <p>„[...] weil ich will ja jetzt dann auch bald so gut werden wie die Kollegen ja und deswegen, da ist es halt für mich ist es jetzt ein ganz, ganz anderer Motivationsfaktor [...]“</p>	<p>IP1: 168-169</p> <p>IP4: 249-252</p>	
	Kompetenz- und Wissensaufbau	<p>„Ja, also bei mir ist der Anreiz, dass ich eben neue Sachen lerne, auch ein bisschen andere Sachen als wie vom Tagesgeschäft.“</p> <p>„Aber ich bin einfach sehr interessiert daran, mehr zu lernen“</p>	<p>IP3: 49-52</p> <p>IP6: 77</p>	
	Persönlichkeit	<p>„[...] Entsprechend der Charakter dafür, ein ehrgeiziger Charakter.“</p> <p>„Also grundsätzlich bin ich einfach ein sehr strebsamer Mensch. Ich merke, mir wird einfach recht schnell überspitzt ausgedrückt langweilig.“</p>	<p>IP2: 281</p> <p>IP6: 70-73</p>	
	Interesse		<p>„[...] Das eine ist sicherlich mein eigenes Interesse an bestimmten wirtschaftlichen oder finanzwirtschaftlichen Themen.“</p>	IP5: 63-66
			<p>„Ich überlege mir immer, wie viel weiß ich schon zu dem Thema und was interessiert mich an dem Thema. Und das ist für mich dann sehr motivierend, wenn ich merke, dass mich das einfach interessiert.“</p>	IP8: 48-51
	Eigenmotivation	<p>„Also Bildung ist auch ein Gut, das so wertvoll ist, dass man sich das einfach immer wieder aneignen sollte, wenn man die Möglichkeit dazu hat. Also alles, was man hat, kann einem keiner mehr nehmen, da drinnen (Anm.: zeigt auf den Kopf) zumindest nicht. Und ich glaube, das ist so meine Grundmotivation, dass, dass ich halt einfach für mich selbst das auch mache.“</p>	IP1: 121-125	
	Nutzen	<p>„[...] Und innerhalb von der Einheit ist es natürlich auch. Man hat halt bessere Aufstiegschancen, man hat bessere Verdienstmöglichkeiten. [...]“</p> <p>„Also natürlich muss der Nutzen da sein. Wenn ich etwas merke, okay es geht - ich brauche auf dem alten Weg zehn Minuten dahin, mit dem neuen eine halbe Stunde, dann mache ich es natürlich auch nicht. Also, man muss immer die Erleichterung auch haben.“</p> <p>„Also ich glaube, wenn man beruflich mit dem halt ständig zu tun hat ja und halt auch weiß, wie wichtig das ist im Berufsalltag, also ich glaube, dann ist es eigentlich auch selbstverständlich, dass man, dass man das anwendet und annimmt ja.“</p>	<p>IP1: 215-216</p> <p>IP3: 78-80</p> <p>IP4: 94-96</p>	

	Selbstbestimmung	„Also diese Selbstbestimmtheit, was will ich machen und was nicht, ist das schon sicher ein großer, großer Einfluss, ob ich da motiviert bin oder nicht.“	IP1: 321-322
Situative Motivationsaspekte	Arbeitsumgebung	„Schlüsselrollen in der Transfermotivation Stellhebel bzw. Steuerungsmöglichkeiten der Transfermotivation“  „Es ist, ich glaube, die Arbeitswelt verändert sich. Man muss immer auf dem Laufenden bleiben.“	IP2: 241-246  IP3: 195-196
	Lernumgebung	„Indem ich, dass die Ausbildung so gestalte, dass es, dass es für die Teilnehmer gut passt und dass es motivierend ist. Das heißt, indem die Ausbildung abwechslungsreich ist, in dem es viele Übungen gibt, wo man schon viel in die Anwendung auch kommt, [...]“	IP7: 155-159
	Rechtliche Vorgaben / Regulatorien	„Das andere ist sicherlich aufgrund gewisser rechtlicher Anforderungen. Da ist aber vorgesehen, dass man sich weiterbildet als als Innenrevision, weil sich die Rahmenbedingungen sehr stark ändern von Jahr zu Jahr.“	IP5: 70-73
	Teilnehmende Führungskräfte KollegInnen MentorInnen TrainerInnen Lerngruppe Bildungsinstitut	„Es ist halt einfach immer auch ganz spannend, die Vortragenden, weil die ja alle von der Praxis kommen.“  „Eigentlich alle, die die Weiterbildungsmaßnahmen betrifft, also das Unternehmen, eigentlich, die was entsenden beziehungsweise wo sie nachher wieder zurückkehren. Dann wir als Bildungsmanager, wenn es um die Unterlagen beispielsweise geht oder wenn wir Eröffnung machen oder einen Abschluss wieder wichtig finden, dass die Abschlüsse immer sehr Praxis-Transfer bezogen sind. Und dann eben die Trainer natürlich, also die haben einen großen Einfluss, weil sie natürlich das gestalten und da die Methoden anwenden sollten, damit der Praxistransfer gegeben ist.“	IP4: 49-51  IP7: 298-306
Stellhebel / Steuerungsmöglichkeiten	Kommunikation	„Wichtig ist nur, glaube ich, dass der Arbeitgeber auf einen zukommt und diese Motivation vielleicht anspricht oder herauskritzelt, sage ich jetzt einmal. Und wenn Mitarbeiter dann wissen: Okay, ich kann diese Ausbildung machen oder ich habe die Möglichkeit, dass ich das mache, dann ist, glaube ich, schon ein wichtiger Schritt getan.“	IP1: 458-461
		„Also ich glaube, es dass es förderlich ist für die Motivation, wenn der Mitarbeiter genau versteht, auch gemeinsam mit seiner Führungskraft das bespricht. Wo kann es für mich hingehen, warum ist diese Ausbildung für mich jetzt relevant und was habe ich für einen Nutzen davon [...]“	IP8: 137-140
		„Und indem ich immer wieder auch Kontakt mit den Teilnehmern habe und herausfinde, ob das für sie passt und diese Beziehungspflege auch betreibe.“	IP8: 160-161
	Positive Verstärker	„Das ist, also das wäre jetzt noch was, Nachsatz. Das wäre der positive Verstärker. Ich bin immer sehr positiv orientiert. Negative Verstärkung ist, was passiert, wenn du nicht bereit bist, dass du dich da weiterbildest oder nicht bereit bist, dass du das dann auch in den Arbeitsalltag umsetzt. Also das kann man natürlich auch machen. [...] Ich bin aber überzeugt davon, dass der positive Verstärker besser funktionieren wird, gerade für im Bildungsbereich und für Transfer.“	IP8: 145-152
Transferplanung	„[...] sondern auch dass da beispielsweise Umsetzungsgespräche geführt werden mit den Vorgesetzten oder im Mee-	IP7: 201-205	

	<p><i>ting eingeführt wird beispielsweise wo der, der was das Seminar besucht hat, im Team weitergibt, was er dort gelernt hat. Und man wird sich rausziehen können, was man quasi für die Teamarbeit oder die Projektarbeit, je nachdem was für Seminar das war, mitnehmen kann.“</i></p> <p><i>„[...] zeitliche Komponente ist das, spielt da sicher große Rolle, dass man das dann lernen und gleichzeitig anwenden kann.“</i></p>	IP1: 358-359
Weiterbildungsgestaltung	<p><i>„[...] Auch ein großer Faktor ist, glaube ich, die Lernunterlage, die sie lernen, müssen viel mit Beispielen aus dem eigenen Arbeitsalltag befüllen. Bei den theoretischen Sachen vor allem. [...]“</i></p> <p><i>„Dass unsere Vorträge, unsere Materialien so gestaltet sind, dass man diese Anknüpfungspunkte zur Arbeit, zum Arbeitsalltag kennt. Dass es Aufgabenstellungen gibt, wo sie vielleicht schon das in ihrem Berufsalltag lösen müssen. Das heißt, dass sie vielleicht mit Kollegen sprechen müssen, dass vielleicht Auswertungen machen müssen, die sie halt dann für ihre, von ihren Kunden machen, solche Dinge. Also, dass wirklich diese, diese Verknüpfung zum Arbeitsalltag für die sichtbar und spürbar wird. Ja, das glaube ich, ist, ist ganz wichtig.“</i></p>	IP7: 262-264 IP8: 107-114
Förderung intrinsischer Motivation	<p><i>„[...] Das macht mir einfach mehr Spaß. Also das macht mir einfach mehr Spaß an der Arbeit. Dann eben das große Ganze verstehen.“</i></p> <p><i>„Ja, ich glaube, die Motivation ist auch die Freude am Beruf, [...]“</i></p>	IP6:84-86 IP4: 43-46

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 6: Zusammenfassung Kernergebnisse zum Thema Transfermotivation



## 4.2 Ergebnisse zu Transfererfolg

Im Rahmen der Datenerhebung zum Themenabschnitt Transfererfolg haben sich unterschiedliche Schwerpunkte herausgebildet. Die daraus resultierenden Kernergebnisse und -aussagen werden im folgenden Abschnitt systematisch anhand der deduktiv und induktiv ermittelten Überschriften zusammengefasst.

### 4.2.1 Merkmale erfolgreichen Transfers

Für ein Verständnis des Begriffs wurden die Interviewpersonen gefragt, was erfolgreichen Transfer für sie ausmacht. Dabei konnten verschiedene Merkmale herausgebildet werden. Aus der Perspektive der Teilnehmenden stehe der Nutzen, den sie aus einer betrieblichen Weiterbildung ziehen, im Vordergrund. Es wurde betont, dass erfolgreicher Transfer dann wahrscheinlich wäre, wenn die Teilnehmenden einen wirtschaftlichen oder persönlichen Nutzen daraus ziehen könnten (IP1: 536-539; IP2: 333-335; IP3: 176-180, 326-332; IP4: 289-301; IP5: 513-520; IP6: 468-469). Die Befragten würden diesen Nutzen darin sehen, dass sie durch den Transfer beispielsweise interne Prozesse verbessern oder ihre Arbeit sorgfältiger erledigen könnten. Zusätzlich ist es ein wichtiger Effekt von Transfer, wenn die Lernenden ihre eigene Beratungsleistung und Problemlösungsfähigkeit dadurch verbessern oder eine höhere Kundenzufriedenheit erkennen und diese unmittelbar mit der Anwendung von Gelerntem in Verbindung bringen (IP1: 292-300, 536-539; IP2: 333-335; IP3: 176-180, 329-332), wie die folgende Aussage verdeutlicht: *„Ja, wenn, wenn ich jetzt einen Kundentermin habe und der Kunde zufrieden ist mit der Beratung und wir als Bank einen wirtschaftlichen Erfolg haben, erkenne ich, dass das ganz gut war, was ich da, gelernt habe und umgesetzt habe.“* (IP1: 536-539).

Des Weiteren wurden Erleichterungen im Arbeitsalltag und der sichere Umgang mit regulatorischen Vorgaben erwähnt (IP3: 60-66, 81-83, 329-332; IP8: 228-233). Es wurde gesagt, dass auch dann von erfolgreichem Transfer gesprochen werden könnte, wenn Teilnehmende nach der Weiterbildung wüssten, wo sie spezielle fachrelevante Informationen abrufen bzw. nachlesen könnten (IP8: 297-302). Darüber hinaus wurde erwähnt, dass sich erfolgreicher Transfer in vielen kleinen Erfolgserlebnissen im Berufsalltag zeige, wenn beispielsweise nach einer Weiterbildung ein besseres Verständnis für bestimmte fachliche Themen bestünde bzw. der/die Teilnehmende qualifizierte Beiträge zu fachlichen Diskussionen leisten könnte (IP8: 349-357).

#### 4.2.2 Grundvoraussetzungen für Transfererfolg

Aus Sicht der Befragten sei erfolgreicher Transfer abhängig von drei Hauptfaktoren, und zwar den Teilnehmenden, der Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahme und der Arbeitsumgebung (IP7: 371-372), wie eine der Interviewpersonen erklärte: „[...] *Ich finde, dass die Motivation ein großer Punkt ist, wie ich das vorher schon beschrieben habe. [...]. Es ist dann schon mal wie der Inhalt vermittelt wird im Seminar. Das ist für mich ein großer Punkt. Wie sehr, dass daran gearbeitet wird, wie man das auch umsetzen kann im Berufsalltag dann. Und der der größte Faktor in dem Sinne ist eigentlich dann eh, hab ich vorher schon erwähnt, die Arbeitsumgebung, inwiefern das wieder unterstützt wird, also dass ich das überhaupt anwenden kann. Wenn da keine Unterstützung kommt, dann nachher kann die Motivation noch so groß sein, wird man das nicht anwenden können.* (IP7: 342-351). In der Sphäre der Teilnehmenden wäre also die persönliche Motivation für erfolgreichen Transfer entscheidend. Die Eigenmotivation gilt damit als Grundvoraussetzung für Transfererfolg (IP3: 334-336, 341-342; IP6: 359-363; IP7: 136-146, 342-351, 407-410). Darüber hinaus sei es wesentlich, dass Transfer von den Lernenden selbst gewollt, proaktiv angestrebt und geübt werden muss (IP2: 323-329; IP6: 407-412).

Im Bereich des Lernfeldes sei es eine Grundvoraussetzung für erfolgreichen Transfer, dass die Lehrinhalte für die berufliche Praxis relevant und darauf abgestimmt sind (IP1: 323-329; IP2: 227-230; IP5: 219-224, 330-337, 387-396; IP7: 324-328). Es wurde jedoch auch betont, dass nicht alle Inhalte von jeder Weiterbildung für die Praxis relevant sein könnten. Insbesondere ganzheitliche Weiterbildungen seien dazu da, um bestimmte Sachverhalte bzw. Zusammenhänge zu verstehen daher ist der Transfer von derartigen Inhalten zurecht nicht realisierbar. Transfer sei daher stark themenabhängig und sollte nur für praxisrelevante Themen angestrebt werden (IP1: 617-622; IP4: 309-313; IP6: 449-455; IP7: 324-328). Ein weiterer wichtiger Punkt im Lernfeld ist die Aufbereitung der Lehrinhalte. Für erfolgreichen Transfer sei ausschlaggebend, wie die entsprechenden Inhalte vermittelt werden und wie aktiv das Transferthema bereits während der Veranstaltung behandelt wird (IP7: 342-351), d.h. dass eine transferförderliche Seminargestaltung ebenso zu den Grundvoraussetzungen für Transfererfolg zählt (IP7: 255-262). Für die Befragten stehe Zielgruppenorientierung ebenfalls im Vordergrund, wobei sowohl das Weiterbildungsangebot als auch die Kommunikation und die methodische und didaktische Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahmen auf die Zielgruppe abzustimmen sind (IP5: 416-422, 478-484). Eine weitere Grundvoraussetzung im Lernfeld ist auch die Transferplanung. Für

die Befragten ist Transfererfolg eine Frage der Planung und Durchführung. Es wurde gesagt, dass neben geeigneten Methoden, die in der Weiterbildungsveranstaltung genutzt werden, um Transfererfolg zu sichern, die Vor- und Nachbereitung des Transfers mit den Führungskräften unumgänglich ist (IP5: 367-373; IP7: 352-360, 530-539; IP8: 391-399). Transferplanung ist somit bereichsübergreifend und zählt auch im Berufsfeld zu den Grundvoraussetzungen.

Des Weiteren würde im Bereich des Berufsfelds die ausreichende Anwendungsmöglichkeit zu den Grundvoraussetzungen zählen, um erfolgreichen Transfer sicherzustellen. Die Befragten sind sich einig, dass Transfer nur dann erfolgreich gelingen würde, wenn das Gelernte möglichst zeitnah im Berufsfeld angewendet werden könnte. Es müssten also ausreichend Gelegenheiten und Möglichkeiten im Berufsalltag gegeben sein, das neu erworbene Wissen einzusetzen und dieses Verhalten zu wiederholen (IP2: 336-346, 387-397; IP3: 266-270; IP4: 309-313; IP7: 402-406, 423-428; IP8: 430-436). Insbesondere der Zeitfaktor spiele eine entscheidende Rolle. Es wurde mehrfach betont, dass es nach der Weiterbildung einerseits umgehend zu einer ersten Anwendungsgelegenheit kommen müsste, um das Gelernte im Gedächtnis zu behalten und erste Anwendungserfolge zu erleben (IP1: 323-239; IP2: 387-397; IP3: 166-175, 477-483; IP4: 219-223, 313-315). Andererseits sei der Zeitfaktor auch hinsichtlich des Arbeitspensums entscheidend, schließlich müssten die Lernenden ausreichend Ressourcen zur Verfügung haben, um neue Verhaltensweisen in den Berufsalltag zu integrieren (IP3: 444-448; IP4: 224-238). Dazu sei die Unterstützung vom Umfeld erforderlich. Führungskräfte sollten entsprechende Ressourcen für Transferaktivitäten und Reflektion zur Verfügung stellen sowie adäquate Rahmenbedingungen schaffen (IP3: 438-440, 466-469; IP5: 311-314; IP8: 430-436, 452-454). Es wurde gesagt, dass eine Person allein Transfer nicht erfolgreich bewerkstelligen könnte. Es bräuchte hierbei die Unterstützung der KollegInnen und ein gewisses Maß an Aufgeschlossenheit für Neues im Team (IP4: 372-374, 480-486; IP6: 648-653; IP7: 342-351). Aus Sicht der Befragten stelle Transfer meist eine Veränderung für mehrere Betroffene dar und erfordere daher auch ein bestimmtes Maß an Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit im Berufsfeld. Um trotz drohender Veränderungen einen erfolgreichen Transfer zu ermöglichen, seien Methoden des Change-Managements, umfassende Kommunikationsbestrebungen und entsprechende kulturelle Themenbehandlungen angeraten. Sowohl die Lernenden als auch die unmittelbar betroffenen Teammitglieder sollten dabei eingebunden werden (IP4: 470-472, 480-486; IP5: 499-500, 513-520, 521-527, IP6: 628-643).

### 4.2.3 Transferförderliche Faktoren

Neben den Grundvoraussetzungen konnte eine Vielzahl an transferförderlichen Faktoren aus dem Datenmaterial abgeleitet werden. Die Befragten nannten diverse hilfreiche Aspekte, die sich positiv auf den Transfererfolg auswirken würden. Für einen guten Überblick über die Ergebnisse wurden die transferförderlichen Faktoren analog zu den Grundvoraussetzungen in die einzelnen Ebenen Teilnehmenden-Sphäre, Lernfeld und Berufsfeld kategorisiert.

In der Sphäre der Teilnehmenden seien beispielsweise die Vorausschau (Prospektive) bzw. die Reflektion (Retrospektive) hilfreiche Instrumente für erfolgreichen Transfer (IP5: 357-363). Unter Vorausschau bzw. Prospektive ist gemeint, dass die Lernenden vor oder während der Weiterbildung relevante Inhalte und mögliche zukünftige Sachverhalte definieren, eigene Ziele für die Anwendung setzen und mit einem Blick nach vorne jene fachlichen Inputs mitnehmen, die für sie relevant sind und in Zukunft von Nutzen sein werden (IP4: 337-344; IP7: 379-387). Unter Reflektion bzw. Retrospektive versteht sich die nachfolgende Auseinandersetzung mit eben diesen vorab definierten Zielen und der Rückblick auf die erreichten Ergebnisse aus den Transferversuchen (IP8: 383-389). Zusätzlich sei Reflektion für die Befragten bereits im Lernprozess sowie auch lange nach dem Abschluss einer fachlich relevanten Weiterbildung von Bedeutung. Beispielsweise sei es hilfreich im Verlaufe des Lernprozesses den eigenen Wissensstand zu hinterfragen, sich klar darüber zu werden, welche Lücken dabei noch zu schließen sind und weiterführend das Gelernte zu reflektieren sowie nächste Schritte und Schwerpunkte für den Transfer zu definieren (IP2: 398-403; IP4: 232-238; IP5: 137-139; IP8: 244-251). Reflektion könne dabei allein oder mit anderen Personen(gruppen) stattfinden, beispielsweise mit Vorgesetzten, MentorInnen, der Bildungseinrichtung, anderen Teilnehmenden oder sonstigen neutralen Personen (IP1: 669-671; IP3: 350-353; IP4: 364-369; IP8: 181-186, 374-379). Darüber hinaus sei Reflektion auch hilfreich, um zu erkennen, ob Transfer passiert ist und warum oder warum nicht bzw. auch um Feedback zur Verbesserung der Weiterbildungsmaßnahmen zu liefern (IP1: 519-520; IP6: 554-561; IP8: 391-399). Ein weiterer transferförderlicher Punkt für die Befragten sei es, sich darüber klar zu werden, wozu die Weiterbildung überhaupt konsumiert wird, welche Inhalte davon für ihren Berufsalltag relevant sind und welches neue Wissen sie dabei mitnehmen möchten. Die Klärung der Wozu- bzw. Sinnfrage sei ein wichtiger Schritt im Transferprozess (IP6: 449-455; IP7: 379-387; IP8: 349-360; 485-490). Ein weiterer ebenso wichtiger Schritt sei die Wiederholung der Anwendungsversuche, auch wenn Erfolge

zunächst ausbleiben. Nur durch die Wiederholung, das Üben und die regelmäßige Auseinandersetzung mit den Inhalten sei nachhaltiger Transfererfolg möglich (IP1: 269, 492-499, 630-633; IP2: 323-329; IP5: 545-555). Und schließlich müssten Lernende auch bereit und interessiert sein, Neues in ihren Berufsalltag zu integrieren (IP6: 411-412).

Auch im Berufsfeld gibt es transferförderliche Ansätze, die es zu berücksichtigen gilt. Hier wurden hilfreiche Elemente wie beispielsweise das Feedback von KollegInnen und Vorgesetzten und deren Unterstützung genannt (IP1: 559-563, 602-611; IP4: 349-352; IP5: 375-383; IP6: 478-480; IP7: 360-362). Auch das Hinterfragen der (Transfer)Erfolge durch die Führungskraft oder ein gewisses Maß an Druck wären aus Sicht der Befragten förderlich für den Transfererfolg (IP1: 559-563; IP2: 347-353; IP7: 352-360; IP8: 383-389). Des Weiteren seien Elemente der Unternehmenskultur jedenfalls in der Lage, den Transfererfolg zu unterstützen. Es wurde betont, dass die Unternehmenskultur und der Einsatz von bestimmten transferförderlichen Kommunikationsmitteln den Transfer im Arbeitsumfeld langfristig beeinflussen könnten. Geeignete Kommunikationsmittel wären beispielsweise Entwicklungs- und Zielgespräche oder Arbeitsgruppen (IP7: 491-497). In der Unternehmenskultur ginge es vor allem um eine adäquate Fehlerkultur und Offenheit gegenüber Neuem. Es wurde behauptet, dass langfristiger Transfer nur dann möglich wäre, wenn am Arbeitsplatz eine offene Atmosphäre herrsche, in der die Lernenden neue Ideen einbringen könnten und daraufhin auch die Wirkung ihrer Handlung erkennen würden (IP5: 488-496; IP7: 474-479, IP8: 459-463).

Transferförderliche Faktoren im Lernfeld beziehen sich hauptsächlich auf die Kommunikation, die Seminargestaltung und das Service der Bildungseinrichtung. Hinsichtlich Kommunikation haben die Befragten betont, dass der Kontakt zu den FachexpertInnen (TrainerInnen, Vortragende etc.) hilfreich für die Sicherstellung des Transfers wäre (IP1: 552-554). Aber auch die Kommunikation zwischen der Bildungseinrichtung und den Teilnehmenden wurde genannt. Dazu zähle beispielsweise, dass die Bildungseinrichtung den Sinn und Zweck der Weiterbildung klar kommuniziert und in allen Phasen des Lernprozesses (vor, während und nach der Weiterbildung) in Kontakt mit den Lernenden bleibt (IP8: 374-379, 485-490) Es wurde auch gesagt, dass der Austausch unter KursteilnehmerInnen nach einer Weiterbildung hilfreich im Sinne des Transfererfolgs wäre (IP3: 365-370). In Bezug auf die Seminargestaltung wurde erwähnt, dass Interaktion während der Weiterbildungsveranstaltung förderlich für den späteren Transfer wäre, ebenso wie eine zielgruppenorientierte und abwechslungsreiche methodische Gestaltung (IP2: 373-374; IP3: 382-387; IP4: 420-424, 432-437; IP5: 446-448, 460-463, 473-

476; IP6: 607-611, IP7: 436-449). Darüber hinaus sei für erfolgreichen Transfer wesentlich, dass die Praxis zum fixen Bestandteil der Weiterbildung gemacht wird, d.h. dass die Inhalte mit ausreichend Praxisbeispielen untermauert werden, die im besten Fall für die Lernenden möglichst realitätsnah, also Beispiele aus ihrer eigenen Praxis, sind (IP2: 370-373, 378-386; IP3: 360-363; IP4: 424-428). Seitens der Bildungseinrichtung sei es hilfreich, wenn die Lernenden organisatorisch und fachlich gut begleitet werden, d.h. dass der Seminarbetrieb reibungslos und gut organisiert ist, eine störungsfreie Lernumgebung gewährleistet ist und das Personal der Bildungseinrichtung den Lernenden stets beiseitesteht (IP1: 546-549, 585-588). Auch der Einsatz von unterschiedlichen Tools und Hilfsmitteln würde den Transfererfolg fördern. Hierbei wurden beispielsweise geeignete Lernunterlagen, Leitfäden, Vorlagen, Checklisten bzw. technische Hilfsmittel wie Laptops oder Tablets genannt (IP1: 588-591, 622-627; IP4: 517-530; IP5: 338-343; 430-435; IP6: 425-426). Zum Lernfeld wurden noch weitere Aspekte erwähnt wie das Klima in der Lerngruppe, das einen Einfluss auf den Transfererfolg hätte (IP2: 360-370, 374-375; IP4: 443-448; IP7: 436-449).

Neben den soeben beschriebenen Faktoren auf den drei bereits bekannten Ebenen ist auch die Betrachtung des Transfers als eigenständiges Element innerhalb des Lernprozesses erforderlich. Für die Befragten bedeute Transfer auch immer eine Veränderung, weswegen das Thema für die Beteiligten oft unangenehm sei (IP8: 220-223). Durch verschiedene Aussagen wurde deutlich, dass sich ein Transferplan als förderlich erweisen könnte, so erklärt eine Interviewperson z.B., „[...] dass man halt generell einen Transfer auch plant.“ (IP7: 522-523). Die Befragten empfinden, dass das Planen und Besprechen der Transferschritte einerseits motivierend und andererseits auch hilfreich für den Transfererfolg sein könnten. Ein weiterer Vorteil der Transferplanung wären die kontrollierte Abstimmung der Transferziele, die sich idealerweise an den Unternehmenszielen orientieren, sowie die Möglichkeit der Erfolgsüberprüfung im Nachhinein (IP5: 367-373; IP7: 264-268, 352-360, 522-527, 530-539; IP8: 391-399). Die Transferphasen könnten grob eingeteilt werden in vor, während und nach der Weiterbildungsveranstaltung. In der Phase vor der Weiterbildung sei es wichtig, die Führungskraft in die Transferplanung einzubinden, wobei beispielsweise mit den Lernenden gemeinsam definiert wird, welche Themen der Weiterbildung fokussiert oder welche Ziele nach dem Besuch der Weiterbildung angestrebt werden sollten (IP1: 602-611; IP8: 321-325, 391-399, 452-454). In Bezug auf die Bildungseinrichtung sei es beispielsweise auch hilfreich, wenn die Zielgruppen vorab in die Konzeption mit eingebunden werden bzw. ihre Interessensschwerpunkte erfragt und darauf auch eingegangen werden würde (IP8: 479-484). Während der Weiterbildung wären die Lernatmosphäre und

die -umgebung für den späteren Transfer ausschlaggebend. Weder die TrainerInnen noch die Bildungseinrichtung haben nach Abschluss der Weiterbildung einen Einfluss auf den Transferprozess daher ist eine unterstützende Begleitung während der Weiterbildung unverzichtbar. Darüber hinaus würden Austausch, Gruppenarbeiten, Diskussionen und eine fundierte Herstellung eines Praxisbezugs während der Weiterbildung als transferförderlich gelten. Es wurde auch betont, dass es wichtig sei, während der Weiterbildung nicht nur Wissen, sondern auch Lösungs- und Anwendungskompetenz zu vermitteln (IP1: 588-591; IP8: 186-189, 439-445). Ebenso wie die Vorbereitungsgespräche zwischen den Lernenden und Vorgesetzten ist die Nachbehandlung der Transferthemen für einen erfolgreichen Transfer von Bedeutung. Die Hauptaufgabe von erfolgreichem Transfer zeige sich erst nach Abschluss der Weiterbildung in der Arbeitsumgebung. Dabei sei die Initiative der Lernenden und ihrer Vorgesetzten gefragt, wobei Nachbereitungsgespräche geführt, transferfördernde Aktivitäten gesetzt und der Transfererfolg kontrolliert werden müssten (IP1: 601-611, 622-627; IP7: 418-419; IP8: 391-399). Wenn Transfer von nachhaltigem Erfolg sein soll, so wurde gesagt, dass die stetige Wiederholung der Anwendung dazu führe, dass sich das neue Verhalten im täglichen Tun verankert und im Laufe der Zeit zur neuen Routine wird (IP1: 630-633). Damit das passiert, müsse die Arbeitsumgebung entsprechend offen gestaltet sein und den Transfer auch langfristig fördern (IP7: 485-490; IP8: 459-463). Darüber hinaus müssten sich die Lernenden auch lange nach Abschluss der Weiterbildung wiederholt und langfristig mit den Inhalten auseinandersetzen, um das Wissen und den Transfererfolg langfristig zu sichern (IP5: 545-555). Zusätzlich wären transferorientierte Maßnahmen auch in der Zeit nach der Weiterbildung erforderlich, was durch die Bildungseinrichtung gut steuerbar ist. Transferorientierte Maßnahmen wären beispielsweise nachgelagerte Veranstaltungen, die thematisch zur gegenständlichen Weiterbildung passen oder aber Reflexionsgespräche zwischen den Teilnehmenden und der Bildungseinrichtung (IP7: 500-507; IP8: 374-379). Dass Transfer ein langfristiges Thema ist, zeige sich dadurch, dass in der Praxis die Effekte einer fachlich relevanten Weiterbildung erst eins bis zwei Jahre nach Abschluss der Weiterbildung erkennbar sind, was an der folgenden Aussage deutlich wird: *„Interessanterweise können sie das auch nicht gleich beurteilen, also nicht, wenn sie da sind und auch noch nicht vielleicht direkt danach. Aber wenn man sie nach ein, zwei Jahren noch mal fragt: ‚Wie war das für euch damals? Und ob habt ihr das wirklich alles brauchen können.‘ Dann schätzen sie das als total wertvoll ein. Also man sieht auch, sie brauchen ein bisschen Spielraum und Zeitraum zwischen Ausbildung und noch mal befragen, wie das für sie war, dass sie erkennen, dass sie wirklich sehr viel von dem, was sie da lernen, auch wirklich umsetzen*

*können. Also viele schaffen das nicht im Laufe der Ausbildung, dass sie das schon erkennen.“*  
(IP8: 199-209).

#### **4.2.4 Hindernisse und Hemmschwellen**

Neben allen transferförderlichen und -unterstützenden Faktoren wurden auch Hindernisse und Hemmschwellen von den Befragten thematisiert. Hindernisse und Hemmschwellen geben einen Aufschluss darüber, welche negativen Faktoren eliminiert werden müssen, um den Transfer für die Lernenden zu vereinfachen und werden aus diesem Grund in diesem Kapitel umrissen. In der Sphäre der Teilnehmenden könnten beispielsweise das fehlende Interesse an den Themenbereichen, falsche Lern- und Teilnahmemotive oder aber Angst vor Fehlern den Transfer hemmen (IP1: 500-503, 507-510; IP2: 408-414; IP5: 214-216, 488-496, 499-500; IP7: 461-470; IP8: 254-265). In Bezug auf das Lernfeld wurde angemerkt, dass die vorherrschende, klassische Lehr- oder Unterrichtsform auch mit ein Grund für geringeren Transfer darstelle (IP7: 461-470). Die Befragten sind der Meinung, dass eine zu geringe Praxisnähe und wenig abwechslungsreiche Weiterbildungsgestaltung dem Transfer im Wege steht (IP8: 79-84, 254-265). Ein weiteres Hindernis sei die inhaltliche Überforderung der Lernenden, wenn ihnen der Blick für das Wesentliche fehlt und sie nicht in der Lage sind, die wesentlichen Inhalte für sich herauszufiltern (IP8: 331-335). Darüber hinaus sei das Thema „Lebenslanges Lernen“ und die Einstellung zum Lernen in der betrieblichen Weiterbildung derzeit noch nicht ausreichend eingebunden (IP8: 497-514). Ein weiteres Hindernis im Lernfeld ist wohl auch der begrenzten Reichweite des Einflusses der Bildungseinrichtung geschuldet, denn sobald die Lernenden das Lernfeld verlassen, ist die Begleitung durch die TrainerInnen oder das Bildungsinstitut beendet. Dies erschwere den weiteren Transferverlauf (IP7: 205-208). Damit folgen weitere Hindernisse und Hemmschwellen, die sich auf das Berufsfeld beziehen. Es wurde gesagt, dass die Führungskräfte derzeit zu wenig in den Transferprozess eingebunden wären. Der Einsatz von negativen Verstärkern oder vorherrschende Angst vor Fehlern und Veränderungen wären ebenso übliche Hindernisse. Es wurde betont, dass Transferversuche eher unwahrscheinlich wären, wenn im Arbeitsumfeld keine Fehler geduldet werden bzw. Veränderungen nicht willkommen sind. Im Berufsfeld fehle nach wie vor auch das Verständnis und Bewusstsein für das Thema „Lebenslanges Lernen“ (IP5: 488-496, 513-520; IP7: 410-413; IP8: 254-265, 497-514). Ein weiteres Hindernis sei für die Befragten auch der Berufsalltag bzw. die Alltagsroutine, da sie über keine Ressourcen für Transferbemühungen verfügen (IP3: 453-455; IP4: 469-470).



## 4.2.5 VerantwortungsträgerInnen

Im Verlauf der Datenerhebung wurde eruiert, wer die Verantwortung für die Sicherstellung des Transfererfolgs aus Sicht der Befragten trägt. Großteils sind sich die Befragten einig darüber, dass der/die Lernende selbst auch für den eigenen Transfererfolg verantwortlich sei (IP1: 555-558; 572-575; IP2: 355-359; IP3: 358-359; IP4: 381-385; IP6: 531-532; IP8: 408-411). Doch auch der Führungskraft wird eine wesentliche Rolle im Transferprozess zugeteilt, insbesondere bei verpflichtenden Weiterbildungen. Die Führungskraft habe die Verantwortung, die Lernenden beim Transfer zu unterstützen, die Anwendungsmöglichkeiten und entsprechende Ressourcen für erfolgreichen Transfer zu schaffen sowie für eine entsprechend transferfreundliche Umgebung zu sorgen (IP1: 563-571; IP4: 364-369; IP6: 571-578; IP7: 388-392, 402-406, 423-428; IP8: 400-403, 430-436, 452-454). Die KollegInnen, die Bildungseinrichtung und Dritte, wie zum Beispiel MentorInnen wurden zwar auch genannt, hier sei jedoch nicht von einer Verantwortungsträgerschaft auszugehen, vielmehr haben diese Personengruppen eine unterstützende Rolle (IP1: 642-647; IP4: 364-369; IP8: 400-403).

In der folgenden Tabelle 7 werden die Kernergebnisse des Transfererfolgs zusammengefasst und mit Ankerbeispielen bzw. Schlüsselaussagen der Interviewpersonen untermauert.

Kategorie	Erkenntnis	Ankerbeispiel/Schlüsselzitat(e)	Quelle
Merkmale	Nutzen	<i>„Ja, wenn, wenn ich jetzt einen Kundentermin habe und der Kunde zufrieden ist mit der Beratung und wir als Bank einen wirtschaftlichen Erfolg haben, erkenne ich, dass das ganz gut war, was ich da, gelernt habe und umgesetzt habe.“</i>	IP1: 536-539
	Problemlösungsfähigkeit	<i>„Wenn es einem bei Problemlösungen hilft.“</i>	IP2: 333-335
	Beratungsfähigkeit	<i>„Ja, also wenn man, wenn man den großen Vorteil sieht der Anwendungen und auch, wenn man sagt okay, für den Kunden hat man ja etwas Besseres gemacht.“</i>	IP3: 176-180
Grundvoraussetzungen	Erfolg		
	Eigenmotivation der TeilnehmerInnen	<i>„Ja, persönliche Motivation. Also man muss selbst das anwenden wollen.“</i> <i>„[...] Aber grundsätzlich der Teilnehmer hat auch eine Riesenverantwortung mit seiner eigenen Motivation. Oder sagen wir so, die wichtigste Motivation ist eigentlich die vom Teilnehmer [...]“</i>	IP3: 334-336 IP7: 407-408
	Berufliche Relevanz der Lehrinhalte	<i>„Das eine ist sicherlich die berufliche Relevanz, die muss einmal da sein. Ich muss diese Inhalte, die ich, die ich gelernt habe in der Weiterbildung, wenn ich die nicht benötige, in meinem Job beispielsweise [...] dann wird es schwer, dass ich die Themen dann auch anwende [...]“</i>	IP5: 387-390
	Praxisbezug	<i>„[...] Das ist genau die Grundlage, die ich da gelernt habe. Bei dieser Ausbildung ist die Basis für unser tägliches Tun.“</i>	IP5: 335-337

		<i>Deswegen ist auch die Verknüpfung zum beruflichen Alltag einfach sehr, sehr groß.“</i>	
	Anwendungsmöglichkeit im Berufsfeld	<i>„Ich glaube, das ist eher so etwas wie vorhin schon gesagt, habe. Ich mache eine Schulung, wenn ich wieder das Thema mit den Bilanzen nehme, und, und erlerne das in dieser Schulung, wo ich sag, das ist etwas, mit dem ich noch nicht oft oder noch gar nicht auseinandergesetzt habe. Und dann dauert das aber auch nicht lange, dass ich das dann auch wirklich anwenden kann.“</i>	IP1: 323-329
Förderliche Faktoren	Reflektionsfähigkeit der TeilnehmerInnen	<i>„Nach dem Seminar, dass man das kurz noch einmal so reflektiert und auch noch einmal auch wirklich sich bewusst macht, was sind jetzt meine nächsten Aufgaben jetzt auch. [...]“</i>  <i>„Bereits während, während des Lernens war es so, dass ich immer wieder die Lerninhalte reflektiert habe mit meinem, mit meinem Doing, was, was ist, was ist eigentlich erfordert, was ist gefordert und was sollte man machen und wie ist es bei uns aktuell.“</i>	IP4: 232-233  IP5: 137-139
	Feedback im Berufsfeld	<i>„Ohne dass mir jemand Rückmeldung oder Feedback gibt dazu, wäre es, glaube ich schwer. Das heißt, in meinen Situationen war es immer so, [...] dass da immer wieder die Rückmeldung kam, entweder von Kollegen oder von Vorgesetzten, dass das und das gut war, was ich jetzt eingebracht habe oder angewendet habe, das heißt, das gibt mir einfach da, aufgrund dieser unmittelbaren Rückmeldung dann auch das Gefühl, dass es gut war. Erstens, was ich gelernt habe und zweitens, wie ich es dann umgesetzt habe.“</i>	IP5: 375-383
	Zielgruppenorientierte Gestaltung des Lernfelds	<i>„[...] Es geht ja letztlich darum, dass die Inhalte, die man dort vermittelt bekommt, möglichst gut auch hängenbleiben oder gefestigt werden. Und das passiert oder gelingt dann eben sehr gut, auch wenn, wenn es methodisch einfach richtig abgestimmt ist auf die Zielgruppe, auch auf jene, die die Inhalte dann noch mit, mitnehmen sollen.“</i>	IP5: 473-476
	Transferplan	<i>„[...] Andererseits finde ich da zum Beispiel auch eine gute Möglichkeit, wenn man mit der Führungskraft, die einen ja entsendet hat, sich einen bestimmten Plan ausarbeitet, was man jetzt umsetzen will. Und anhand der Kriterien, die eben da aufgelistet sind, sieht man dann eben, ob man das jetzt geschafft wird oder nicht.“</i>  <i>„Was mir jetzt generell noch so einfällt, das hab ich eigentlich nicht erwähnt ist, dass man halt generell einen Transfer auch plant. [...]“</i>	IP7: 357-360  IP7: 522-523
	Fehlendes Interesse Falsche Lern- und Teilnahmemotive Angst vor Fehlern	<i>„Oder wenn ich zu Themen etwas lernen muss, mich weiterbilden muss, die mich selbst gar nicht interessieren. Dann wird es, glaube ich, auch schwer, dass ich das Wissen unmittelbar anwende oder eben transferiere.“</i>  <i>„Aber das hängt sicher auch davon ab, wie motiviert man das lernt und lernt man nur für die Prüfung oder sieht man darin auch einen weitergehenden Sinn und nicht nur den Prüfungszweck oder das Prüfungsergebnis.“</i>  <i>Wenn ich letztlich Angst davor habe, dieses Wissen auch anzuwenden, nämlich erstmalig, wenn jetzt die Fehlerkultur dann nicht passt und ich dann entsprechend einen auf den Deckel bekommen, weil das und das nicht gepasst hat, obwohl der Vorgesetzte weiß, ich habe es jetzt das erste Mal</i>	IP5: 214-216  IP2: 408-410  IP5: 488-493

		<i>probiert, ich bin jetzt dabei, das Wissen erstmalig anzuwenden. Dann wird es auch schwierig, dass ich zukünftig wieder mal dran denke, neu Gelerntes unmittelbar anzuwenden.</i>	
	Falsche Lehr- oder Unterrichtsform	<i>„Ja, Negativbeispiel wenn du, wenn du in Ausbildungen sitzt, wo halt reiner Frontalvortrag ist und dann wird dort gesprochen zu einem Thema, das dann gar nicht für dich eigentlich relevant ist, dann ist halt nicht so spannend. Also dann, wenn ich, wenn ich die Verknüpfung nicht sehe zu meiner Lebensrealität, dann ist es halt nicht so spannend und dann ist funktioniert die Umsetzung wahrscheinlich nicht so gut oder ziemlich sicher nicht so gut.“</i>	IP8: 79-84
	Geringe Praxisnähe		
	Inhaltliche Überforderung der Lernenden	<i>„Also ich glaube, wenn die. Wenn Teilnehmer überfordert sind. Wenn sie mit Inhalten grundsätzlich überfordert sind, dass sie diesen Blick gar nicht haben, welche Themen sie relevant sind [...]“</i>	IP8: 333-335
	Keine oder geringe Einbindung der Führungskräfte in den Lern- und Transferprozess	<i>„[...] dass wir zu wenig die Führungskräfte beispielsweise einbeziehen, oder dass Unternehmen, die eigentlich mit einem Anliegen die Teilnehmer zu uns schicken und das Anliegen dann eigentlich bei ihnen integrieren sollen oder quasi dann umsetzen sollen.“</i>	IP7: 410-413
	Negative Verstärker	<i>„[...] Also ich glaube halt, dass man mit negativen Verstärkern das Gegenteil erreicht. Das könnt, also ich glaube, dass wenn man jemandem was androht, dass dann irgendwas auf ihn zukommt, dass das dann in Angst umschlägt. Und Angst hilft da überhaupt nicht für das Lernen und auch nicht für den Transfer. Wenn du dich fürchtest, dann geht das nicht. [...]“</i>	IP8: 258-261
	Angst vor Fehlern und Veränderungen		
Verantwortliche	Lernende/ TeilnehmerInnen	<i>„Der, der den Lehrgang absolviert, ganz klar. Wenn ich einen Lehrgang absolviere, dann sollte ich schon auch mit der Intention da hineingehen, dass ich das umsetze.“</i>	IP1: 572-575
	Führungskraft	<i>„Es ist nur der Teilnehmer, finde ich.“</i>	IP3: 350
		<i>„[...] da ist schon die Führungskraft gefragt, [...] dass das sichergestellt wird, dass der Mitarbeiter das Gelernte auch in der Praxis umsetzt oder, oder auch die Geschäftsleitung oder der Vertriebsleiter oder wie auch immer die Strukturen in der Firma aufgebaut sind.“</i>	IP1: 563-566

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 7: Zusammenfassung Kernergebnisse zum Thema Transfererfolg

## 5 Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden anhand der Forschungsfragen die wesentlichen Forschungsergebnisse zusammengefasst und anhand eines Vergleichs zwischen Theorie und Empirie interpretiert und reflektiert. Der Inhalt der Diskussion und Interpretation orientiert sich thematisch an den Forschungsfragen. Die daraus resultierenden Hypothesen werden für eine bessere Übersicht mit H1, H2, H3 etc. gekennzeichnet. Darauf aufbauend werden Implikationen für die Organisations- und Personalentwicklung abgeleitet sowie Vorschläge für weitere Untersuchungen gegeben.

### 5.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Zentrales Ziel der gegenständlichen Untersuchung ist es, herauszufinden, wie die Transfermotivation von Lernenden/Weiterbildungsteilnehmenden gesteuert werden könnte, um den Transfererfolg nach Abschluss einer fachlich relevanten Weiterbildung sicherzustellen. Dazu wurde erst die Komponente rund um die Motivation betrachtet und die Frage gestellt, **wie die Transfermotivation von Teilnehmenden gesteuert werden kann.**

Während die Literatur die Motivation mithilfe von theoretischen Modellen und Konzepten zu erklären versucht, waren in der empirischen Erhebung die Bedürfnisse, Meinungen und persönlichen Erfahrungen der direkten Betroffenen leitend für die Ermittlung der Motivationstreiber. Die Elemente der Motivationstheorien, die den theoretischen Rahmen für das allgemeine Verständnis geben, traten aber auch in den Beiträgen der Interviewpersonen regelmäßig auf. Insbesondere die Begriffe intrinsische und extrinsische Motivation sowie Selbstbestimmung wurden in den Interviews hervorgehoben, auch wenn sie nicht immer als solche benannt wurden. Die Meinungen der Interviewpersonen decken sich überwiegend mit dem extrinsischen und intrinsischen Zugang nach Woodworth (1918), was vermutlich auch damit zu tun hat, dass diese Theorie allseits bekannt ist und die Interviewten zu diesem Thema auf Vorwissen zurückgreifen konnten. Insgesamt ist jedoch aufgefallen, dass die Interviewpersonen zwar stark von intrinsischen Motivationsquellen überzeugt sind, aber hinsichtlich ihrer eigenen Motivation schon auch auf extrinsische Quellen setzen. Eine Hypothese dazu könnte lauten:

*H1: Im Sinne der Steigerung der Transfermotivation nehmen Bankangestellte aus dem Arbeitsumfeld mehr extrinsisch-orientierte als intrinsisch-orientierte Anreize wahr.*

Eine Erklärung dazu könnte sein, dass die Befragten jene Anreize, die durch die Banken als ArbeitgeberIn gesetzt werden, möglicherweise ausschließlich mit extrinsischen Motivationsquellen verbinden, denn die Vorstellungen der Befragten darüber, was der/die ArbeitgeberIn tun könnte, um ihre Motivation zu fördern, begrenzten sich überwiegend auf extrinsische Elemente. Weitere Hypothesen dazu könnten die Folgenden sein:

*H2: Bankangestellte sind überwiegend monetär ausgerichtet, d.h. sie lassen sich eher durch extrinsische Anreize motivieren.*

*H3: Wenn der Motivationseinfluss über extrinsische Anreize für ArbeitgeberInnen erfahrungsgemäß gut funktioniert, dann halten sie an diesen Motivationsquellen fest und versuchen gar nicht erst in die Sphäre der intrinsischen Motivation vorzudringen.*

Dass die intrinsischen Anreize stärker gefördert werden sollten, zeigt jedoch die Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000). Dieser Theorie zufolge sind intrinsische Motivationsquellen entscheidend für die Befriedigung der grundlegenden, psychologischen Bedürfnisse der Menschen, die wiederum Wachstum, Entwicklung und Wohlbefinden fördert. Die Selbstbestimmungstheorie hat sich in der Literatur zum Lernen und Lehren bereits durchgesetzt. Auch in den Interviews stellte sich heraus, dass dieser Aspekt bei den Befragten einen hohen Stellenwert hat. Auch ohne theoretisches Wissen über die besagte Selbstbestimmungstheorie haben die Interviewpersonen betont, dass Selbstbestimmtheit und Entscheidungsfreiheit für die Eigenmotivation, also den intrinsischen Antrieb, entscheidend sind. Darüber hinaus haben sie auch die negative Wirkung der „falschen“ extrinsischen Anreize und der Fremdbestimmtheit thematisiert. Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass der Zugang über die extrinsischen Motivationsquellen im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung nicht gänzlich falsch sei, sondern, dass hier lediglich an den Steuerungsmodalitäten gearbeitet werden sollte. Es ließe sich daraus folgende Hypothese ableiten:

*H4: Wenn die Motivationsstruktur bzw. die Bedürfnisse der betroffenen MitarbeiterInnen nicht berücksichtigt werden, dann verfehlen die gesetzten Anreize möglicherweise ihre Wirkungsziele.*

Insgesamt könnte der Eindruck entstehen, dass die Banken als ArbeitgeberInnen auf extrinsische Motivationsanreize setzen, ohne das Motivationsniveau und den Grad der Selbstregulierungsstufe der betroffenen Personen zu berücksichtigen. Doch ohne das Wissen über die Motivationstreiber der eigenen Zielgruppe, wäre es den PE-Verantwortlichen wohl nicht möglich, überhaupt Anreize zu setzen. Daher wurden diese Aspekte sowohl theoretisch als auch empirisch thematisiert. In beiden wissenschaftlichen Abschnitten erwies sich die Einteilung in indi-

viduelle bzw. personenbezogene und situative Motivationsaspekte als zielführend. Die individuellen Aspekte aus der Literatur scheinen insgesamt generalistischer Natur zu sein. Die empirisch ermittelten personenbezogenen Motivationsaspekte sind spezifischer und lassen sich eindeutig der befragten Zielgruppe zuordnen, was vermutlich mehr über die Steuerungsmöglichkeiten offenbart als generalistische Informationen. Insgesamt stehen diese Aspekte sehr stark im Einklang mit den theoretischen Zielen der betrieblichen Weiterbildung aus Sicht der ArbeitnehmerInnen. Darüber hinaus verursachen die personenbezogenen Motivationstreiber überwiegend intrinsische Motivation und sind stark personenabhängig. Da sich der Eingriff in die intrinsische Motivation von Individuen insgesamt eher schwierig gestaltet, sind Überlegungen zum Zugang von außen erforderlich. Diesen Zugang eröffnen situative Motivationsaspekte. Die theoretisch und empirisch ermittelten situativen Aspekte beziehen sich auf die direkte Umgebung der Lernenden, die in der Regel von der Umwelt beeinflusst und individuell gestaltet werden kann. So wurden die Lern- und die Arbeitsumgebung mit all ihren Facetten als wichtige Motivationstreiber identifiziert. In der Theorie wurde die soziale Unterstützung der Vorgesetzten und KollegInnen als eigener situativer Aspekt ermittelt. In der empirischen Untersuchung wiederum, ist die Unterstützung der KollegInnen ein Bestandteil der Arbeitsumgebung. Darüber hinaus hat sich ein zusätzlicher zielgruppenspezifischer Aspekt herausgebildet, der vermutlich aufgrund seiner Spezifika in der durchsuchten Literatur keine Beachtung findet. Dieser Aspekt bezieht sich auf regulatorische und rechtliche Vorgaben, die in bestimmten Berufsgruppen, nicht nur in jener der Bankangestellten, von Bedeutung sind. Auch wenn es sich dabei um fremdbestimmte Vorgaben handelt, sehen die Befragten dies als Motivationstreiber an, was zur folgenden Hypothese führt:

*H5: Wenn Fremdbestimmung in einem für MitarbeiterInnen nutzenbringenden Kontext eingesetzt wird, dann wird sie als motivationsförderlich wahrgenommen.*

Der Literatur zufolge sollte situativen Motivationsaspekten in der Wissenschaft mehr Aufmerksamkeit zukommen, da ihre Ausprägungen im Zusammenhang mit der Transfermotivation bisher nicht ausreichend detailliert untersucht wurden.

Der zweite Abschnitt der Untersuchung fokussiert sich auf die Sicherstellung des Transfererfolgs und beschäftigt sich mit der Beantwortung der Frage, **wie der Transfererfolg in der betrieblichen Weiterbildungspraxis sichergestellt werden kann.**

Aus Sicht der Befragten zeichnet sich erfolgreicher Transfer dadurch aus, dass für die Lernenden ein wirtschaftlicher oder persönlicher Nutzen aus der Anwendung resultiert. In der Theorie wird dieser Aspekt in den Funktionen der betrieblichen Weiterbildung insbesondere im Zusam-

menhang mit der Motivation gesehen. Persönliche und wirtschaftliche Vorteile aus der Weiterbildung sind theoretisch im Sinne der Motivations- und Leistungssteigerung relevant, sprechen dabei aber den Transfer nicht explizit an. Für die Befragten stellen diese Aspekte aber wesentliche Entscheidungskriterien dafür dar, ob Transferversuche überhaupt gewagt werden. Insgesamt waren die Aussagen zu Transfermotivation und Transfererfolg bei den Befragten sehr eng miteinander verwoben und die zwei Themenbereiche waren im Rahmen der Befragung nicht immer klar abgrenzbar, was Rückschlüsse auf die folgende Hypothese zulässt:

*H6: Die Motivation ist für die MitarbeiterInnen im Bankensektor im Sinne des Transfererfolgs der entscheidende Erfolgsfaktor gegenüber anderen Faktoren.*

Insbesondere zum Thema Transfererfolg war es teilweise sehr schwer, Antworten ohne Bezug zur Motivation von den Befragten zu erhalten. Dies war erst nach intensivem Nachfragen bzw. durch Impulssetzung durch die Interviewende möglich. Diese Beobachtung deutet auf die folgenden Hypothesen hin:

*H7: Wenn die Befragten keine Vorstellung vom Transferprozess haben, dann können sie die Vielfalt und Reichweite der Einflussfaktoren nicht artikulieren.*

*H8: Wenn im Arbeitsumfeld der Lernenden keine Auseinandersetzung mit dem Transferthema stattfindet, dann haben die betroffenen Personen eine eingeschränkte Sicht auf das Thema.*

Die Ergebnisse aus der Empirie liefern dennoch ausreichend Anhaltspunkte für eine fundierte Darstellung der Transfersicherung aus Sicht der Befragten. Auch in der Theorie ist Transfersicherung ein wichtiger Bestandteil im Funktionszyklus erfolgreicher Personalentwicklungsarbeit. Gemäß den Ausführungen von Becker (2013b) hat die Personalentwicklung die Aufgabe, den Transfer zu sichern, indem sie Schlüsselpersonen dazu befähigt und die Rahmenbedingungen für erfolgreichen Transfer zur Verfügung stellt. Diese Anschauung deckt sich mit den Erwartungen der Befragten, die diese Aspekte zu den Grundvoraussetzungen in der Transfersicherung zählen. Darüber hinaus wurden transferförderliche bzw. hilfreiche Faktoren, Hindernisse und Hemmschwellen sowie VerantwortungsträgerInnen empirisch ermittelt. Eine derartige Gruppierung der Erfolgsfaktoren von Transfer ist in der Literatur nicht vorhanden. Im Grunde stützt sich Transfermanagement in der Theorie auf komplexe, generalistische Transfermodelle, die in ihrer Gesamtheit eine Orientierung geben sollen, wo aus Sicht der Personalentwicklung angesetzt werden kann. In der gegenständlichen Untersuchung jedoch, wurden Erfolgsfaktoren explizit ermittelt, um aufzuzeigen, wie eine transferfreundliche Umgebung gestaltet werden kann. Sowohl im Rahmen der Befragung als auch bei der Literaturrecherche haben sich drei relevante Ebenen für die Sicherung des Transfererfolgs konstant abgezeichnet,

und zwar das Umfeld des Individuums, das Lernfeld und das Berufsfeld. In den theoretisch fundierten Evaluationsmodellen und Transfertools haben sich diese drei Ebenen längst durchgesetzt und umfassen alle Faktoren, die für die Sicherung des Transfererfolgs relevant sind. Doch ist Transfer ein komplexer Prozess, der mehrdimensional zu betrachten ist. Es sind also neben den drei bereits bekannten Ebenen auch die Transferphasen (vor, während, nach der Weiterbildung) zu berücksichtigen. Darüber hinaus gibt es auch Phasen- und Ebenen-übergreifende Erfolgsfaktoren, wie beispielsweise die Transferplanung, die sich wiederum an der Art der Weiterbildung und der Zielgruppe orientiert. Im Grunde geht es bei der Transfersicherung darum, über alle Ebenen und Phasen des Transferprozesses hinweg eine transferfreundliche und -förderliche Umgebung zu schaffen und dabei möglichst nah an der Zielgruppe zu bleiben.

### **Wie kann also die Transfermotivation von Teilnehmenden gesteuert werden, um den Transfererfolg im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungspraxis zu sichern?**

Bei der Frage nach den Steuerungsmöglichkeiten der Transfermotivation, stellt sich auch die Frage, unter wessen Einfluss die Motivation von Lernenden im Grunde steht. Deshalb wurden im Rahmen der Untersuchung die Schlüsselpersonen identifiziert. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Lernenden bzw. KursteilnehmerInnen die Hauptrolle in der Transfermotivation tragen. In der Literatur werden Schlüsselrollen nicht explizit thematisiert, vielmehr werden sie aus einer Metaebene implizit behandelt. In der gegenständlichen Untersuchung geht es aber um die Abbildung von Steuerungsmöglichkeiten der Transfermotivation, was die Aufschlüsselung der verantwortlichen Personen(-gruppen) wohl einschließt. Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass jede einzelne Person, die in irgendeiner Weise in den Weiterbildungs- und Transferprozess involviert ist, einen Beitrag zur Transfermotivation leisten kann, während für die Transfersicherung hauptsächlich die TeilnehmerInnen und ihre Vorgesetzten die Verantwortung tragen. In der Theorie steht die Transfersicherung zusätzlich in der Verantwortung der Personalentwicklung und kann nur durch erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der Personalentwicklung, der Führungskraft und dem/der lernenden MitarbeiterIn gelingen. Bei der Ermittlung der Schlüsselrollen waren die Aussagen der Befragten teilweise diskrepant. Während die Betroffenen selbst die Hauptverantwortung für den Transferprozess klar bei den TeilnehmerInnen, also bei sich selbst sehen, gab es seitens der befragten Bildungsmanagerinnen vereinzelt die Meinung, dass nur die Bank als Arbeitgeberin, diese Verantwortung zu tragen hat. Ebenso ungleich waren die Aussagen zur Rolle der Führungskräfte. Für einige ist die Rolle der Führungskraft im Transferprozess essenziell, während aus der Perspektive einzelner Personen die Führungskraft weder auf die Motivation noch auf den Transfererfolg einen maßgeblichen Einfluss hat, was zu folgender Hypothese führt:



*H9: Wenn in der Praxis kein übereinstimmendes Verständnis über die Rollenverteilung im Transferprozess herrscht, dann führt dies zu ungleichen oder gar unzureichenden Transferergebnissen.*

Aus den empirischen Ergebnissen konnten neben den Schlüsselrollen auch konkrete Stellhebel zur Steuerung der Transfermotivation abgeleitet werden. Dazu zählen etwa eine offene Kommunikation zwischen den Schlüsselpersonen, der bevorzugte Einsatz von positiven Verstärkern, die konkrete Transferplanung im Berufsfeld, die transferorientierte Gestaltung des Weiterbildungsformats sowie der Fokus auf Stärkung der intrinsischen Motivation. Diese Ansätze sollen dazu dienen, die Rahmenbedingungen für die Transfersicherung zu erfüllen, ohne die erfolgreicher Transfer nicht möglich wäre. Zu den Rahmenbedingungen der Transfersicherung wurden dabei drei relevante Aspekte abgeleitet. Erstens gibt es für erfolgreichen Transfer Grundvoraussetzungen, die erfüllt werden müssen, um den Transfer sicherzustellen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe an transferförderlichen Faktoren, die unterstützend beim Transfer wirken könnten. Der dritte ermittelte Aspekt bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit Hindernissen und Hemmschwellen, wobei die Vermeidung dieser Faktoren den Transfererfolg begünstigt. Insgesamt wird zwischen den beiden Komponenten Transfermotivation und -erfolg ein enges Verhältnis erkannt. Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die gesetzten Rahmenbedingungen für Lernen und Anwenden im Berufs- und Lernfeld wohl auch darüber entscheiden, ob und inwiefern die Lernenden motiviert sind, das Gelernte anzuwenden. Umgekehrt scheint es aber auch genauso wichtig zu sein, dass die Lernenden ein gewisses Maß an Grundmotivation mitbringen, um überhaupt Transferversuche zu starten und in weiterer Folge damit auch Erfolge zu erleben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich beim Lerntransfer um einen komplexen Prozess handelt, der über verschiedene Ebenen, aus verschiedenen Perspektiven und von zahlreichen Faktoren positiv oder negativ beeinflusst werden kann. Obwohl es theoretisch sehr viele Anhaltspunkte zur Optimierung der Transferproblematik gibt, scheint es in der Praxis offenbar an der Umsetzung zu scheitern.

## **5.2 Implikationen für die Organisations- und Personalentwicklung**

Wird die gegenständliche Untersuchung aus einer Metaebene betrachtet, lässt sich vermuten, dass die Literatur zum Thema möglicherweise zu breit aufgestellt und zu generalistisch ist, um konkrete Handlungsempfehlungen für PraktikerInnen abzuleiten. Vermutlich ist im Transferprozess eine zielgruppenorientierte Vorgehensweise in kleineren Schritten zielführend, um das Ziel einer höheren Transferquote langfristig zu erreichen. Aus den bisherigen Ausführungen

lassen sich demzufolge einige Handlungsempfehlungen für die Organisations- und Personalentwicklung ableiten. Eine zentrale Erkenntnis aus der Forschungsarbeit zeigt, dass es wichtig zu sein scheint, sich im Sinne des Transfers auf die Zielgruppe einzustellen und dabei gilt es, erstmal herauszufinden, was die Zielgruppe erwartet und darauf aufbauend einzelne Transfer-schritte zu planen. Dabei ist es auch wichtig mit der Zielgruppe in Kontakt zu bleiben und die Entwicklung ihrer Bedürfnisse und Erwartungen mitzuverfolgen und gegebenenfalls die Transferplanung anzupassen. Da die Lernenden die Hauptverantwortung für ihren Transfererfolg bei sich selbst sehen, von dem/der ArbeitgeberIn jedoch die zur Verfügungstellung der entsprechenden Ressourcen erwarten, ist es die Aufgabe der Personalentwicklung für transferförderliche Rahmenbedingungen zu sorgen und alle betroffenen MitarbeiterInnen (insbesondere auch Führungskräfte) auf das Thema Transfer zu sensibilisieren. Da die Betroffenen teilweise keine Vorstellung davon hatten, welche Maßnahmen seitens der Arbeitgeberin, Personalentwicklung bzw. Führungskraft überhaupt gesetzt werden könnten, um die Motivation und den Verlauf des Transferprozesses zu unterstützen, scheint es empfehlenswert zu sein, den Transfer bei Personalentwicklungsmaßnahmen, insbesondere bei Weiterbildungsformaten gezielt einzubauen und deutlich hervorzuheben, wie, wo und warum die Anwendung des Gelernten möglich und sinnvoll ist. Dazu eignen sich unternehmensinterne Kommunikationsinstrumente oder die Verankerung neuer Werte in der Organisationskultur. In Bezug auf die Transfermotivation sind wiederum die persönlichen Präferenzen der Zielgruppe ausschlaggebend, um die richtigen Anreize zu setzen. Grundsätzlich empfiehlt es sich über die Grenzen der extrinsischen und intrinsischen Anreize hinaus zu gehen und beispielsweise die Motivationssteuerung auf Basis der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2002) aufzubauen.

### **5.3 Ausblick**

Aus der gegenständlichen Forschungsarbeit geht hervor, dass es noch bestimmte wissenschaftliche Lücken zu den untersuchten Themenbereichen gibt. Zum einen könnten die im Rahmen der Diskussion abgeleiteten Hypothesen mithilfe einer quantitativen Untersuchung überprüft werden. Darüber hinaus konnten beispielsweise keine wissenschaftlichen Quellen zum Thema Bewertung bzw. Messung des Transfererfolgs ermittelt werden. Wann Transfer als erfolgreich gilt und wie dieser Erfolg gemessen werden kann, ist weitestgehend nicht entschlüsselt. Die Betrachtung dieser Thematik konnte aus ressourcentechnischen Gründen in der gegenständlichen Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Die Spezifika der Transfermessung oder -be-

wertung wäre jedoch von allgemeinem Interesse. Weiterführend sind zahlreiche fachspezifische Begrifflichkeiten in der Literatur nicht klar abgrenzbar. Es werden ähnliche Begriffe aufgrund des subjektiven Verständnisses der AutorInnen unterschiedlich verwendet. Damit war es mit mehr Zeitaufwand verbunden, die Relevanz der betroffenen theoretischen Ausführungen für die gegenständliche Untersuchung zu bestimmen. Insgesamt kann die Eingrenzung des Themas als herausfordernd bezeichnet werden. Es wäre hilfreich gewesen den Themenfokus vorab zu definieren, um bei der Literaturrecherche selektiv vorgehen zu können. Sowohl in englischsprachigen als auch deutschen Literaturquellen wird kaum zwischen den verschiedenen Weiterbildungsformaten unterschieden. Mehrheitlich wird von Trainings, Seminaren und Kursen gesprochen. Dass es aber in der Praxis für den Transfer von unterschiedlicher Relevanz ist, ob ein Softskills-Seminar (z.B. Verkaufstraining), ein berufsbezogener Fachkurs (z.B. Bilanzbuchhaltung) oder ein anderes Format besucht werden, wird in der Literatur kaum berücksichtigt. Weitere Untersuchungen sollten daher den Transfer im Zusammenhang mit unterschiedlichen Weiterbildungsformaten betrachten. Hinsichtlich der Motivationsfaktoren gilt die menschliche Motivation über situative Anhaltspunkte für die Steuerung von außen als zugänglicher, daher sollten zukünftige Forschungsbeiträge sich auf die Identifikation der spezifischen situativen Aspekte fokussieren. Ein Aspekt, der in der Literatur nicht vorgekommen ist, aber im Rahmen der empirischen Untersuchung erwähnt wurde, ist das Thema „Lebenslanges Lernen“. Zukünftige Untersuchungen sollten sich darauf fokussieren, welchen Einfluss die Attitüde des „Lebenslangen Lernens“ auf den Transfer oder die Transfermotivation hat.

Im Verlauf der empirischen Forschungsarbeit haben sich einige Barrieren abgebildet. Beispielsweise konnte im Laufe der Durchführung der Interviews festgestellt werden, dass die Fragen im Leitfaden nicht immer verständlich formuliert waren. In diesem Fall wäre eine Anpassung der Leitfäden empfehlenswert gewesen, es wurde aber aus ressourcentechnischen Gründen darauf verzichtet. Es wurde jedoch in den darauffolgenden Interviews nach und nach besser darauf geachtet, Redundanzen zu vermeiden und mehr auf das Gesagte einzugehen. Im Verlauf der Transkription wurde festgestellt, dass an einigen Stellen das punktuelle Nachfragen durch die Interviewende nicht ausreichend gründlich erfolgte. Dies war vor allem dem Zeitdruck geschuldet, da die Interviews sonst zu langwierig geworden wären. Insgesamt waren die Leitfäden zu umfangreich und die Interviews dadurch auch zu lang. Viele Aussagen haben sich aus diesem Grund innerhalb der einzelnen Interviews wiederholt. Es wäre hilfreich gewesen einen Probeauflauf durchzuführen, um vorab etwaige Stolpersteine zu identifizieren und den Prozess zu reflektieren.

## 6 Zusammenfassung

Dass Humane Ressourcen als wichtiger Erfolgsfaktor in der Wirtschaft zunehmend bedeutender werden, zeigen die aktuellen Berichte über ansteigende Investitionen in die persönliche und fachliche Weiterentwicklung von ArbeitnehmerInnen. Gleichzeitig steigt für Organisationen der Kosten- und Leistungsdruck auf allen Ebenen, wodurch die Rentabilität von Investitionen immer strenger geprüft wird und als Entscheidungsgrundlage für künftige Investitionen dient. In diesem Zusammenhang steht die Personalentwicklung zumeist vor der Herausforderung, über die Wirksamkeit von Weiterbildungen zu berichten und die dafür entstehenden Kosten vor KapitalgeberInnen zu rechtfertigen. Damit gewinnt die Auseinandersetzung mit der Effizienz und Effektivität von Weiterbildungen zunehmend an Bedeutung. Ein elementarer Bestandteil der Wirksamkeitsdarstellung von Weiterbildungsmaßnahmen ist die Lerntransferquote, die sich aktuellen Studien zufolge im unteren zweistelligen Prozentbereich befindet. Auch praktisch scheint das Transferproblem eine herausfordernde Thematik in der Bildungsarbeit zu sein. Insbesondere im wissens- und informationsintensiven Finanzdienstleistungsbereich beschäftigt die Frage nach Möglichkeiten der Transferoptimierung die Personalentwicklung. Aus diesem Grund wurde bei der gegenständlichen Untersuchung die Motivation von weiterbildungsaffinen Bankangestellten in Zusammenhang mit Transfererfolg fokussiert. Ziel der Untersuchung war es, Steuerungsmöglichkeiten der Transfermotivation zu ermitteln, wodurch höhere Transfererfolge ermöglicht werden könnten. Dazu wurde ein qualitatives Forschungsvorgehen bestimmt, das im Rahmen einer Fallstudie durchgeführt wurde. Mit der Bildungseinrichtung einer österreichischen Bankengruppe als Kooperationspartner, konnten acht Interviewpersonen gewonnen werden, die tiefe Einblicke in ihre persönlichen Motivationsstrukturen und Transfererfahrungen offenbarten. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse konnten aus den geführten Interviews wesentliche Erkenntnisse zu den fokussierten Themenbereichen ermittelt werden. Aus der Untersuchung lassen sich **sechs Kernergebnisthemen** ableiten. (1) Erstens geht hervor, dass die Motivation zur Weiterbildung und zum Transfer durch ein Zusammenspiel von personenbezogenen und situationsabhängigen Faktoren entsteht oder ausbleibt. Motivationssteuerung ist generell eine stark personenabhängige Thematik, für die es vermutlich nicht den einen richtigen Weg gibt. Die Komplexität des Themas wird bei Durchsicht der Ergebnisse eindeutig: In der Motivation spielen neben unterschiedlichen Faktoren auch verschiedene Personen bzw. Personengruppen eine Rolle. Die Motivation kann daher aufgrund von unvorhersehbaren Ereignissen oder Handlungen nicht gänzlich geplant werden, jedoch sollte es möglich sein, grundlegende Rahmenbedingungen zu schaffen, um die Transfermotivation über den gesamten Lernzyklus

hinweg zu thematisieren und in diese einzuzahlen. **(2)** Zweitens schöpft die Zielgruppe der empirischen Untersuchung ihre Motivation aus dem Nutzen, den sie aus der Weiterbildung zieht. Wenn sich also in einem Weiterbildungsformat kein wirtschaftlicher, persönlicher oder praxisrelevanter Nutzen erkennen lässt, wird die Transfermotivation wohl eher ausbleiben. **(3)** Drittens wäre durch die Betätigung der hier ermittelten Stellhebel die Beeinflussung der Transfermotivation zumindest ansatzweise möglich. Den Erwartungen der Lernenden kann bspw. begegnet werden, indem eine adäquate Kommunikationsstrategie über alle Ebenen und den gesamten Zeitrahmen verfolgt wird. Neben einer zielgruppenorientierten Trainingsgestaltung und dem Einsatz von positiven Verstärkern, ist die Fokussierung auf die intrinsische Motivation vermutlich ein wichtiger Anhaltspunkt. Darüber hinaus birgt auch die zielorientierte Transferplanung einen möglichen Ansatz, der für die Steuerung der Transfermotivation hilfreich sein könnte. **(4)** Viertens scheint der Transfer insgesamt sehr themenabhängig und den Ergebnissen zu Folge nur möglich zu sein, wenn das Gelernte auch einen Bezug zur Praxis hat. Doch Praxisrelevanz allein würde nicht reichen, um Transfer langfristig zu sichern. Auch Transfererfolg resultiert aus einem Zusammenspiel von mehreren Faktoren, die im Grunde auf drei Ebenen zu finden sind. Dies sind die Ebene des Lernenden, die Ebene der Weiterbildung und jene der Arbeitsumgebung. **(5)** Fünftens wird das Erfolgsrezept für gelungenen Transfer in der Transferplanung gesehen, die jedoch nicht auf eine Ebene begrenzt oder für jede Ebene einzeln stattfinden kann. Vielmehr handelt es sich um ein ebenenübergreifendes Element, das aufgrund der Komplexität des Themas wahrscheinlich nur in kleinen Schritten aufgesetzt werden kann. Um Transfererfolg nachhaltig zu sichern, ist ein entsprechendes Ressourcenmanagement erforderlich. Lernende müssen die Möglichkeit haben, Neues auszuprobieren, Gelerntes zeitnah im „echten“ Arbeitskontext anzuwenden und dies möglichst ohne negative Folgen. Auch der Zeitfaktor ist von entscheidender Bedeutung, da sonst das Gelernte zu schnell wieder aus dem Gedächtnis verschwindet. Obwohl die Lernenden selbst die Hauptverantwortung für ihren Transfererfolg tragen, müssen die unmittelbaren Rahmenbedingungen jedenfalls transferförderlich gestaltet sein. Dabei ist es wichtig, den Transfer auf allen Ebenen und in allen Phasen des Lernens offen zu thematisieren. **(6)** Sechstens wäre es hilfreich, wenn Transfer zum professionellen Bestandteil der Weiterbildung zählen würde. Dabei könnten beispielsweise schon während der Weiterbildung Anleitungen mitgegeben werden, wie Transfer in der Realität gelingen und neues Verhalten zur Routine werden kann. Sowohl in der Motivationssteuerung als auch im Transferprozess ist ein zielgruppenorientiertes Vorgehen wahrscheinlich unumgänglich. Die gegenständliche Untersuchung hat gewisse neue Anhaltspunkte für erfolgreiches Transfermanagement im Bankenumfeld offenbart. Auch wenn die Untersuchung in diesem Fall auf eine

spezifische Zielgruppe ausgerichtet war, ist eine Übertragungsmöglichkeit auf andere Fälle nicht ausgeschlossen.

## Literaturverzeichnis

- Adams, J. A. (1987). Historical review and appraisal of research on the learning, retention, and transfer of human motor skills. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 41–74.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.41>
- Alliger, G. M. & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's Levels of Training Criteria. Thirty years later. *Personnel Psychology*, *42*(2), 331–342. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1989.tb00661.x>
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I. [Scott I.], Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, *50*(2), 341–358.
- Alshaali, S. K., Hamid, K. A. & Al-Ansi, A. A. (2018). Training Transfer: A New Model in the United Arab Emirates General Education Sector—Hybridization of the Theory of Planned Behavior with the Training Transfer Model. *International Education Studies*, *11*(12), 49. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n12p49>
- Annunziata, M. & Bourgeois, H. (2018). The future of work: how G20 countries can leverage digital-industrial innovations into stronger high-quality jobs growth. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, *12*(2018-42), 1–23.  
<https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-42>
- Axtell, C. M., Maitlis, S. & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, *26*(3), 201–213.  
<https://doi.org/10.1108/00483489710161413>
- Baethge, M., Dobischat, R., Husemann, R., Lipsmeier, A., Schiersmann, C. & Weddig, D. (1989). *Gutachten über Forschungsstand und Forschungsdefizite im Bereich betrieblicher Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Belange der Mitarbeiter und darauf aufbauend Erarbeitung einer zukunftsweisenden Forschungskonzeption. Kurzfassung (Forschungskonzeption)*. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Sofi Gutachten.
- Baldwin, T. & Ford, K. J. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T., Ford, J. K. & Blume, B. D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>

- Baldwin, T. T. & Magjuka, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 25–36. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920020106>
- Barnett, S. M. & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612–637. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.612>
- Bates, R. & Holton, E. F. (2004). Linking Workplace Literacy Skills and Transfer System Perceptions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 153–170. <https://doi.org/10.1002/HRDQ.1096>
- Bates, R. A., Holton, E. F., Seyler, D. L. & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19–42. <https://doi.org/10.1080/136788600361920>
- Becker, M. (1999). *Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung* (2., vollst. überarb. Aufl.). München: Hanser.
- Becker, M. (2011). *Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel. Verfügbar unter: <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10555951>
- Becker, M. (2013a). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. überarbeitete und aktualisierte Auflage 2013). Stuttgart: Schäffer-Poeschel. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1226039>
- Becker, M. (2013b). Wie gestalten? Systematische Personalentwicklung im Funktionszyklus. In M. T. Meifert (Hrsg.), *Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in Acht Etappen* (3rd ed., S. 365–384). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Beicht, U. & Walden, G. (2006). Individuelle Investitionen in berufliche Weiterbildung – Heutiger Stand und künftige Anforderungen. *WSI Mitteilungen* 6/2006, Ausgabe 6, 327–334.
- Bergmann, B. & Sonntag, K. (2006). Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 355–388). Göttingen: Hogrefe.
- Bhatti, M. A., Battour, M. M., Sundram, V. P. K. & Othman, A. A. (2013). Transfer of training: does it truly happen? *European Journal of Training and Development*, 37(3), 273–297. <https://doi.org/10.1108/03090591311312741>



- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.  
<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Blume, B. D., Ford, K. J., Surface, E. A. & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270–283.  
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Brinkerhoff, R. O. (2006). *What If Training Really Had to Work?* (Advantage Performance Group, Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.advantageperformance.com/assets/downloads/2011/04/what-if-training-really-had-to-work.pdf>
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.  
<https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Busse, G. & Heidemann, W. (2012). *Betriebliche Weiterbildung* (Betriebs- und Dienstvereinbarungen / Hans-Böckler-Stiftung Analyse und Handlungsempfehlungen, 3. Auswertung). Frankfurt am Main: Bund-Verlag.
- Button, S. B., Mathieu, J. E. [John E.] & Zajac, D. M. (1996). Goal Orientation in Organizational Research: A Conceptual and Empirical Foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26–48. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0063>
- Chiaburu, D. S. & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199–206. <https://doi.org/10.1080/13678860801933004>
- Chiaburu, D. S. & Tekleab, A. G. (2005). Individual and contextual influences on multiple dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training*, 29(8), 604–626. <https://doi.org/10.1108/03090590510627085>
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.85.5.678>
- Colquitt, J. A. & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 654–665. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.4.654>
- Cowman, M. C. & McCarthy, A. M. (2016). The impact of demographic and situational factors on training transfer in a health care setting. *The Irish Journal of Management*, 35(2), 129–142. <https://doi.org/10.1515/ijm-2016-0009>

- Curado, C., Henriques, P. L. & Ribeiro, S. (2015). Voluntary or mandatory enrollment in training and the motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 19(2), 98–109. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12050>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht* (1. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1212430>
- Destatis - Statistisches Bundesamt. (2013). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS4)*. Wiesbaden.
- Dewe, B. & Feistel, K. (2013). *Betriebliche Weiterbildung. Materialien in didaktischer und bildungsökonomischer Perspektive* (Pädagogik, 1. Auflage). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. Verfügbar unter: <http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1660250>
- Diedrich, A. (1988). *Effizienz betrieblicher Weiterbildung. Betriebliche Weiterbildung als einzelwirtschaftliches Entscheidungsproblem* (Unternehmensführung und Personalwirtschaft, Bd. 5, 1. Aufl.). Köln: Wirtschaftsverl. Bachem.
- El-Said, O. A., Al Hajri, B. & Smith, M. (2020). An empirical examination of the antecedents of training transfer in hotels: the moderating role of supervisor support. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(11), 3391–3417. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-04-2020-0262>
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T. & Kudisch, J. D. (1995). The influence of General Perceptions of the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1–25. <https://doi.org/10.1177/014920639502100101>
- Festner, D. (2012). *Veraenderbarkeit betrieblichen Handelns. Transfer unter Einfluss von Merkmalen der Lernperson, der Lern- und Arbeitsumgebung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1055168>
- Ford, J. K., Yelon, S. L. & Billington, A. Q. (2011). How much is transferred from training to the job? The 10% delusion as a catalyst for thinking about transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 24(2), 7–24. <https://doi.org/10.1002/piq.20108>

- Ford, K. J., Quinones, M. A., Segó, D. J. & Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45(3), 511–527.  
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00858.x>
- Frerichs, F. (2015). Demografischer Wandel in der Erwerbsarbeit – Risiken und Potentiale alternder Belegschaften. *Journal for Labour Market Research*, 48(3), 203–216.  
<https://doi.org/10.1007/s12651-014-0171-4>
- Gabathuler, J. & Bajus, S. (2021). Lern- und Lehrpsychologie, Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung und Auswirkungen auf eine moderne betriebliche Bildung/Personalentwicklung. In U. Blum, J. Gabathuler & S. Bajus (Hrsg.), *Weiterbildungsmanagement in der Praxis: Psychologie des Lernens* (1. Aufl. 2021, S. 159–184). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of Motivation to Transfer: A Longitudinal Analysis of Their Influence on Retention, Transfer, and Attitude Change. *Vocations and Learning*, 6(2), 187–205. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9084-y>
- Gegenfurtner, A., Festner, D., Gallenberger, W., Lehtinen, E. & Gruber, H. (2009). Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 13(2), 124–138. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00322.x>
- Gegenfurtner, A., Könings, K. D., Kosmajac, N. & Gebhardt, M. (2016). Voluntary or mandatory training participation as a moderator in the relationship between goal orientations and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 20(4), 290–301. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12089>
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. & Gruber, H. (2009). Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403–423. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>
- Gessler, M. (2012). Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung - empirische Prüfung eines integrierten Rahmenmodells mittels Strukturgleichungsmodellierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(3), 362–393.
- Gist, M., Rosen, B. & Schwoerer, C. (1988). The Influence Of Training Method And Trainee Age On The Acquisition Of Computer Skills. *Personnel Psychology*, 41(2), 255–265.  
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb02384.x>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag. Verfügbar unter: <http://www.lehmanns.de/midvox/bib/9783531172385>

- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik* (4., durchges. und erg. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Gnefkow, T. (2008). *Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher Weiterbildungen im Lern- und Funktionsfeld aus Teilnehmerperspektive*. Dissertation. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Göthlich, S. E. (2003). *Fallstudien als Forschungsmethode. Plädoyer für einen Methodenpluralismus in der deutschen betriebswirtschaftlichen Forschung* (Manuskripte aus den Instituten für Betriebswirtschaftslehre der Universität Kiel, Hrsg.). Kiel: Universität Kiel, Institut für Betriebswirtschaftslehre.
- Hagen, R. (1984). Transferanalyse des kundendienstlichen Verhaltens. *Planung und Analyse*, 11(10), 427–433.
- Hansen, N. K. & Hauff, S. (2019). Talentmanagement – Trends, Herausforderungen und strategische Optionen. In M. Busold (Hrsg.), *War for Talents. Erfolgsfaktoren im Kampf um die Besten* (2. Aufl. 2019, S. 35–46). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Hartmann, J. & Kuwan, H. (2011). Gesellschaftliche und individuelle Funktionen von Weiterbildung. In B. von Rosenblatt & F. Bilger (Hrsg.), *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES* (DIE spezial, 1. Aufl., S. 17–19). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hill, D. (2002). *Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der Personalentwicklung und die konkrete Weiterbildungssituation in den Unternehmen Mecklenburg-Vorpommerns anhand einer empirischen Studie* (Wirtschaft). Hamburg: Diplom.de. Verfügbar unter: <http://www.diplom.de/>
- Hippel, A. von & Röbel, T. (2016). Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(1), 61–81. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>
- Hochholdinger, S. & Schaper, N. (2008). Die Bedeutung von Lernkultur und Transfermotivation für betrieblichen E-Learning-Erfolg. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 81–89. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.2.81>
- Holton, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)
- Howaldt, J. & Domanski, D. (2011). Chancen und Probleme des Human Resource Managements in regionalen Unternehmensnetzwerken. In D. Voss-Dahm, G. Mühge, K. Schmierl

- & O. Struck (Hrsg.), *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität* (S. 75–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92752-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92752-7_4)
- Hummel, M., Thein, A. & Zika, G. (2010). Der Arbeitskräftebedarf nach Wirtschaftszweigen, Berufen und Qualifikationen bis 2025. In R. Helmrich & G. Zika (eds.), *Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, S. 81–102). Bielefeld: Bertelsmann.
- Imh GmbH. (2021). *Weiterbildungsindex (WEBI) 2021* (imh GmbH, Hrsg.). Verfügbar unter: [https://www.imh.at/fileadmin/user\\_upload/Bilder/WEBI/2021/WEBI\\_2021.pdf](https://www.imh.at/fileadmin/user_upload/Bilder/WEBI/2021/WEBI_2021.pdf)
- Industriellenvereinigung & IFES. (2021). *IV-ZukunftsMonitor 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1097065/umfrage/wichtigkeit-der-bildung-in-oesterreich/>
- Iqbal, K. & Dastgeer, G. (2017). Impact of self-efficacy and retention on transfer of training. *Journal of Management Development*, 36(10), 1270–1282. <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2015-0087>
- Jenewein, F. (2012). Die Tiroler Verwaltungsakademie und Gemeindeakademie. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 17*, 1–6.
- Jour Fixe der BildungsmanagerInnen. (2021, 14. Dezember). *Thema: Praxinutzen*.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurations-theorien* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4776757>
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern* (2., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer-Verlag. Verfügbar unter: <http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=884398>
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, E. F. & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.2.50>
- Kirkpatrick, D. L. (1959a). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society for Training and Development*, 13(11), 3–9.

- Kirkpatrick, D. L. (1959b). Techniques for evaluating training programs: Part 2 – Learning. *Journal of the American Society for Training and Development*, 13(12), 21–26.
- Kirkpatrick, D. L. (1960a). Techniques for evaluating training programs: Part 3 – Behavior. *Journal of the American Society for Training and Development*, 14(1), 13–18.
- Kirkpatrick, D. L. (1960b). Techniques for evaluating training programs: Part 4 – Results. *Journal of the American Society for Training and Development*, 14(2), 28–32.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R. L. Craig & L. R. Bittel (Hrsg.), *Training and development handbook* (S. 87–112). New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kleining, G. (2011). Der qualitative Forschungsprozess. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (2., überarb. Aufl., S. 197–240). Wiesbaden: Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6790-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6790-9_12)
- Koch, A. (2017). Lerntransfer. Wie Sie mit 10 Minuten Aufwand den Lerntransfer sicherstellen. Transferstärke-Methode statt “Happy Sheets”. In F. Siepmann (Hrsg.), *Weiterbildung & eLearning im Zeitalter der Digitalisierung* (Jahrbuch E-Learning & Wissensmanagement, Bd. 2017, S. 16–21). Hagen im Bremischen: Siepmann Media.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors Affecting Training Effectiveness in the Context of the Introduction of New Technology—A US Case Study. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 248–260. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00137>
- Krieger, M., Dubsky, A. & Hilbert, P. (2020). *Weiterbildung Im Unternehmen. Strategie - Prozesse - Controlling* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6404818>
- Kuwan, H. & Waschbüsch, E. (1994). *Betriebliche Weiterbildung: Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland* (Vol. 94,5). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (5. Auflage). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1128233>
- Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (1. Aufl.). Chur: Rüegger.

- Latham, G. P. (2012). *Work motivation. History, theory, research, and practice* (2nd edition). Los Angeles: SAGE.
- Lemke, S. G. (1995). *Transfermanagement* (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management). Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Ludescher, H. P. (2016). *Vorsprung durch Transfersicherung - Offline und Online*. Zugriff am 25.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.blink.it/blog/vorsprung-durch-transfersicherung-offline-und-online>
- Lung, M. (1996). *Betriebliche Weiterbildung. Grundlagen und Gestaltung* (Die lernende Organisation, Bd. 10). Zugl.: Kiel, Univ., Diss., 1991. Leonberg: Rosenberger Fachverl.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 20(2), 126–143.
- Massenberg, A.-C., Spurk, D. & Kauffeld, S. (2015). Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: a multilevel indirect effects model. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 161–178. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12054>
- Mathieu, J. E. [J. E.], Tannenbaum, S. I. [S. I.] & Salas, E. (1992). Influences Of Individual And Situational Characteristics On Measures Of Training Effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35(4), 828–847. <https://doi.org/10.2307/256317>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., neu ausgestattete, überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1127318>
- McEnrue, M. P. (1989). Self-development as a career management strategy. *Journal of Vocational Behavior*, 34(1), 57–68. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90064-X](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90064-X)
- Meißner, A. (2012). *Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Theoretische und empirische Exploration der Lerntransferdeterminanten im Rahmen des Training off-the-job* (Reihe, Bd. 53, 1. Aufl.). Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2012. Lohmar, Köln: Eul-Verl.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 71–93). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009a). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (eds.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*

- (Lehrbuch, 1. Auflage, S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009b). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 35–60). Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (De Gruyter Studium, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.  
<https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Moraal, D. (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Hrsg.). (2007). *Berufliche Weiterbildung in Deutschland*. Zugriff am 20.01.2022. Verfügbar unter:  
<https://www.bibb.de/de/16624.php>
- Naquin, S. S. & Holton, E. F. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 357–376. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1038>
- Nikandrou, I., Brinia, V. & Bereri, E. (2009). Trainee perceptions of training transfer: an empirical analysis. *Journal of European Industrial Training*, 33(3), 255–270.  
<https://doi.org/10.1108/03090590910950604>
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *The Academy of Management Review*, 11(4), 736.  
<https://doi.org/10.2307/258393>
- Noe, R. A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497–523. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1986.tb00950.x>
- Pawlowsky, P. & Bäumer, J. (1996). *Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen* (Innovatives Personalmanagement, Bd. 6). München: Beck.
- Piezzi, D. (2002). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung. Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung* (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 21). Zugl.: St. Gallen, Univ., Diss, 2002. Paderborn: Eusl-Verl.
- Radel, R., Pjevac, D., Davranche, K., D'Arripe-Longueville, F., Colson, S. S., Lapole, T. et al. (2016). Does intrinsic motivation enhance motor cortex excitability? *Psychophysiology*, 53, 1732–1738. Verfügbar unter: <https://www.semanticscholar.org/paper/Does-intrinsic->



- motivation-enhance-motor-cortex-Radel-  
Pjevac/77b95e2951bb86eee15f700cc7f92cef5a775bcd
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A. & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12115>
- Rodehuth, M. (1999). *Weiterbildung und Personalstrategien. Eine ökonomisch fundierte Analyse der Bestimmungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge* (Empirische Personal- und Organisationsforschung, Bd. 10). Zugl.: Paderborn, Univ., Diss., 1997. München: Hampp.
- Rogers, A. & Spitzmueller, C. (2009). Individualism-collectivism and the role of goal orientation in organizational training. *International Journal of Training and Development*, 13(3), 185–201. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00326.x>
- Rosenstiel, L. (2009). Weiterbildung von Führungskräften. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (SpringerLink Bücher, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 955–970). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rouiller, J. Z. & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377–390. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920040408>
- Rowold, J. (2007). The impact of personality on training-related aspects of motivation: Test of a longitudinal model. *Human Resource Development Quarterly*, 18(1), 9–31. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1190>
- Rubenzler, S. (2019). *Lerntransferfördernde und -hemmende Faktoren in der Arbeitsumgebung für berufsbegleitend Studierende an Fachhochschulen*. Masterarbeit. FHWien der WKW, Wien.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). University of Rochester Press.
- Sandmeier, A., Hanke, U. & Gubler, M. (2021). Entwicklung und Validierung eines praxistauglichen Evaluationsinstruments zur Messung und Optimierung von Lerntransfer. *Zeitschrift für Evaluation*, 2021(1), 11–36. <https://doi.org/10.31244/zfe.2021.01.02>

- Santos, A. & Stuart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 13(1), 27–45.  
<https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2003.tb00082.x>
- Schax, E. (2007). *Strategieorientierte Personalentwicklung in Genossenschaftsbanken. Eine empirische Untersuchung zur betrieblichen Weiterbildung* (Wirtschaftswissenschaft, 1. Aufl.). Zugl.: Duisburg-Essen, Univ. Campus Essen, Diss., 2007 u. d. T.: Schax, Elke: Betriebliche Weiterbildung als integraler Bestandteil einer strategieorientierten Personalentwicklung in Genossenschaftsbanken. Eine empirische Untersuchung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. Verfügbar unter: [http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc\\_library=BVB01&doc\\_number=016408281&line\\_number=0001&func\\_code=DB\\_RECORDS&service\\_type=MEDIA](http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=016408281&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA)
- Schindler, L. A. & Burkholder, G. J. (2016). A Mixed Methods Examination of the Influence of Dimensions of Support on Training Transfer. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 292–310. <https://doi.org/10.1177/1558689814557132>
- Schlegel, E. (2011). *Eine Studie zum Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Ein Lernspiel als innovative Methode der betrieblichen Weiterbildung*. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien.
- Schneeberger, A. (2012). Editorial. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 17, 1–9.
- Schöneborn, A. (2015). *Trainingserfolg betrieblicher Weiterbildung. Transferförderung und Transferevaluation als Schlüsselemente*. Bachelorarbeit. FernUniversität Hagen, Hagen im Bremischen.
- Schüßler, I. (2012). Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. *Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung*, 53–65. <https://doi.org/10.3278/REP1203W053>
- Severing, E. (2011). Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung. In E. Severing (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen, Instrumente, Forschungsbedarf* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, Bd. 10, S. 15–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Seyler, D. L., Holton, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F. & Carvalho, M. A. (1998). Factors Affecting Motivation to Transfer Training. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 2–16. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00031>

- Simosi, M. (2012). The moderating role of self-efficacy in the organizational culture-training transfer relationship. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 92–106. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00396.x>
- Smith, R., Jayasuriya, R., Caputi, P. & Hammer, D. (2008). Exploring the role of goal theory in understanding training motivation. *International Journal of Training and Development*, 12(1), 54–72. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00295.x>
- Solga, M. (2011a). Evaluation der Personalentwicklung. In J. Ryschka (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 369–400). Wiesbaden: Gabler.
- Solga, M. (2011b). Förderung von Lerntransfer. In J. Ryschka (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 339–368). Wiesbaden: Gabler.
- Stender, J., Knippel, A. & Reemtsma-Theis, M. (2009). *Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Hirzel.
- Steuer, G., Fasching, M. & Dresel, M. (2022). *Lern- und Leistungsmotivation I: Grundlagen und Komponenten*, Universität Würzburg. Zugriff am 30.01.2022. Verfügbar unter: <https://wuecampus2.uni-wuerzburg.de/moodle/mod/book/view.php?id=322112&chapterid=5263>
- Stöger, E. (2018). *Betriebliche Weiterbildung 2015* (STATISTIK AUSTRIA, Hrsg.). Wien. Verfügbar unter: [https://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung&pubId=78](https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung&pubId=78)
- Tannenbaum, S. I. [S. I.] & Yukl, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399–441. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F. & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692–709. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692>
- Tönhäuser, C. (2017). Wirksamkeit und Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der formalisierten betrieblich-beruflichen Weiterbildung – Eine qualitative Studie. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (32), 1–27. Verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe32/tonhaeuser\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/tonhaeuser_bwpat32.pdf)
- Tönhäuser, C. & Büker, L. (2016). Determinants of Transfer of Training: A Comprehensive Literature Review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(2), 127–165. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.3.2.4>

- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I. [Scott I.] & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239–252. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.239>
- Urbach, N. & Ahlemann, F. (2016). Demografie, Digital Natives und individuelles Unternehmertum – Mitarbeiter werden zum strategischen Wettbewerbsfaktor. In N. Urbach & F. Ahlemann (Hrsg.), *IT-Management im Zeitalter der Digitalisierung. Auf dem Weg zur IT-Organisation der Zukunft* (S. 145–159). Berlin: Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-52832-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-662-52832-7_12)
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D. & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Weber, W. (1985). *Betriebliche Weiterbildung. Empirische Analyse betrieblicher und individueller Entscheidungen über Weiterbildung* (Betriebswirtschaftliche Abhandlungen, N.F., 61). Zugl.: Mannheim, Univ., Habil.-Schr., 1984. Stuttgart: Poeschel.
- Weinbauer-Heidel, I. (2016a). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildungspraxis. Warum transferfördernde Maßnahmen (nicht) implementiert werden* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11920-1>
- Weinbauer-Heidel, I. (2016b). *Was Trainings wirklich wirksam macht. 12 Stellhebel der Transferwirksamkeit*. Hamburg: tredition GmbH. Verfügbar unter: <http://www.tredition.de>
- Wilkening, O. S. (2002). Bildungs-Controlling — Erfolgssteuerungssystem der Personalentwickler und Wissensmanager. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung. Mit Praxisberichten von Bosch, Gore, Hamburg-Mannheimer, Opel, Philips, Siemens, Volkswagen, Weidmüller und WEKA* (5. Aufl., S. 209–237). Wiesbaden: Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11541-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11541-0_14)
- Wöltje, J. & Egenberger, U. (1996). *Zukunftssicherung durch systematische Weiterbildung*. München: Lexika-Verl.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Wurzer, R. (2019). *Arbeitsumfeld und Lerntransfer aus Verkaufstrainings. Eine explorative Studie zu den Faktoren aus dem Arbeitsumfeld von TrainingsteilnehmerInnen, die für den Transfer von Lerninhalten von Verkaufstrainings aus dem Lernfeld in das Funktionsfeld relevant sind*. FH Wien der WKW, Wien. Zugriff am 20.09.2021. Verfügbar unter:

[https://bibliothek.fh-wien.ac.at/obvsg/ZAW/MSc%20Kommunikations-%20und%20Betriebspsychologie/2019/Masterarbeit\\_Wurzer\\_08402996.pdf](https://bibliothek.fh-wien.ac.at/obvsg/ZAW/MSc%20Kommunikations-%20und%20Betriebspsychologie/2019/Masterarbeit_Wurzer_08402996.pdf)

Xiao, J. (1996). The Relationship Between Organizational Factors and the Transfer of Training in the Electronics Industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 55–73. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070107>

Yelon, S., Sheppard, L., Sleight, D. & Ford, J. K. (2004). Intention to Transfer: How Do Autonomous Professionals Become Motivated to Use New Ideas? *Performance Improvement Quarterly*, 17(2), 82–103. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2004.tb00309.x>



# Anhang

## Interviewleitfaden Teilnehmende/Absolvent\*innen

- I. **Begrüßung**
- II. **Einverständniserklärung Aufzeichnung & Hinweis auf Anonymität**
- III. **Einleitende Fragen (warm-up)**
  1. In welchem Bereich der Bank sind Sie tätig?
  2. Wie lautet Ihre genaue Berufsbezeichnung?
  3. Wie viele Weiterbildungsmaßnahmen haben Sie bereits besucht? Oder wie viele besuchen Sie durchschnittlich pro Jahr?
  4. Aus welchem Grund haben Sie das FK-Colleg absolviert?
  5. Welche Spezialisierung haben Sie gewählt? Markt/Risiko?
- IV. **Kategorie: Transfermotivation**
  6. Was motiviert Sie zur Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten?
  7. Was motiviert Sie dazu, Neues zu lernen bzw. überhaupt zu lernen?
  8. Was motiviert Sie dazu, Gelerntes anzuwenden?  
Beispiele?
- V. **Kategorie: Steuerungsmöglichkeit der Motivation**
  9. Wie motivieren Sie sich selbst zur Umsetzung von gelernten Inhalten?  
- woran liegt das, was glaubst du?
  10. Wie kann Ihr\*e Vorgesetzte\*r auf Ihre Motivation zur Umsetzung von gelernten Inhalten Einfluss nehmen?
  11. Wie können Ihre Kolleg\*innen Ihre Motivation beeinflussen?
  12. Welche konkreten Umstände/Situationen motivieren Sie dazu, das Gelernte im Berufsalltag anzuwenden? Was fällt Ihnen dazu ein?
  13. Inwiefern macht es für Sie einen Unterschied, ob Sie selbst etwas aus dem Kurs umsetzen wollen oder ob es andere von Ihnen verlangen?  
- welchen Unterschied macht es?
  14. Wie sieht ein perfektes Szenario für Sie aus, in welchem Sie etwas im Lehrgang lernen und dann im Berufsalltag anwenden?
  15. In welchen Situationen sind Sie mehr motiviert, Gelerntes auch anzuwenden?  
Wann weniger?
  16. Was machen Sie generell, um Ihre Motivation im Bildungskontext zu erhöhen?

17. Was könnte hilfreich sein, um eine Steigerung der Motivation zu bewirken? Und was ist Grundvoraussetzung/zwingend notwendig, damit Motivation vorhanden ist?

**VI. Kategorie: Transfererfolg**

18. Wann ist es Ihnen nach einer Weiterbildung gut gelungen, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden? Wie ist Ihnen dieser Erfolg gelungen?

19. Wann ist es Ihnen nach einer Weiterbildung nicht gelungen, das Gelernte am Arbeitsplatz/im Berufsalltag anzuwenden? Und warum?

20. Wie erkennen Sie, dass Sie etwas neu Gelerntes erfolgreich im Beruf umgesetzt haben?

**VII. Kategorie: Sicherung des Transfers in der Praxis**

21. Wie kann aus Ihrer Sicht sichergestellt werden, dass die Umsetzung von Inhalten aus dem Lehrgang gelingt?

22. Wer kann dazu beitragen, dass das Gelernte erfolgreich im Berufsalltag angewendet wird? Und wie zum Beispiel?

23. Wer trägt aus Ihrer Sicht die Hauptverantwortung dafür, dass die Inhalte aus einem Lehrgang erfolgreich im Berufsalltag angewendet werden?

24. Wenn Sie an die klassische Lernsituation/Seminarsituation denken, welche situativen Komponenten könnten die Umsetzung des Gelernten begünstigen? (Stichwort Seminargestaltung, Arbeitsklima, Fehlerkultur etc.)

25. Wie kann der\*die Bildungsanbieter\*in Sie dabei unterstützen, dass Sie das Gelernte erfolgreich im Berufsalltag umsetzen?

26. Wie kann Ihr\*e Vorgesetzte\*r Sie dabei unterstützen, dass Sie die das Gelernte umsetzen?

27. Welche Bedingungen müsste das Arbeits- und Lernumfeld (Kolleg\*innen, Freunde, Familie etc.) erfüllen, damit Sie die Umsetzung und Motivation dazu langfristig beibehalten?

28. Wie können Sie selbst dafür sorgen, dass Sie das Gelernte im Berufsalltag (langfristig) anwenden?

29. Wer oder was könnte noch einen Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung leisten? Und wie?

Nun sind wir am Ende des Interviews angekommen – gibt es darüber hinaus noch etwas Wichtiges zu dem Thema, das Sie mir noch mitteilen möchten?



## Interviewleitfaden Bildungsmanager\*innen (BM)

- I. **Begrüßung**
- II. **Einverständniserklärung Aufzeichnung & Hinweis auf Anonymität**
- III. **Einleitende Fragen (warm-up)**
  1. Wie lange bist du schon als BM tätig?
  2. Welche Personen(gruppen) werden bei euch ausgebildet?
  3. Wie viele Teilnehmer\*innen (TN) nehmen das Weiterbildungsangebot pro Jahr in Anspruch?
  4. Wie viele Weiterbildungsmaßnahmen wickelt ihr pro Jahr ab?
  5. Wie viele Weiterbildungen machst du selbst pro Jahr? (Schätzung)
  6. Welchen Bezug hast du zum Thema Lerntransfer?
- IV. **Kategorie: Transfermotivation**
  7. Was motiviert dich persönlich zur Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten?
  8. Was motiviert dich dazu, Neues zu lernen bzw. überhaupt zu lernen?
  9. Was motiviert dich dazu, Gelerntes anzuwenden?  
*evtl. Beispiele für hohe/niedrige Motivation?*
  10. Was motiviert deiner Meinung nach TN eine Weiterbildung zu besuchen?
  11. Was motiviert deiner Meinung nach TN dazu, Neues zu lernen bzw. überhaupt zu lernen?
  12. Was motiviert TN dazu, Gelerntes im Berufsalltag anzuwenden?
- V. **Kategorie: Steuerungsmöglichkeit der Motivation**
  13. Inwiefern ist die Motivation zum Transfer deiner Meinung nach beeinflussbar?  
*Evtl. als Unterstützungsfrage, falls nicht genannt: Wie können Vorgesetzte die Motivation der TN beeinflussen?*
  14. Wie kannst du als Bildungsanbieterin die TN hinsichtlich Motivation unterstützen?
  15. Welche motivationsfördernden Maßnahmen werden vom Raiffeisen Campus diesbezüglich gesetzt?
  16. Was glaubst du, wie motivieren TN sich selbst dazu, das Gelernte anzuwenden?  
Welche Empfehlungen hast du diesbezüglich?
  17. Was glaubst du, inwiefern macht es einen Unterschied für die TN, ob Lernende selbst etwas aus dem Kurs umsetzen wollen oder ob es andere von ihnen verlangen?
  18. Was sind deiner Meinung nach die wichtigsten Gründe für fehlende Motivation in der betrieblichen Weiterbildung? Wer könnte daran etwas ändern?

**VI. Kategorie: Transfererfolg**

19. Wie würdest du erfolgreichen Transfer beschreiben?  
*Evtl. als Unterstützungsfrage: Wann gilt Lerntransfer deiner Meinung nach als erfolgreich? Und wann nicht?*
20. Gibt es aus deiner Erfahrung ein Best Case Szenario für erfolgreichen Transfer?  
Hast du positive Beispiele in deiner Rolle als BM erlebt?
21. Was ist deiner Meinung nach der Grund dafür, dass Lerntransfer in der Praxis nicht gelingt?
22. Wie können TN erkennen, dass Sie etwas neu Gelerntes erfolgreich im Beruf umgesetzt haben? Woran könnte man das bewerten/messen?

**VII. Kategorie: Sicherung des Transfers in der Praxis**

23. Wie kann aus deiner Sicht sichergestellt werden, dass die Umsetzung von Inhalten aus dem Lehrgang gelingt?
24. Wer kann dazu beitragen, dass das Gelernte erfolgreich im Berufsalltag angewendet wird? Und wie zum Beispiel?
25. Wer trägt aus deiner Sicht die Hauptverantwortung dafür, dass die Inhalte aus einem Lehrgang erfolgreich im Berufsalltag angewendet werden?
26. Wie kann der Raiffeisen Campus als Bildungsanbieter die TN beim Lerntransfer unterstützen?
27. Wenn du an die klassische Lernsituation/Seminarsituation denkst, welche situativen Komponenten könnten die Umsetzung des Gelernten begünstigen? (Stichwort Seminargestaltung, Arbeitsklima, Fehlerkultur etc.) Welche hemmen den Transfer?
28. Wie können Führungskräfte die TN bei der Umsetzung des Gelernten unterstützen?
29. Welche Bedingungen müsste das Arbeits- und Lernumfeld (Kolleg\*innen, Vorgesetzte, Trainingsdesign etc.) erfüllen, damit der Transfer und die Motivation dazu langfristig beibehalten werden?
30. Wer oder was könnte noch einen Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung leisten?  
Und wie?

Nun sind wir am Ende des Interviews angekommen – gibt es darüber hinaus noch etwas Wichtiges zu dem Thema, das du mir noch mitteilen möchtest?