

UNIVERSITÄT
MANNHEIM



**Qualitative Evaluation des Trainingstransfers bei
Absolventen der Ausbildung zum systemischen Berater**

Diplomarbeit

Lehrstuhl Psychologie I

vorgelegt bei	Prof. Dr. Bungard
betreut von	Dipl. Psych. Barbara Koop
vorgelegt von	Leander Vivian Dehm

Leander Vivian Dehm
Collinistr. 5, App.: 0609
68161 Mannheim

14. Oktober 2004

Danksagungen

Zunächst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Dipl. Psych. Barbara Koop bedanken, die mir mit Rat zur Seite stand und mir die Freiheiten ließ, die ich mir wünschte.

Mein Dank gilt auch Bernd Schmid, der diese Arbeit ermöglichte und der mir vielfältige Perspektiven erschloss und meinen externen Betreuern Thorsten Veith und Ingeborg Weidner, die mich von fachlicher Seite her unterstützen und sich immer die nötige Zeit nahmen.

Bedanken möchte ich mich bei all meinen Freunden, die mich während dieser Zeit unterstützt haben. Besonders erwähnen möchte ich Chris, Michael und Thomas, die mir wertvolle Ratschläge gaben sowie Frank und Philipp, die mir bei Schwierigkeiten mit dem Rechner zur Seite standen.

Vielen Dank meinen Gesprächspartnern für die Teilnahmebereitschaft, für die geopferte Zeit und die Offenheit und Auskunftsfreudigkeit beim Beantworten der Fragen.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich während des gesamten Studiums immer unterstützt haben und ohne deren Unterstützung mir dieses Studium nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis	Seite
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	V
TABELLENVERZEICHNIS.....	VII
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	VIII
<u>1 EINLEITUNG.....</u>	<u>1</u>
1.1 PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG.....	1
1.2 AUFBAU DER ARBEIT	3
<u>2 PERSONALENTWICKLUNG (PE)</u>	<u>4</u>
2.1 BEGRIFF UND DEFINITION DER PE	4
2.2 AKTIONSFELDER DER PE	5
2.3 AKTUELLE ANFORDERUNGEN UND TENDENZEN DER PE	8
2.3.1 DIE STRATEGISCHE ORIENTIERUNG DER PE	9
2.3.2 MAßGESCHNEIDERTE PE	10
2.3.3 INDIVIDUELLE UNTERSTÜTZUNG.....	10
2.3.4 QUALITATIVE VERBESSERUNG DER PE	11
2.3.5 ZUNAHME DER PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG IN DER PE	11
2.3.6 TRANSFERSICHERUNG UND CONTROLLING VON PE-MAßNAHMEN	12
<u>3 TRANSFER</u>	<u>13</u>
3.1 DEFINITION VON LERNTRANSFER.....	13
3.2 FORMEN DES LERNTRANSFERS	14
3.3 TRANSFERMODELLE IN DER WEITERBILDUNG.....	17
3.3.1 DAS TRANSFERMODELL NACH BALDWIN UND FORD	17
3.3.2 DAS GANZHEITLICHE MODELL VON DUBS.....	20
3.3.3 DAS INTEGRATIVE BEDINGUNGSMODELL DES TRANSFERS VON RANK UND WAKENHUT	23

3.4	MAßNAHMEN ZUR SICHERUNG UND FÖRDERUNG DES TRANSFERS	27
3.4.1	TRANSFERSICHERUNG UND -FÖRDERUNG IN DER VORBEREITUNGSPHASE	29
3.4.2	TRANSFERSICHERUNG UND -FÖRDERUNG IN DER DURCHFÜHRUNGSPHASE	30
3.4.3	TRANSFERSICHERUNG UND -FÖRDERUNG IN DER NACHBEREITUNGSPHASE	31
3.5	DIE BEDEUTUNG DER EVALUATION BEI SICHERUNG VON TRAININGSTRANSFER	34
3.5.1	ABRISS DER EVALUATION	34
3.5.2	EVALUATION VON TRAININGSTRANSFER	36
3.5.3	PROBLEME BEI DER EVALUATION VON TRAININGSTRANSFER	37
3.5.3.1	Evaluationsdesign	37
3.5.3.2	Interne und Externe Validität	38
4	<u>SYSTEMISCHE BERATUNG</u>	<u>39</u>

4.1	THEORIEN DER SYSTEMISCHEN BERATUNG	39
4.1.1	ALLGEMEINE SYSTEMTHEORIE	41
4.1.2	DIE SYSTEMISCHE FAMILIENTHERAPIE	41
4.1.3	DIE THEORIE AUTOPOIETISCHER SYSTEME	42
4.1.4	DIE THEORIE SOZIALER SYSTEME	43
4.1.5	DIE THEORIE DES KONSTRUKTIVISMUS	44
4.2	GRUNDBAUSTEINE IN DER SYSTEMISCHEN BERATUNG	45
4.2.1	AUFTRAGS- UND KONTEXTKLÄRUNG	45
4.2.2	HYPOTHETISIEREN	46
4.2.3	NEUTRALITÄT	46
4.2.4	ZIRKULARITÄT	47
4.2.5	RESSOURCENORIENTIERUNG – LÖSUNGSORIENTIERUNG	47
4.2.6	SYSTEMISCHE PERSPEKTIVE UND SYSTEMLÖSUNGEN	48
4.2.7	SYSTEMISCHE INTERVENTIONEN	48
4.3	SYSTEMISCHE DIDAKTIK (AM INSTITUT FÜR SYSTEMISCHE BERATUNG IN WIESLOCH)	50

5	<u>INTEGRATION: TRAININGSTRANSFER IN DER SYSTEMISCHEN BERATUNG</u>	<u>53</u>
----------	---	------------------

6 METHODISCHES VORGEHEN.....57

6.1	FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN	57
6.2	AUFBAU DES CURRICULUMS SYSTEMISCHE BERATUNG AM INSTITUT FÜR SYSTEMISCHE BERATUNG	61
6.3	KONZEPTION DES INTERVIEWLEITFADENS	62
6.4	KONTAKTIERUNG UND AUSWAHL DER TEILNEHMER	64
6.5	BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	65
6.6	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	65

7 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS UND**ERGEBNISDARSTELLUNG66**

7.1	VORGEHENSWEISE BEI DER AUSWERTUNG	66
7.2	ERGEBNISSE DER FORSCHUNGSHYPOTHESEN	68
7.2.1	HYPOTHESE 1:	68
7.2.2	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON HYPOTHESE 1	75
7.2.3	HYPOTHESE 2:	76
7.2.4	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON HYPOTHESE 2	79
7.2.5	HYPOTHESE 3:	79
7.2.6	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON HYPOTHESE 3	85
7.2.7	HYPOTHESE 4:	85
7.2.8	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON HYPOTHESE 4	90
7.2.9	HYPOTHESE 5:	90
7.2.10	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON HYPOTHESE 5	95
7.2.11	HYPOTHESE 6:	95
7.2.12	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON HYPOTHESE 6	96
7.2.13	HYPOTHESE 7:	97
7.2.14	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON HYPOTHESE 7	98
7.2.15	HYPOTHESE 8:	98
7.2.16	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON HYPOTHESE 8	100

8 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION101

8.1	FAZIT DER ERGEBNISSE.....	101
8.2	KRITISCHE REFLEXION DES METHODISCHEN VORGEHENS.....	101
8.3	IMPLIKATION FÜR THEORIE UND PRAXIS.....	104
8.4	AUSBlick.....	107

Literaturverzeichnis

Anhang

ABBILDUNGSVERZEICHNIS SEITE

ABBILDUNG 1: IMITATIONSSCHUTZ UNTERSCHIEDLICHER FORMEN VON KNOW-HOW (SATTELBERGER, 1995, S. 20)	10
ABBILDUNG 2: FORMEN DES TRANSFERS (NACH MANDL, PRENZEL & GRÄSEL, 1992, S. 128).....	15
ABBILDUNG 3: MODELL ZUR ANALYSE DES TRANSFERS VON TRAININGSMABNAHMEN (BALDWIN & FORD, 1988, S. 65).....	18
ABBILDUNG 4: DAS GANZHEITLICHE MODELL VON DUBS (1994, S. 20)	21
ABBILDUNG 5: DAS INTEGRATIVE BEDINGUNGSMODELL DES TRANSFERS (RANK & WAKENHUT, 1998, S. 16).....	24
ABBILDUNG 6: TRANSFERLÜCKE VON WILKENING (1986, S. 303).....	28
ABBILDUNG 7: THEORETISCHE EINFLÜSSE AUF DIE SYSTEMISCHE BERATUNG (VGL. U.A. ZINK, 1994, S. 31; MÜCKE, 2001 S. 22).....	40
ABBILDUNG 8: DAS DREI-WELTEN-MODELL DER PERSÖNLICHKEIT UND ROLLEN-/ LEITERMODELL (SCHMID, 1994).....	51
ABBILDUNG 9: ENTWICKLUNG DES LERN- UND ÜBERTRAGUNGSEFFEKTS ÜBER DIE ZEIT	60
ABBILDUNG 10: VERLAUF DES LERN- UND ÜBERTRAGUNGSEFFEKTS NACH BEENDIGUNG DER AUSBILDUNG.....	61
ABBILDUNG 11: AUFBAU DES INTERVIEWLEITFADENS.....	64
ABBILDUNG 12: ABLAUFMODELL STRUKTURIERENDER QUALITATIVER INHALTSANALYSE (MAYRING 2002, S. 120)	67
ABBILDUNG 13: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGEN	70
ABBILDUNG 14: KONTEXT VON VERÄNDERUNGEN.....	72
ABBILDUNG 15: URSACHE VON VERÄNDERUNGEN	74
ABBILDUNG 16: VERÄNDERUNGEN IN DER ORGANISATIONSWELT	78
ABBILDUNG 17: VERÄNDERUNGEN IN DER PROFESSIONSWELT	81
ABBILDUNG 18: BERUFLICHE VORTEILE.....	84
ABBILDUNG 19: VERÄNDERUNGEN IN DER PRIVATEN WELT	86
ABBILDUNG 20: KONTEXT VON VERÄNDERUNGEN IN DER PRIVATEN WELT	89
ABBILDUNG 21: GLAUBE AN DIE WEITERBILDUNG DURCH VORGESETZTEN.....	90
ABBILDUNG 22: FÖRDERUNG DURCH VORGESETZTE.....	92

ABBILDUNG 23: VERTRAUTHEIT DES ARBEITSUMFELDES MIT INHALTEN UND METHODEN	93
ABBILDUNG 24: UNTERSTÜTZUNG DURCH KOLLEGEN	94
ABBILDUNG 25: GESAMTNUTZENVERTEILUNG AUF DIE DREI WELTEN (DURCHSCHNITTSWERTE)	95
ABBILDUNG 26: ENTWICKLUNG DER GESAMTWIRKUNG ÜBER DIE ZEIT (DURCHSCHNITTSWERTE)	97
ABBILDUNG 27: VERLAUF DER WIRKUNG IN DER FOLGEZEIT	99

TABELLENVERZEICHNIS
SEITE

TABELLE 1: TRANSFERBARRIEREN (AUS BROAD & NEWSTROM, 1992, S. 18-19)	33
TABELLE 2: GESAMTNUTZENVERTEILUNG AUF DIE DREI WELTEN (PRO VP)	96
TABELLE 3: ENTWICKLUNG DER GESAMTWIRKUNG ÜBER DIE ZEIT (PRO VP)	98

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ggf.	gegebenenfalls
i.e.S.	in engeren Sinne
i.S.v.	im Sinne von
lt.	laut
OE	Organisationsentwicklung
o.g.	oben genannte
PE	Personalentwicklung
s.	siehe
s.a.	siehe auch
sog.	sogenannten
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
VG	Vorgesetzter
vgl.	vergleiche
VP	Versuchsperson
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Laut Berechnungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft wurden für das Jahr 2001 knapp 17 Milliarden Euro von öffentlichen und privaten Arbeitgebern für die Durchführung von Trainings aufgewendet (Weiß, 2003). Seit der letzten Erhebung im Jahr 1998 sind diese Ausgaben fast konstant geblieben. Im Vergleich dazu wird wesentlich weniger Geld in den Nachweis der Effektivität von Trainings, den Lerntransfer und das Bildungscontrolling investiert, obwohl in einer Studie 69% von 525 Personalern eine systematische Evaluation als sehr wichtig einstufen (Training Trends, 41/2000). Wie viel von dem Gelernten tatsächlich in die Arbeitstätigkeit, also in das Funktionsfeld, übertragen wird, bleibt meist ungewiss. In über 75% der Unternehmen wird eine Evaluation auf der Ebene der Reaktion vorgenommen (Gülpen, 1996), wobei diese bei vielen Weiterbildungen zu einem Ritual degeneriert, das keine Konsequenzen nach sich zieht. Deshalb spricht Scharpf (1999, S. 27) hier lapidar von der Erhebung des sog. „happiness-index“, dessen Aussage aufgrund der niedrigen Korrelation mit der Verhaltensebene und dem monetären Output gering ist. Hier bietet eine Evaluation des Trainingstransfers mehrere Vorteile: Erstens geschieht die Überprüfung mit einem gewissen zeitlichen und inhaltlichen Abstand zur Trainingsmaßnahme, so dass emotionale Reaktionen das Ergebnis der Evaluation nicht zu sehr verfälschen. Zweitens lässt sich der Erfolg der Trainingsmaßnahme im Funktionsfeld überprüfen. Drittens erfolgt die Überprüfung anhand direkt beobachtbaren Verhaltens. Somit wird die Wichtigkeit der Evaluation auf der Ebene des Trainingstransfers deutlich. Sie erscheint jedoch häufig als zu komplex und die Einflussfaktoren auf den Transfer werden als zu schwer kontrollierbar wahrgenommen. Daher ist es nicht überraschend, dass auf der Ebene des Trainingstransfers nur 5 bis 10% der Unternehmen eine Evaluation vornehmen (Eichenberger, 1990).

Nork (1991) nennt neben den Kosten weitere Gründe für die Vernachlässigung von Evaluation:

- Ø Glaube an die Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen.
- Ø Ängste der Beteiligten.
- Ø Mangel an Konzepten und Instrumenten.
- Ø Problem der Zurechenbarkeit sowie fehlendes Evaluationsbewusstsein.

Es scheint sich jedoch eine Trendwende abzuzeichnen. Sonntag (1999, S. 25) bezeichnet den Lerntransfer in der Personalentwicklung als „erfolgskritische Größe“. Eine zuverlässige Rückmeldung durch Evaluation und damit Optimierung der Personalentwicklungsarbeit ist wichtig in Zeiten, in denen Unternehmen Gefahr laufen, ebenso undifferenziert Einschränkungen bei der Weiterbildung vorzunehmen, wie zuvor vorbehaltlos investiert wurde (Schmid, 1993). Diese „erfolgskritische Größe“, also der Lerntransfer in das Funktionsfeld, stellt den Kern der vorliegenden Arbeit dar.

Ziel dieser Arbeit ist es, in einer qualitativen Studie den Lerntransfer in das Funktionsfeld bei Absolventen der Ausbildung zum systemischen Berater am Institut für systemische Beratung in Wiesloch beschreibend und ideengenerierend zu untersuchen. Gegenstand ist die Analyse der Beschreibungen des wahrgenommenen Lerntransfers in verschiedenen Lebensbereichen (Organisationswelt, Professionswelt und private Welt). Neben dem eigentlichen Transfer wird die Unterstützung der Arbeitsumgebung und damit verbunden die Einstellung der Vorgesetzten und Kollegen zu den Inhalten und Methoden der Ausbildung exploriert. Um die Entwicklung bzw. den Verlauf des Trainingstransfers aufzuzeigen, wird darüber hinaus eine Evaluation des Trainingstransfers während der Ausbildung und in der Folgezeit nach der Ausbildung vorgenommen.

Zur Annäherung an den Forschungsgegenstand des Lerntransfers erfolgt im Folgenden Abschnitt eine theoretische Einbettung.

1.2 Aufbau der Arbeit

Eine umfassende Behandlung der Thematik beinhaltet die Beschäftigung mit der Personalentwicklung (**Gliederungspunkt 2**). Dazu wird im theoretischen Teil dieser Arbeit einführend der Begriff der Personalentwicklung durch definitorische Eingrenzung näher beschrieben. Zudem werden die Aktionsfelder der Personalentwicklung aufgezeigt und aktuelle Anforderungen und Tendenzen erläutert. Das zweite Kapitel (**Gliederungspunkt 3**) befasst sich mit Definitionen und Formen des Transfers, um darauf aufbauend die Einflussfaktoren des Transfers näher analysieren zu können. Auf der Basis von drei Transfermodellen werden dann Maßnahmen zur Förderung des Transfers vorgestellt. Anschließend (**Gliederungspunkt 4**) wird die systemische Beratung erörtert. Dabei werden anfangs die wichtigsten Theorien, welche die systemische Beratung beeinflusst haben, dargestellt. Danach erfolgt eine Erörterung systemischer Grundprinzipien, damit die Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien eines systemischen Beraters plausibler und verständlicher werden, um anschließend auf die systemische Didaktik eingehen zu können. Es folgt als Abschluss des theoretischen Teils eine Integration von Trainingstransfer und systemischer Beratung (**Gliederungspunkt 5**).

Zu Beginn des empirischen Teils dieser Arbeit hat **Gliederungspunkt 6** die methodische Vorgehensweise inklusive Fragestellung und Hypothesen zum Inhalt. Im nächsten Kapitel (**Gliederungspunkt 7**) steht die Auswertung und Ergebnisdarstellung im Mittelpunkt.

Gliederungspunkt 8 enthält eine Zusammenfassung der Ergebnisse als auch eine kritische Reflexion des methodisches Vorgehens. Schlussendlich werden Implikationen für Theorie und Praxis formuliert sowie ein Ausblick gegeben.

2 Personalentwicklung (PE)

Im Folgenden soll zunächst der Begriff der Personalentwicklung (PE), der von Gebert und v. Rosenstiel (1996, S. 236) als „sehr weit“ bezeichnet wird, eingegrenzt werden. Nach der definitorischen Spezifizierung werden die Aktionsfelder der PE beschrieben und anschließend aktuelle Anforderungen und Tendenzen der PE aufgezeigt.

2.1 Begriff und Definition der PE

Der Begriff der Personalentwicklung ist ab Mitte der siebziger Jahre als Stichwort in einigen deutschsprachigen Handbüchern zu finden (vgl. Kossbiel, 1982). Anfang der Achtziger finden sich erste Bestandsaufnahmen in Form von Monographien (z.B. Conradi, 1983). Seitdem wurden etliche Versuche unternommen, sich dem Begriff der PE inhaltlich zu nähern (vgl. Bisani, 1980; Conradi, 1983; Sonntag & Battmann, 1992; Neuberger, 1994; Holling & Liepmann 1995; Lutz von Rosenstiel, 1999; Schuler, 2001). Bei Neuberger (1994, S. 1-6) findet sich eine umfangreiche Gegenüberstellung von PE-Definitionen verschiedener Autoren. Einer von ihnen ist Conradi (1983, S. 3), der als einer der Ersten Personalentwicklung in seinem gleichnamigen Buch definiert als die „Summe von Maßnahmen [...], die systematisch, positions- und laufbahnorientiert eine Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter zum Gegenstand haben mit der Zwecksetzung, die Zielverwirklichung der Mitarbeiter und des Unternehmens zu fördern“. Nach Holling und Liepmann (1995, S. 286) beinhaltet die Personalentwicklung „alle planmäßigen person-, stellen- und arbeitsplatzbezogenen Maßnahmen zur Ausbildung, Erhaltung oder Wiedererlangung der beruflichen Qualifikation“. Bei diesen beiden Definitionen wird der Ausgleich von Mitarbeiter- und Unternehmensinteressen betont. Neuberger (1994) hingegen ist der Meinung, dass grundsätzlich die Zielsetzung des Unternehmens und nicht die des Mitarbeiters im Vordergrund stehen sollte (vgl. Meier, 1991). Schuler (2001, S. 213) spricht von einer „Ausweitung“ des Begriffs „Personalentwicklung“. Dies macht er vor allem an der Begriffserläuterung von Sonntag (1999) fest, welche die Weiterentwicklung und

Förderung aller Arten von Humanressourcen umfasst. Die Definition von Sonntag (1999) schließt die berufstätigkeitsbezogene Förderung mitsamt ihren entwicklungs-, differenzial-, sozial- und lernpsychologischen Grundlagen, Eignungsdiagnostik und Potenzialbeurteilung sowie die Bewältigung von Stress, ergänzt durch Evaluation und Transfer dieser Maßnahmen, ein. Der letzte Aspekt der Definition, der Transfer von PE-Maßnahmen, steht im Fokus dieser Arbeit und wird im Kapitel 3 eingehend erläutert. Zuvor sollen die Aktionsfelder und aktuelle Anforderungen und Tendenzen der PE beschrieben werden.

2.2 Aktionsfelder der PE

Die Aktionsfelder der PE beinhalten Beratungsmaßnahmen und Maßnahmen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Planungsmaßnahmen. Dies impliziert Maßnahmen zur Ausformung von Arbeitsbedingungen und organisatorischen Bedingungen zur Verbesserung der beruflichen Qualifikation (vgl. Holling & Liepmann, 1995). Nach Holling und Liepmann (1995) gibt es jedoch noch keine allgemein gültige Einteilung zur Strukturierung dieses vielseitigen Bereichs. Eine häufig in der Literatur vorzufindende Klassifikation von PE-Maßnahmen orientiert sich an der Aneignung von drei, manchmal auch vier Kompetenzarten:

- Ø Fachkompetenz.
- Ø Methodenkompetenz.
- Ø Soziale Kompetenz.
- Ø Personalkompetenz/Selbstkompetenz.

(vgl. Neuberger, 1994; Sattelberger, 1995; Zeyer, 1996; Sonntag & Schaper, 1999; Sonntag, 2002).

Unter einem Training der **Fachkompetenz** versteht Conradi (1983) die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen als auch fachlichen Fertigkeiten. Zeyer (1996, S. 311) charakterisiert die Fachkompetenz als die Fähigkeit zur Erfüllung

von primären Aufgaben im Sinne eines „know-what“. Es geht somit um alle Fertigkeiten, die zur Bewältigung der Arbeitsaufgabe benötigt werden (vgl. Handlungstheorie von Hacker, 1986).

Beim Training von **Methodenkompetenz** wird die Fähigkeit vermittelt, effizient und systematisch zu arbeiten als auch Probleme analytisch zu lösen (vgl. Müller, 1996). Nach Zeyer (1996) zählen hierzu die effektive Nutzung von Arbeitsmitteln, Ideen- und Diagnosetechniken, Abstimmungstechniken und Planungstechniken.

Bei der Vermittlung von **sozialer Kompetenz** steht nach Schuler und Barthelme (1995, S. 278) die „Fähigkeit, Ziele und Pläne im Interaktionskontext zu realisieren“ im Mittelpunkt. Eine Begriffsbestimmung der sozialen Kompetenz, welche sich auf die Überlegung stützt, eher von der Mehrzahl, also von sozialen Kompetenzen zu sprechen, stammt von Hinsch und Pfingsten (1998, S. 3), die soziale Kompetenzen definieren als „Verfügbarkeit und Anwendbarkeit von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen“.

Bei der **personalen Kompetenz** geht es darum, eigene Begabungen zu erkennen, kontextspezifisch anzuwenden und zu entwickeln. Somit beinhaltet ein Training in personaler Kompetenz all diejenigen Maßnahmen, die vornehmlich die Selbstwahrnehmung und das bewusste Reflektieren eigener Fähigkeiten und das damit verbundene Selbstkonzept fördern und somit auf die motivationalen und emotionalen Aspekte der PE fokussieren (vgl. Sonntag & Schaper, 1999).

Die eben beschriebene Klassifikation von PE-Maßnahmen orientiert sich an den zu entwickelnden Kompetenzen, während Conradi (1983) eine Einordnung hinsichtlich der „Nähe zum Job“ vornimmt. Er unterscheidet PE-Aktivitäten

hinsichtlich ihrer zeitlichen, inhaltlichen und räumlichen Nähe zum Arbeitsplatz. Im Folgenden werden die verschiedenen Aktionsfelder näher erläutert:

Ø **PE-into-the-job**

Diese Maßnahmen beinhalten Qualifikationen, mit denen eine später auszuübende Tätigkeit besser vollzogen werden soll. Sie weisen somit eine zeitliche und räumliche Entfernung vom Arbeitsplatz auf. Ihre Aufgabe besteht darin, durch eine inhaltliche Nähe zum Arbeitsplatz den Einstieg in das berufliche Umfeld besser zu ermöglichen. Die wichtigsten Maßnahmen sind die Berufsausbildung, Traineeausbildung, Vorbereitung auf eine neue Position als auch die Einweisung am neuen Arbeitsplatz (vgl. Conradi, 1983).

Ø **PE-on-the-job**

Hier findet die PE direkt am Arbeitsplatz während der Arbeit statt und hat somit den Vorteil der direkten Verzahnung von Theorie und Praxis. Beispiele hierfür sind: Job Enrichment, Job Enlargement, Job Rotation, Laufbahnberatung und Projektarbeit (vgl. Meier, 1991; Scholz, 2000).

Ø **PE-near-the-job**

Diese Maßnahmen finden nach Conradi (1983) in unmittelbarer räumlicher und zeitlicher Umgebung des Arbeitsplatzes statt. Verwendete Instrumente sind: Qualitätszirkel, Supervision und Teamentwicklung (vgl. Scholz, 2000).

Ø **PE-off-the-job**

Die traditionelle Weiterbildung erfolgt in den meisten Fällen „off-the-job“, d.h. in räumlicher, inhaltlicher und zeitlicher Distanz zum Arbeitsplatz (vgl. Conradi, 1983). Maßnahmen sind hier Seminare, Workshops, Trainings und Weiterbildungen, die über mehrere Tage hinweg stattfinden können. Das Methodenspektrum reicht von den traditionellen Lehrvorträgen über Verhaltenstrainings bis hin zur Selbstreflexion, Selbsterfahrung als auch gruppendynamisch orientierten Outdoor-Seminaren. Das Hauptproblem bei diesen Methoden ist jedoch der Transfer der erworbenen Qualifikationen

(Neuberger, 1994; Rosenstiel, 1992). Der Transfer von „PE-off-the-job“ Maßnahmen ist Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Die anderen Aktionsfelder werden der Vollständigkeit halber auch kurz vorgestellt.

Ø **PE-along-the-job**

Hiermit ist die Laufbahnbezogene PE gemeint, die sich nach Conradi (1983) mit dem planvollen Arbeitsplatzwechsel eines Mitarbeiters innerhalb eines Unternehmens befasst, wie z.B. Karriereprogramme.

Ø **PE-out-of-the-job**

Unter „PE-out-of-the-job“ werden betriebliche Maßnahmen verstanden, bei denen Mitarbeiter auf die Zeit nach der Arbeitstätigkeit vorbereitet werden sollen. Mögliche Instrumente sind hier Ruhestandsvorbereitungskurse und der gleitende Ruhestand (vgl. Conradi, 1983).

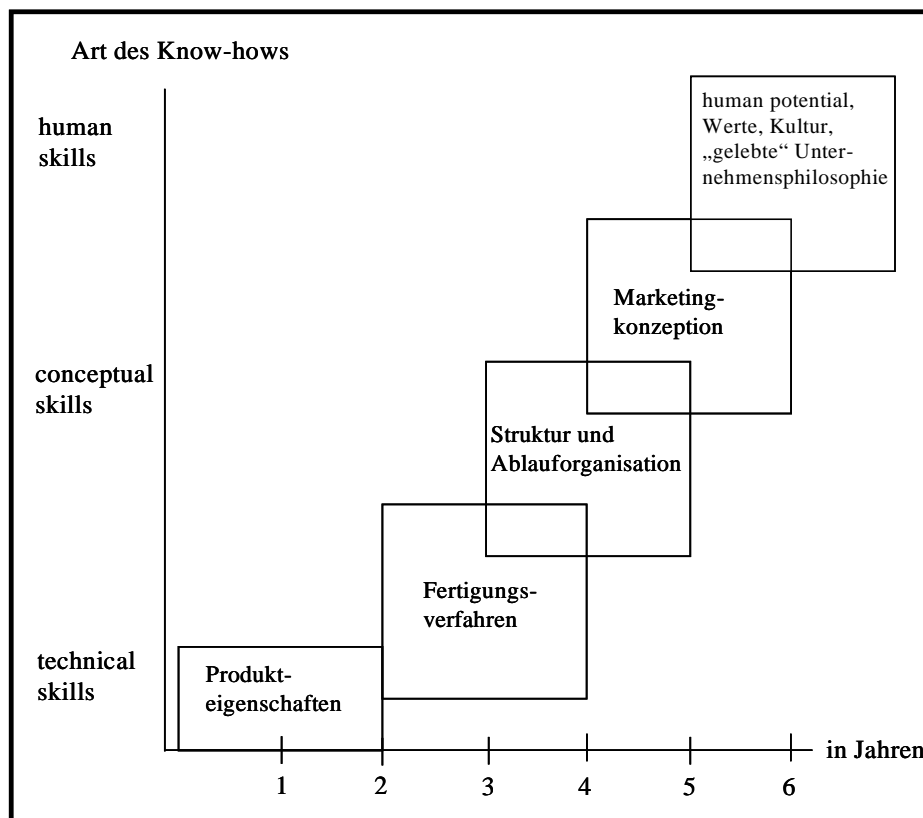
2.3 Aktuelle Anforderungen und Tendenzen der PE

Die Zeiten des blinden Aktionismus, in denen undifferenziert in Weiterbildung investiert wurde, sind vorbei und Forderungen nach effizienten PE- und OE-Maßnahmen werden immer lauter. Unter dem Kostendruck besteht jedoch die Gefahr eines ebenso undifferenzierten Spareifers (Schmid, 1993). Das Feld der PE hat in den letzten Jahren einen starken Wandel erfahren. Als Bedingungsfaktoren für diesen Wandel werden technologische und wirtschaftliche Veränderungen, die Arbeitsmarktentwicklung und der Wertewandel genannt (Gebert & Rosenstiel, 1996). Als entscheidender Wettbewerbsvorteil für ein Unternehmen, Wandel zu begegnen, wird die Fähigkeit der Mitarbeiter angesehen, zu lernen, sich weiter zu entwickeln und neue Antworten auf Probleme und Herausforderungen zu finden (vgl. Stiefel, 1995). In diesem Zusammenhang wird von verschiedenen Autoren eine strategische Orientierung der PE gefordert (z.B. Sattelberger, 1995). Was

genau unter einer solchen strategische Orientierung zu verstehen ist, soll im Folgenden näher erläutert werden.

2.3.1 Die strategische Orientierung der PE

In der Literatur finden sich erste Ansätze für eine strategische Orientierung Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre mit zunehmender Tendenz (vgl. Hehl, 1991). Der Grund für diese Tendenz, PE unternehmensstrategisch einzubinden, liegt darin, dass PE als ein Erfolgsfaktor gesehen wird (Sonntag, 1999). Entscheidend für eine strategische Ausrichtung ist, PE als ein langfristig tragendes Erfolgspotential eines Unternehmens zusehen und in strategische Überlegungen mit einzubinden (vgl. Sattelberger, 1995). Dies ist laut Sattelberger (1995) nur möglich, wenn der Mitarbeiter wirklich als das wichtigste Kapital bzw. als Investitionsgröße und nicht lediglich als Betriebskostenfaktor betrachtet wird. Sattelberger (1995) begründet die Wichtigkeit der Mitarbeiter damit, dass „human potential“, Werte, Kultur und gelebte Unternehmens-philosophie einen hohen Imitationsschutz besitzen und somit einen strategischen Vorteil implizieren können (s. Abbildung 1).



**Abbildung 1: Imitationsschutz unterschiedlicher Formen von Know-how
(Sattelberger, 1995, S. 20)**

Ein zentraler Punkt der strategischen Ausrichtung der PE ist der innovative Charakter (Sattelberger, 1995). Als innovativ kann PE dann bezeichnet werden, wenn sie mit den Veränderungsprozessen Schritt hält, bzw. bereits pro-aktiv Kompetenzen bei Organisationen und deren Mitarbeiter entwickelt, welche diese dann in die Lage versetzen, anstehende Probleme besser zu bewältigen (vgl. Stiefel, 1991).

2.3.2 Maßgeschneiderte PE

Wenn es gelingt, die PE in eine strategische Orientierung einzubinden, wird die PE zur Auftragsarbeit für die Unternehmensleitung. Es wird zwar dadurch der Freiraum für „PE-Künstler“ stark eingeschränkt, jedoch wird die Durchschlagskraft der PE erheblich erhöht (vgl. Sattelberger, 1995, S. 21). Maßgeschneiderte Programme liegen im Trend, da sich viele Organisationen die Einheitsprogramme nicht mehr leisten können. Es wird gefordert, zuerst den Bildungsbedarf zu erheben und daraufhin erst entsprechende Programme zu entwickeln, die speziell auf die Zielgruppe zugeschnitten sind (Heitger, 2000). Maßgeschneiderte PE findet oft auch Verwirklichung bei der individuellen Unterstützung.

2.3.3 Individuelle Unterstützung

Individuelle Unterstützung in Form von Coaching, Supervision und kollegialer Beratung werden verstärkt an Bedeutung gewinnen, denn Zeit wird speziell für den Manager eine immer knappere Ressource bei gleichzeitiger Steigerung der Komplexität der Arbeitsanforderungen (Sattelberger, 1995). Geßner (2000) zeigt auf, dass sowohl die Kenntnis als auch die Anwendung von Coaching-Maßnahmen in den letzten Jahren stark zugenommen hat.

2.3.4 Qualitative Verbesserung der PE

Früher standen verschiedene Bausteine der PE, wie z.B. Trainingsmaßnahmen oft isoliert nebeneinander, was zur Folge hatte, dass PE-Aktivitäten nicht genügend miteinander verzahnt und zu wenig in den einzelnen Bereichen des Unternehmens verankert waren (Hehl, 1991). Es steigt die Nachfrage nach Qualitätsprogrammen, in welchen PE-Bausteine aufeinander aufgebaut sind (Sattelberger, 1995). Ein Grund dafür ist vermutlich in den internationalen Zertifizierungen zu suchen, die sich am ISO 9000 Standard orientieren.

2.3.5 Zunahme der Persönlichkeitsentwicklung in der PE

Aufgrund von gravierenden Veränderungen in den Organisationen und einem veränderten Anspruch an die Arbeit bei Führungskräften und Mitarbeitern bekommt die Persönlichkeitsentwicklung in der Personalentwicklung eine größere Bedeutung (Hehl, 1991). Soziale Kompetenz, personale Kompetenz (s.a. Abschnitt 2.2) als auch ein vernetztes, ganzheitliches und perspektivisches Denken werden zunehmend wichtiger (vgl. Hehl, 1991). Traditionelles Denken und Starrheit müssen bei der Entwicklung von PE-Konzeptionen durch Flexibilität und Individualisierung ersetzt werden (vgl. Schircks, 1994). Laut Hehl (1991) ist eine PE, die sich gegen die Mitarbeiterziele richtet, eine Verschwendung von Ressourcen. Sonntag (1999, S. 18) betont den Persönlichkeitsaspekt, indem er postuliert, dass das intendierte Ziel von Personalentwicklungsmaßnahmen „die Gesamtpersönlichkeit des in einer Organisation tätigen Menschen“ ist. PE muss sich aber bezahlt machen. Neuberger (1994, S. 9) bemerkt: „Das Produkt des Personalwesens ist Personal und nicht Persönlichkeit“. Schlussfolgernd daraus lässt sich die Persönlichkeitsentwicklung in der Personalentwicklung nur innerhalb eines Korridors, der die ökonomischen Ziele des Unternehmens berücksichtigt, verwirklichen. Es ist die Aufgabe einer Evaluation von PE-Maßnahmen, zu zeigen, inwieweit die Persönlichkeitsentwicklung und die damit verbundene soziale und personale

Kompetenz einen ökonomischen Beitrag leisten. Somit rücken Transfersicherung und Bildungs-Controlling in den Mittelpunkt.

2.3.6 Transfersicherung und Controlling von PE-Maßnahmen

Ein gezieltes Transfermanagement und Controlling der Maßnahmen ist notwendig, um eine zuverlässige Rückmeldung und damit Optimierung der Personalentwicklungsarbeit zu erreichen (vgl. Lemke, 1995; Sonntag, 1999). Wie bereits erwähnt, wird der Lerntransfer in der Personalentwicklung als „erfolgskritische Größe“ betrachtet (Sonntag, 1999, S. 25). Dabei geht es bei einer Weiterbildungsmaßnahme nicht um einen höheren Zuwachs an Wissen oder Verhaltensänderung in der Lernsituation, sondern um die Übertragung des gelernten Wissens, Verhaltens oder von Strategien auf den Arbeitskontext (vgl. Sonntag, 1999). Dieser Lerntransfer in das Funktionsfeld stellt den Kern dieser Arbeit dar und wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

3 Transfer

In der Literatur begegnet man dem Begriff Transfer in unterschiedlichen Kontexten. Im wissenschaftlichen Kontext wird darunter der Theorie-Praxis-Transfer subsumiert, die Übertragung der Erkenntnisse aus der Wissenschaft in die Praxis (Stark & Mandl, 2000). Hingegen hat der Begriff Transfer i.S.v. Wissenstransfer im betriebswirtschaftlichen Kontext auch im Zusammenhang mit dem Wissensmanagement Verbreitung gefunden. Dabei geht es um die Ausarbeitung effizienter Strategien, wie möglichst einfach eine Übertragung von Wissensbestandteilen sowie der Zugang zum Wissen erreicht werden kann (Kraemer, 2001). Schlussendlich begegnet man dem Begriff Transfer in der Pädagogik als Lerntransfer, worunter die Überführung des Gelernten im Lernkontext auf andere ähnliche Kontexte verstanden wird (Lemke, 1995). Dieser Lerntransfer bildet den Gegenstand dieser Arbeit. Immer wenn von Transfer gesprochen wird, ist der zuvor beschriebene Lerntransfer gemeint.

Der Lerntransfer wird im nächsten Abschnitt näher definiert und anschließend folgen Erläuterungen verschiedener Formen des Transfers. Aufbauend auf den klassischen Transfertheorien werden drei Transfermodelle der Weiterbildung vorgestellt. Damit werden auch indirekt die Einflussfaktoren des Transfers angesprochen, auf die noch ausführlicher eingegangen wird. Schließlich erfolgt die Darstellung verschiedener Maßnahmen zur Sicherung und Förderung des Transfers in unterschiedlichen zeitlichen Phasen. Am Ende des Kapitels wird auf die Evaluation des Trainingstransfers eingegangen.

3.1 Definition von Lerntransfer

Transfer wörtlich übersetzt bedeutet so viel wie „übertragen“, „verlegen“, „transportieren“. Diesen Prozess des Übertragens findet sich in einigen Definitionen wieder, wie z.B. bei Detterman (1993, S. 4), der Transfer als „the degree to which a behaviour will be repeated in a new situation“ definiert. Diese Definition impliziert eine reine Wiederholung des Verhaltens und setzt die Unterschiedlichkeit der beiden Situationen voraus. Eine breitere Definition

nehmen die Autoren Mayer und Wittrock (1996) vor, welche den Transfer als Einfluss des Gelernten auf eine spätere Tätigkeit bezeichnen. Die wohl umfassendste Definition des Lerntransfers in der beruflichen Weiterbildung wurde von Lemke (1995) vorgelegt. Demnach ist Transfer ein

„psychosozialer Prozess, der zum einen die Aufnahme und Übertragung von in einer Seminar- oder (allgemeiner) Lernsituation Gelernten auf eine Anwendungssituation umfasst, wobei diese nicht notwendigerweise mit der Lernsituation identisch sein muss (Generalisierung), zum anderen umfasst er alle Interventionen vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme, die zur Einübung von Veränderungen und zur wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung notwendig sind. Der Lerntransfer kann dabei einen positiven (förderlichen), neutralen oder negativen (hinderlichen) Charakter haben“. (Lemke, 1995, S. 7)

Mit dem letzten Aspekt der Definition von Lemke sind die verschiedenen Formen des Transfers angesprochen, die im nächsten Abschnitt näher erläutert werden sollen.

3.2 Formen des Lerntransfers

Es lassen sich die folgenden Transferarten unterscheiden:

- Ø **Negativer Transfer.**
- Ø **Null-Transfer.**
- Ø **Positiver Transfer.**
 - a. **Horizontaler/Lateraler Transfer.**
 - b. **Vertikaler Transfer.**

(vgl. Mandl, Prenzel & Gräsel, 1992; Bergmann & Sonntag, 1999; Scharpf, 1999).

Überträgt man die Transferarten in ein Koordinatensystem mit der Ordinate Kompetenzgrad und der Abszisse Zeit, unter Berücksichtigung des Funktions- und Lernfelds, ergibt sich folgendes Schaubild (s. Abbildung 2).

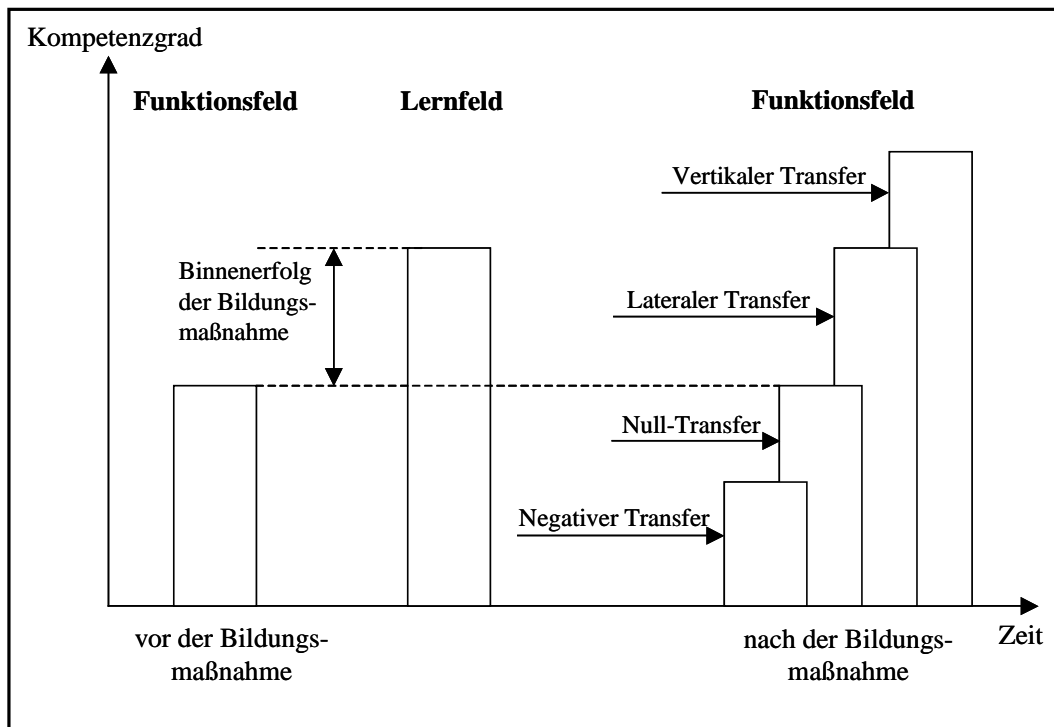


Abbildung 2: Formen des Transfers (nach Mandl, Prenzel & Gräsel, 1992, S. 128)

Negativer Transfer wird wie folgt definiert:

„Wirkt sich das Training in bestimmten Aufgaben auf die Ausführung anderer Aufgaben hinderlich aus, weil Handlungsprogramme verwechselt werden, sachlich nicht mögliche Übertragungen von Handlungsprogrammen versucht werden, in deren Folge Fehler und Korrekturaufwand entstehen, so spricht man von negativem Transfer“. (Bergmann & Sonntag, 1999, S. 288)

Hier ist also der Kompetenzgrad nach der Weiterbildung geringer als vor der Weiterbildung.

Wenn sich die Weiterbildung auf andere Aufgaben nicht auswirkt, also keine Kompetenzsteigerung, jedoch auch keine Minderung entsteht, spricht man von **Null-Transfer** (vgl. Scharpf, 1999).

Beim **positiven Transfer** ist der Kompetenzgrad nach dem Training größer als vor dem Training. Es lassen sich jedoch zwei Formen von Kompetenzsteigerungen unterscheiden. Zum einen der horizontale Transfer, auch lateraler Transfer genannt, und zum anderen der vertikale Transfer (vgl. Bergmann & Sonntag, 1999).

Von **horizontalem** bzw. **lateralem Transfer** spricht man, wenn eine unmittelbare Übertragung der im Lernfeld erworbenen Kompetenzen in das Arbeitsfeld erreicht wird (Scharpf, 1999).

Erstrebens- und wünschenswert ist jedoch der sog. **vertikale Transfer** (vgl. Ford, 1990). Dabei gelingt einer Person im Funktionsfeld nicht nur die Anwendung der erworbenen Kompetenzen, sondern auch eine weitere Kompetenzsteigerung im Sinne eines sukzessiven Dazulernens (vgl. Bergmann & Sonntag, 1999). Für Dubs (1990) liegt der vertikale Transfer dann vor, wenn das Aneignen untergeordneter Inhalte und Fähigkeiten das Erlernen von schwierigeren Lerngegebenheiten erleichtert. Von diesem vertikalen Transfer von Kompetenzen wird in der vorliegenden Arbeit ausgegangen.

Die Voraussetzung für einen positiven Transfer in das Funktionsfeld ist jedoch, dass eine Weiterbildungsmaßnahme generell einen Lernzuwachs zur Folge hat. Mandl, Prenzel und Gräsel (1992, S. 128) benennen diesen Lernzuwachs, ohne die Umsetzung am Arbeitsplatz zu berücksichtigen, als den „Binnenerfolg“ einer Weiterbildungsmaßnahme (s. Abbildung 2).

Nachdem die verschiedenen Transferarten beschrieben wurden, soll jetzt eine Erläuterung der bedeutendsten und neuesten Transfertheorien erfolgen.

3.3 Transfermodelle in der Weiterbildung

In diesem Abschnitt werden drei Transfermodelle beschrieben, welche den Transferprozess ganzheitlich betrachten und die Arbeitsumgebung als Beeinflussungsfaktor im Transferprozess mit berücksichtigen. Die Ausführungen betreffen die Modelle von Baldwin und Ford (1988), von Dubs (1994) und von Rank und Wakenhut (1998). Das Modell von Rank und Wakenhut (1998) stellt das neueste Transfermodell im deutschsprachigen Raum dar. Das von Baldwin und Ford (1988) entwickelte Modell wird trotz des etwas älteren Datums vorgestellt, da es im anglo-amerikanischen Raum als das erste Rahmenmodell angesehen wird, das die Faktoren der Arbeitsumgebung berücksichtigt. Zudem ist es heute noch oft Ausgangspunkt von Kontextüberlegungen beim Transfer und beruht auf einer umfassenden Literaturdurchsicht. Das von Dubs (1994) vorgestellte Modell ist i.e.S. kein Transfermodell, sondern ein Modell für die Management-Ausbildung. Es wird in dieser Arbeit dargestellt, da es die Transferproblematik aus einer globalen Perspektive darstellt, indem es Ausbildungs- und Unternehmenspolitik mit berücksichtigt.

3.3.1 Das Transfermodell nach Baldwin und Ford

Baldwin und Ford (1988) legen ein Rahmenmodell für den Transfer vor, das die Bedingungen des Transfers sowie die Kernfaktoren, die diese Bedingungen beeinflussen, aufzeigt (s. Abbildung 3).

In ihrem Modell differenzieren Baldwin und Ford (1988) zwischen Trainingsinput, Trainingsoutput und den Transferbedingungen. Der Trainingsinput besteht aus den Merkmalen des Teilnehmers (Fähigkeiten, Persönlichkeit und Motivation), den Faktoren des Trainingsdesigns (Lernprinzipien, Lernmethode und Trainingsinhalt) sowie den Faktoren des Arbeitsumfelds (Unterstützung und Anwendungsmöglichkeiten). Der Trainingsoutput wird dem Modell zufolge definiert als der Umfang des im Training Gelernten, sowie die Menge dessen, was nach dem Training behalten

werden kann. Unter den Transferbedingungen versteht man das Ausmaß, in dem Verallgemeinerungen des gelernten Materials in den Arbeitskontext stattfinden und über welchen Zeitraum das erworbene Wissen oder Verhalten aufrecht erhalten werden kann.

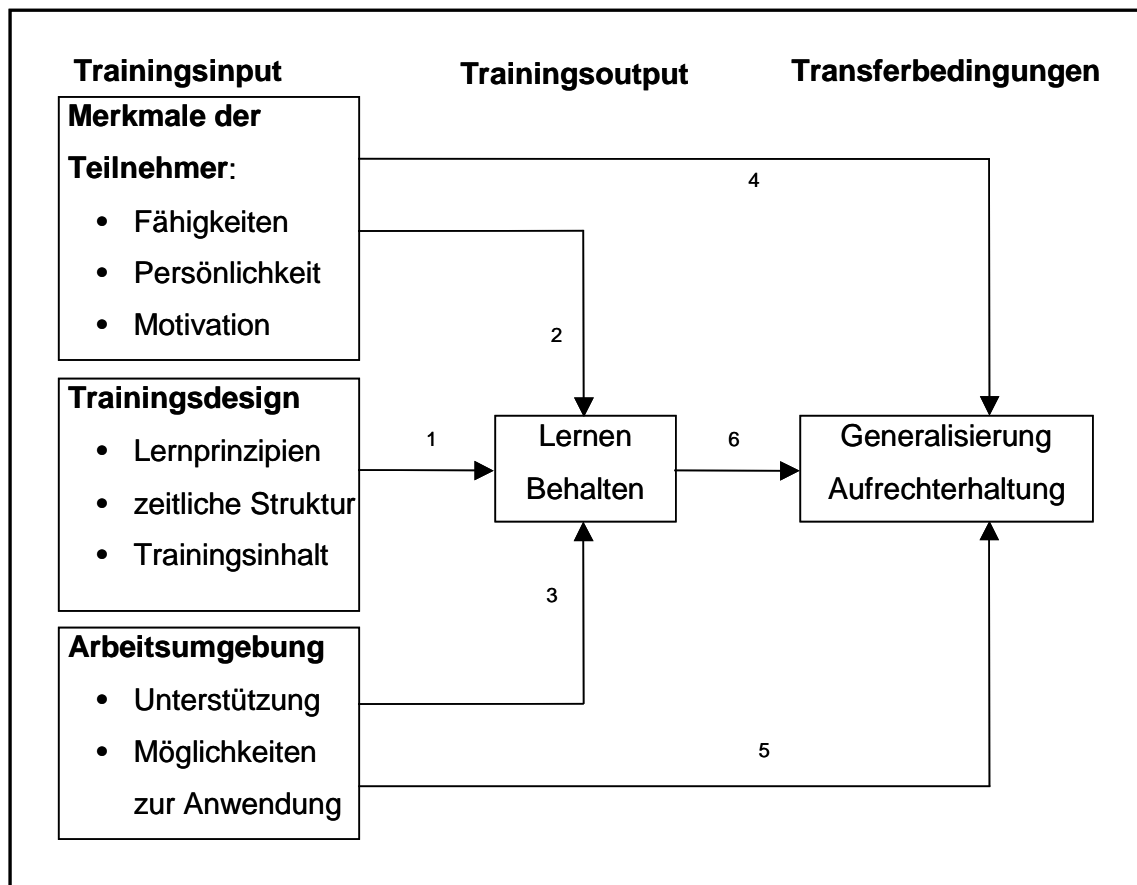


Abbildung 3: Modell zur Analyse des Transfers von Trainingsmaßnahmen (Baldwin & Ford, 1988, S. 65)

Die folgenden Erklärungen der Zusammenhänge im Modell werden anhand der sechs abgebildeten Pfeile verdeutlicht.

Der Trainingsinput übt einen direkten Effekt sowie einen indirekten Effekt über den Trainingsoutput (Lernen und Behalten) auf die Transferbedingungen aus. Die Teilnehmermerkmale und die Arbeitsumgebung haben dabei einen direkten Einfluss auf die Transferbedingungen (Pfeile 4 und 5). Das Trainingsdesign hat nur einen indirekten Einfluss auf die Transferbedingungen über die

Outputfaktoren (Pfeile 1 und 6). Alle Inputfaktoren beeinflussen das Lernen und Behalten direkt (Pfeile 1-3). Das Lernen und Behalten wiederum hat einen direkten Einfluss auf die Transferbedingungen, indem sie eine notwendige Voraussetzung für jede Umsetzung darstellen (Pfeil 6). Die Transferbedingungen werden somit sowohl von den Inputfaktoren Teilnehmermerkmale und Arbeitsumgebung (Pfeile 4 und 5) als auch von den Outputfaktoren (Pfeil 6) direkt beeinflusst.

Wie aus diesem Modell hervorgeht, reicht es für den Transfer nicht aus, wenn die Teilnehmer und Teilnehmerinnen die Trainingsinhalte nur Lernen und Behalten. So kann es vorkommen, dass diese zwar in der Weiterbildung viel gelernt und auch behalten haben, aber aufgrund fehlender Motivation oder Unterstützung am Arbeitsplatz nichts davon anwenden. Damit das Gelernte im Arbeitskontext auch angewandt wird, müssen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen auch über die nötigen Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften sowie über eine entsprechende Motivation verfügen. Des Weiteren muss die Arbeitsumgebung für den Transfer förderlich sein und es muss entsprechende Anwendungsgelegenheiten geben.

Piezzi (2002) kritisiert, dass die Generalisierung und die Aufrechterhaltung bei der Operationalisierung des Transfers, nicht aber eine Transformation des Gelernten berücksichtigt wird, die von den Lernenden im Hinblick auf das Anwendungsfeld vorzunehmen sind. Auch ist eine genaue Trennung zwischen dem Behalten als Trainingsoutput und dem Aufrechterhalten als Transferbedingung etwas unscharf (Piezzi, 2002). Außerdem werden die Beziehungen innerhalb des Trainingsinputs nicht beachtet. Es ist z.B. denkbar, dass die Arbeitsumgebung einen Einfluss auf die Motivation der Lernenden und auch auf die Struktur des Trainingsdesigns ausübt (Piezzi, 2002).

Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten, dass dieses Modell die Komplexität des Transferphänomens gut aufzeigt, indem es die Rolle der Arbeitsumgebung, der Personenmerkmale und des Trainingsdesign im

Transferprozess berücksichtigt. Zudem wird eine wichtige Trennung von Lernen und Behalten sowie von Lern- und Funktionsfeld vorgenommen. Clarke (2002) untersuchte in einer qualitativen Studie den Einfluss der Arbeitsumgebung auf den Trainingstransfer, deren Ergebnis das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) stützte. Diese Studie wurde in einem englischen Dienstleistungsunternehmen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Reihe von Faktoren der Arbeitsumgebung einen negativen Effekt auf den Trainingstransfer ausüben. Diese sind hauptsächlich eine hohe Arbeitsbelastung, Zeitdruck, Mangel an Verstärkung der trainierten Verhaltensweisen, das Fehlen eines Leistungsfeedbacks und die Wahrnehmung, dass die Zeit des Trainings wieder aufgeholt werden muss.

3.3.2 Das ganzheitliche Modell von Dubs

Das Modell von Dubs (1990; 1994) für die betriebliche Ausbildung impliziert eine ganzheitliche Betrachtung der Ausbildung, deren Einflussfaktoren sowie ihre Abhängigkeit und Wechselwirkung für den Transfer der Ergebnisse in das Funktionsfeld aufzeigt (s. Abbildung 4).

Der Autor stellt die Transferproblematik aus einer globalen Perspektive dar, indem er Ausbildungs- und Unternehmenspolitik mit berücksichtigt. Ein günstiges Umfeld und vor allem die Veränderungsbereitschaft in der Unternehmung sind notwendig, damit die Ausbildungsergebnisse am Arbeitsplatz auch umgesetzt werden können. Im Mittelpunkt steht die Ausbildungskonzeption, die sich aus der Ausbildungspolitik, dem Ausbildungskonzept sowie dem Jahresplan zusammensetzt. Die weiteren Bedingungsvariablen sind einerseits das Umfeld der Unternehmung, andererseits die Charakteristika der auszubildenden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Diese drei zuvor angesprochenen Faktoren bilden gemeinsam den Rahmen für die Transferförderung. Diese drei Faktoren und die weiteren Faktoren des Modells sollen nun anschließend näher betrachtet werden.

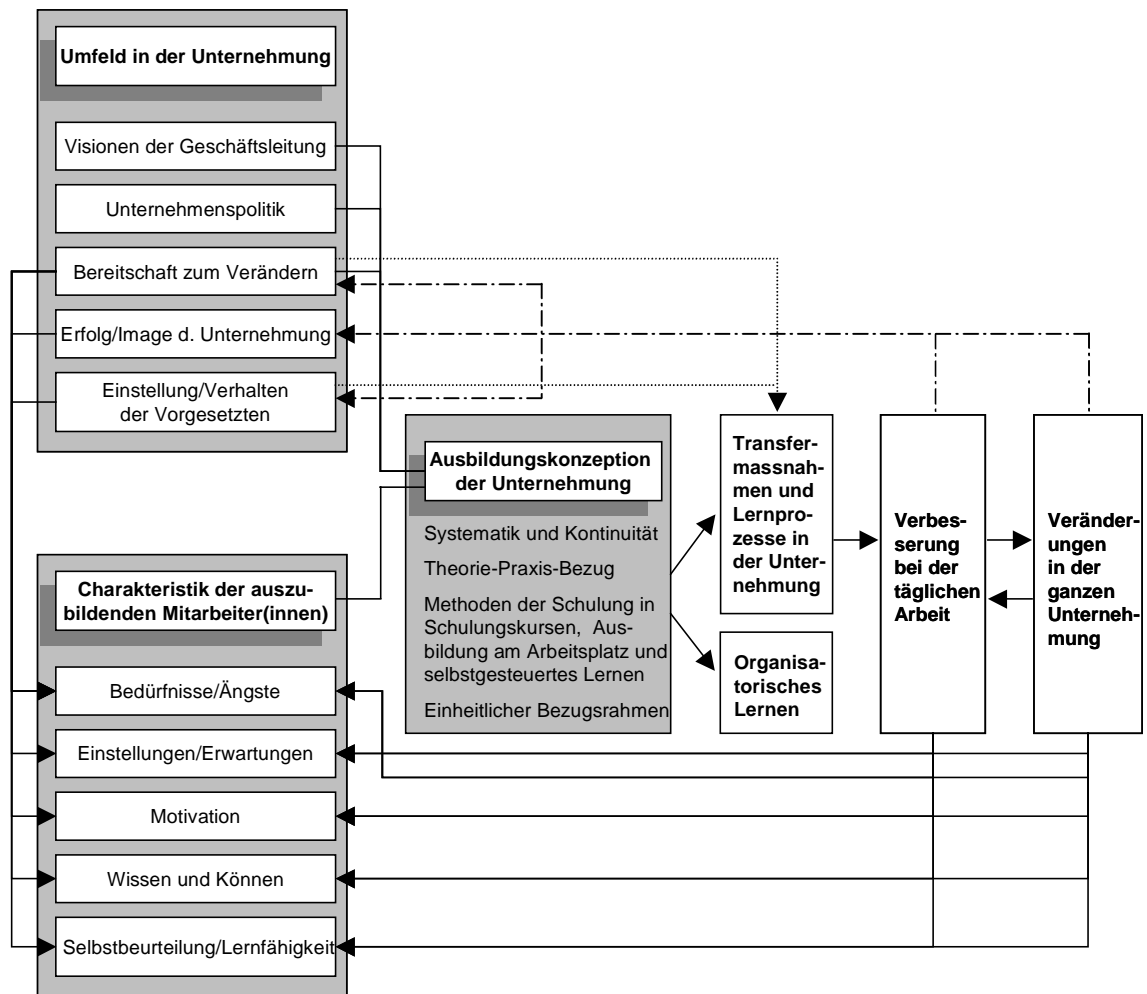


Abbildung 4: Das ganzheitliche Modell von Dubs (1994, S. 20)

Ø Ausbildungskonzeption

Die Ausbildungskonzeption steht im Mittelpunkt und muss, um erfolgreich zu sein, folgende Anforderungen erfüllen:

- Ø Die Ausbildung entfaltet nur dann ihre Wirksamkeit, wenn sie kontinuierlich und systematisch ist, d.h. die Ausbildung wird bestimmten Teilnehmergruppen in regelmäßigen Abständen und in einer systematischen Abfolge dargeboten. Eine einmalige, zufällige Ausbildung ist hingegen wenig wirksam.
- Ø Der Theorie-Praxis-Bezug muss sichergestellt werden, d.h. die Ausbildung muss sich an den Problemen und Aufgaben der Unternehmung orientieren.

- Ø Gefragt ist eine Methodenvielfalt, da eine einseitige methodische Gestaltung keine ganzheitlichen Wirkungen hervorruft.
- Ø Der einheitliche Bezugsrahmen ist von entscheidender Bedeutung, d.h. das Training muss auf den Vorgaben der Unternehmenspolitik aufgebaut sein.

Ø **Umfeld der Unternehmung**

Auch in diesem Modell spielt das Umfeld eine entscheidende Rolle. Es zeigt sich auch hier, dass eine gute Ausbildungskonzeption allein nicht ausreicht, um den Transfer sicherzustellen. Die Unternehmenspolitik als auch die Visionen der Unternehmensführung müssen den Ausbildungsverantwortlichen bekannt sein, damit das Bildungsangebot den Bedürfnissen der Unternehmung Rechnung trägt. Daneben muss die Bereitschaft für Veränderungen bei der Unternehmensführung vorhanden sein. Hier spielen auch wieder die Verhaltensweisen der Vorgesetzten eine bedeutsame Rolle.

Ø **Charakteristiken der auszubildenden Mitarbeiter/innen**

Damit die Ausbildungsbereitschaft nicht beeinträchtigt wird, ist es entscheidend, dass die Bedürfnisse und Ängste der Mitarbeiter/innen bei der Erarbeitung des Ausbildungskonzepts mit berücksichtigt werden. Des Weiteren sind in diesem Modell die Motivation, die Einstellungen und Erwartungen sowie die Voraussetzungen der Teilnehmenden in Bezug auf das Wissen und Können als auch die Lernfähigkeit von großer Bedeutung.

Ø **Transfermaßnahmen und Lernprozesse in der Unternehmung**

Dubs (1994) weist bei diesem Faktor auf eine Reihe von Maßnahmen hin, welche er nach dem Zeitpunkt des Einsatzes in Maßnahmen der Vorbereitungs-, der Durchführungs- bzw. der Nachbereitungsphase unterteilt. Da die Maßnahmen der Transfersicherung und -förderung später noch ausführlicher eruiert werden (s. Abschnitt 3.4), soll an dieser Stelle auf eine tiefere Ausführung verzichtet werden.

Ø Organisatorisches Lernen

Die Lernprozesse sollen durch das rasche und kollektive Lernen im Unternehmensalltag realisiert werden.

Ø Verbesserung der täglichen Arbeit und Veränderung in der ganzen Unternehmung

Diese beiden Faktoren bilden die Endziele der Ausbildung, die mittels gezielter Transfermaßnahmen und dem organisatorischen Lernen erreicht werden sollen. Eine Erhöhung der Leistung und die initiierten Veränderungen in der Unternehmung wirken sich wiederum auf die Bedürfnisse und Einstellungen, aber auch auf die Motivation, das Wissen und Können sowie die Lernfähigkeit der Mitarbeitenden aus. Zudem ziehen Erfolge eine größere Veränderungsbereitschaft der Unternehmensführung nach sich und beeinflussen die Einstellungen und das Verhalten der Vorgesetzten.

Zusammenfassend betont dieses Modell die Aspekte des betrieblichen Umfelds, die hier im Gegensatz zum Modell von Baldwin und Ford (1988) eine breitere Basis einnehmen. Unternehmenspolitische Aspekte und die Ebene von Visionen werden auch mit berücksichtigt. Das Modell verdeutlicht, welche Rolle die Transferförderung und -sicherung im Rahmen des Ausbildungsgeschehens spielt und von welchen Faktoren sie beeinflusst wird. Kritisch anzumerken ist, dass es sich bei dem vorliegenden Modell um ein Theoretisches handelt, das empirisch nicht überprüft wurde.

3.3.3 Das integrative Bedingungsmodell des Transfers von Rank und Wakenhut

Auf der Basis des Modells und der Literaturanalyse von Baldwin und Ford (1988) stellen Rank und Wakenhut (1998) ihr integratives Bedingungsmodell des Praxistransfers vor (s. Abbildung 5).

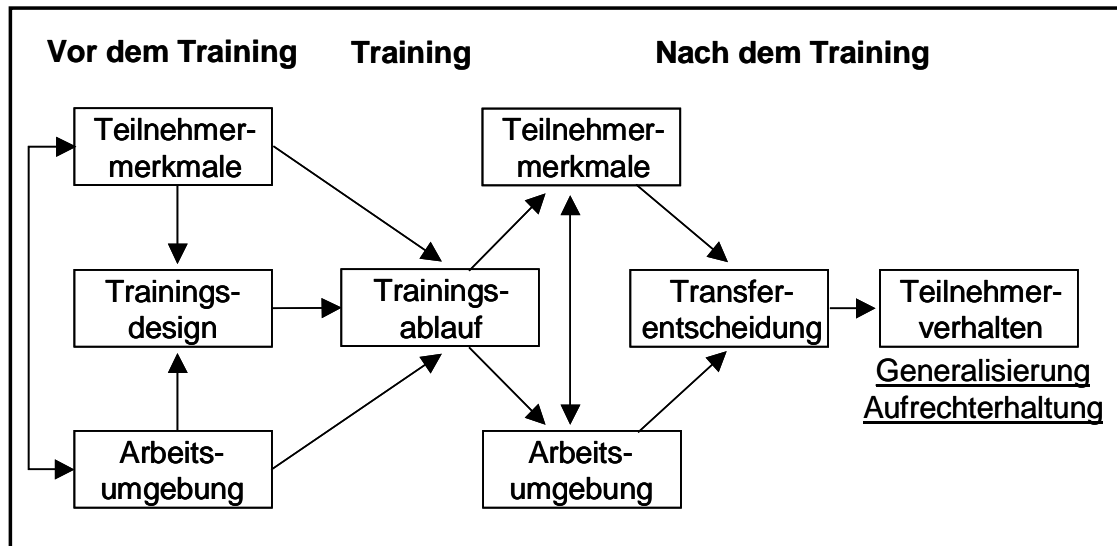


Abbildung 5: Das integrative Bedingungsmodell des Transfers (Rank & Wakenhut, 1998, S. 16)

Zunächst sollen die Beziehungen der Faktoren untereinander erläutert werden, bevor dann spezifischer auf die einzelnen Faktoren eingegangen wird.

Das Modell unterscheidet nicht nur die für den Transfer bedeutsamen Faktorenbündel Teilnehmermerkmale, Trainingsdesign und Arbeitsumgebung, sondern ordnet die verschiedenen Bedingungsfaktoren des Transfers auf einer Zeitachse an und unterscheidet die Prozessphasen vor, während und nach dem Training. Hiermit wird evident, dass transferrelevante Faktoren schon weit im Vorfeld einer Trainingsmaßnahme zu berücksichtigen sind und nicht erst bei Beginn eines Trainings oder gar erst bei der Rückkehr an den Arbeitsplatz zur Wirkung kommen (Scharpf, 1999). Somit müssen Maßnahmen zur Transfersicherung und -förderung nicht nur während, sondern bereits vor und auch nach dem Training beachtet werden (vgl. Abschnitt 3.4).

Rank und Wakenhut (1998) verdeutlichen mit dem Modell, dass die einzelnen Einflussfaktoren über die zeitlichen Phasen hinweg miteinander vernetzt sind, und nicht nur den Trainingsablauf, sondern auch einander gegenseitig beeinflussen. Die drei Einflussfaktoren vor dem Training (Teilnehmermerkmale, Trainingsdesign und Arbeitsumgebung) beeinflussen sich gegenseitig, indem

das Trainingsdesign auf die Teilnehmermerkmale sowie auf die Arbeitsumgebung abgestimmt ist. Die Teilnehmermerkmale und die Arbeitsumgebung beeinflussen sich ebenso gegenseitig. Alle Komponenten vor dem Training haben wiederum einen Einfluss auf den Trainingsablauf, d.h. auf die Lern- und Behaltensprozesse. Nach Beendigung des Trainings findet sich dieselbe oder eine veränderte Arbeitsumgebung vor. Die Interaktion der Arbeitsumgebung mit den Teilnehmermerkmalen nach dem Training entscheiden darüber, ob der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin die Lerninhalte überhaupt umsetzen will oder kann. Fällt die Entscheidung über den Transfer positiv aus, kommt es zu einem ersten Transferverhalten.

Im Folgenden sollen die einzelnen Faktoren zusammenfassend beschrieben werden:

Ø Teilnehmermerkmale

Hierunter fallen vor allem Merkmale im Fähigkeits- und Motivationsbereich. Als Einflussfaktoren werden die Transferfähigkeit und die Lernfähigkeit als auch die Transfer- und Lernmotivation der Teilnehmer und Teilnehmerinnen gesehen, wobei die Motivation durch Erwartungen, Einstellungen und Interessen beeinflusst wird.

Ø Trainingsdesign

Dazu gehören zum einen die Instruktionsprinzipien, die sich stark an die Lernprinzipien von Baldwin und Ford (1988) anlehnen, jedoch von Rank und Wakenhut (1998) weitergeführt und teilweise kritisch beleuchtet wurden. Zum anderen muss der Trainee die Relevanz der Trainingsinhalte für sich selbst und seinen Arbeitskontext erkennen können, da sich dies moderierend auf die Lernbereitschaft und die Transfermotivation auswirkt. Ferner betonen Rank und Wakenhut (1998) die Notwendigkeit der Einbindung des Trainings in eventuelle Organisationskonzepte.

Ø **Arbeitsumgebung**

Die Autoren (Rank & Wakenhut, 1998) machen darauf aufmerksam, dass die meisten Transferbarrieren in der Arbeitsumgebung und somit nach dem Training auftauchen. Sie unterscheiden zwei Arten von Einflussfaktoren der Arbeitsumgebung. Einerseits die organisatorischen Faktoren, wie z.B. die Organisationsstruktur, die Arbeitsaufgabe, die Arbeitsautonomie und die Unternehmenspolitik, andererseits die soziale Unterstützung, wie z.B. die Unterstützung durch Trainer, Vorgesetzte und Arbeitskollegen nach der Rückkehr an den Arbeitsplatz.

Ø **Transferentscheidung**

Die Voraussetzung für einen Transferversuch ist die Entscheidung des Teilnehmers/der Teilnehmerin für den Transfer. Nachdem der Teilnehmer/die Teilnehmerin an den Arbeitsplatz zurückgekehrt ist und die liegengebliebene Arbeit aufgearbeitet wurde, werden Situationen im Hinblick auf einen Transferversuch eingeschätzt unter der Voraussetzung, dass eine entsprechende Motivation vorliegt. Diese Motivation wiederum ist abhängig von der vorliegenden Arbeitsumgebung.

Ø **Transferverhalten**

Hat sich nun der/die Trainierte für den Praxistransfer entschieden und zeigt zum ersten Mal veränderte Verhaltensweisen, muss eine positive Verstärkung erfolgen, um das neue Verhaltensmuster aufrecht zu erhalten. Kommt es nicht zu einer positiven Verstärkung, sinkt die Auftretenswahrscheinlichkeit. Wenn eine Bestrafung auf die neuen Verhaltensweisen folgt, wird in der Regel kein bzw. ein geschwächtes Transferverhalten gezeigt.

Piezzi (2002) weist darauf hin, dass die Positionierung der Motivation innerhalb der Teilnehmermerkmale auf eine dispositionelle anstatt eine prozessorientierte Sicht hindeutet. Daneben bemängelt sie das Fehlen einer klaren

Systematisierung der Arbeitsumgebung. Des Weiteren sind dem Autor der vorliegenden Arbeit keine Evaluationsstudien bekannt, die dieses Modell bestätigen würden.

Der Vorteil des Modells von Rank und Wakenhut (1998) ist, dass sie die Transferentscheidung mit einbeziehen und somit auch zeitliche und motivationale Aspekte im Transferprozess deutlicher zum Ausdruck bringen. Die Autoren betonen den prozessualen Charakter ihres Modells, das nicht nur den Transferprozess abbildet, sondern auch die Einordnung von Maßnahmen der Transferförderung ermöglichen soll. Dabei wird die Transferförderung als global angesehen, da sie zeitlich vor, während und nach dem Training ansetzt. In diesem Sinne ist das Modell eine wichtige Ergänzung des Modells von Baldwin und Ford (1988).

Diese o.g. transferfördernden Maßnahmen vor, während und nach dem Training sollen im folgenden Abschnitt etwas konkreter betrachtet werden.

3.4 Maßnahmen zur Sicherung und Förderung des Transfers

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass der Transfer von vielfältigen Determinanten im Lern- und Funktionsfeld beeinflusst wird. Mit den drei erläuterten Modellen sind die Maßnahmen zur Sicherung und Förderung des Transfers z.T. indirekt aber auch direkt, angesprochen worden, die in diesem Abschnitt ausführlicher erläutert werden sollen.

Die Maßnahmen zur Sicherung und Förderung des Transfers sind von essentieller Wichtigkeit, da ein Transfer nicht einfach vorausgesetzt werden kann. In der Praxis ist häufig festzustellen, dass die gesetzten Ziele der Weiterbildungsmaßnahme und die Anwendung des Gelernten im alltäglichen Arbeitskontext nicht in dem erwünschten Ausmaß anzutreffen sind. Es zeigt sich hier die sog. „Transferlücke“ (s. Abbildung 6).

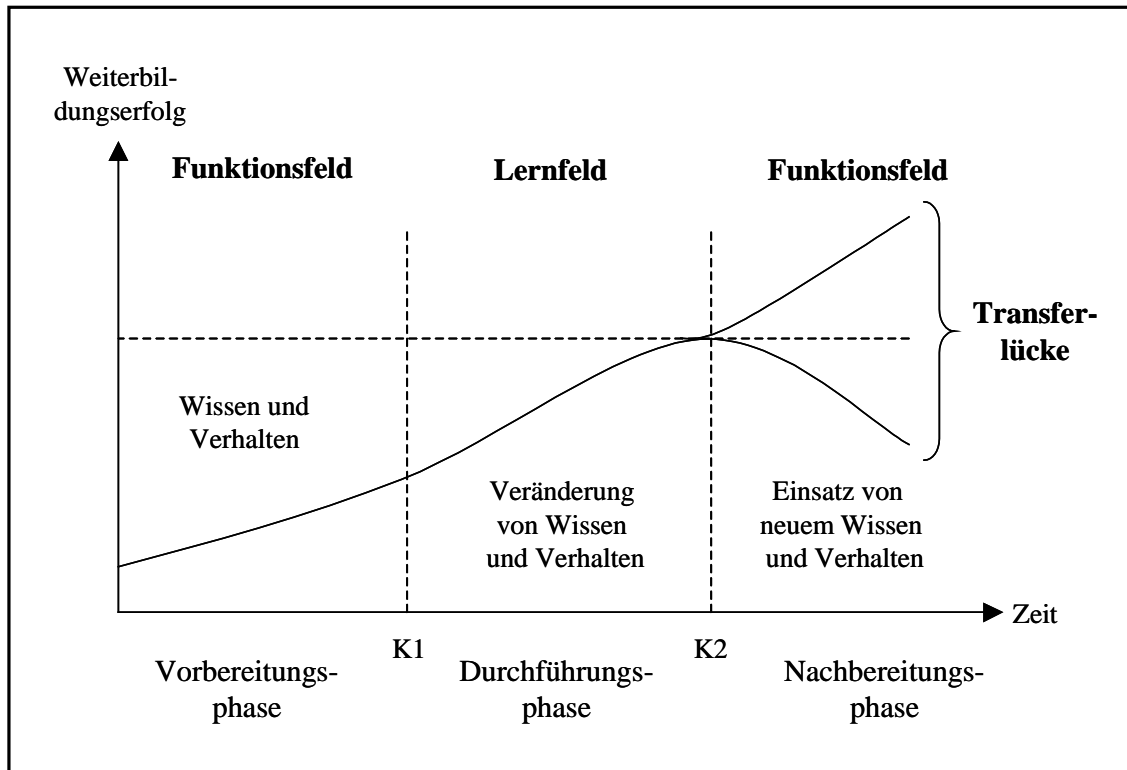


Abbildung 6: Transferlücke von Wilkening (1986, S. 303)

Nach dem Modell von Wilkening (1986) gelingt es oft nicht, die erworbenen Verhaltensweisen und Kenntnisse nach dem Ende der Weiterbildungsmaßnahme auf dem Niveau der Trainingsphase zu halten. Als besonders kritisch im Transferprozess beschreibt Ulbrich (1999) die Übergänge K1 und K2, also den Wechsel zwischen Funktions- und Lernfeld. Um diesen Wechsel erfolgreich zu gestalten und die Effizienz der Weiterbildung zu steigern, also die Transferlücke zu schließen, können verschiedene Maßnahmen zur Anwendung kommen. Sie beziehen sich auf die genannten Determinanten des Transfers im Lern- und Funktionsfeld und lassen sich gliedern in:

- ∅ Transfersicherung und -förderung in der Vorbereitungsphase.
- ∅ Transfersicherung und -förderung in der Durchführungsphase.
- ∅ Transfersicherung und -förderung in der Nachbereitungsphase.

3.4.1 Transfersicherung und -förderung in der Vorbereitungsphase

Wichtige Voraussetzungen, damit ein Transfer vom Lern- in das Funktionsfeld gelingen kann, fangen nicht erst mit der Durchführungsphase an, sondern schon im Vorfeld.

Schon im Vorfeld ist es wichtig, eine positive Grundhaltung zur Weiterbildung zu etablieren (Grunwald, 1987). Um gute Voraussetzungen für diese positive Grundhaltung zu schaffen, ist darauf zu achten, dass Mitarbeiter als auch ihre Vorgesetzten gezielt und umfassend über die Maßnahme, Methoden, Inhalte, den Ablauf als auch den Trainer informiert werden, um falschen Erwartungen, Gerüchten und unausgesprochenen Ängsten vorzubeugen (vgl. Grunwald, 1987). Neben diesen Informationen vorab können auch Vorbereitungstreffen mit anderen ehemaligen Teilnehmern eine positive Grundhaltung etablieren. Auch können sich die Teilnehmer auf die Weiterbildung besser einstimmen, wenn Unterlagen zur Vorbereitung verteilt und die Teilnehmer aufgefordert werden, sich Problemfälle aus ihrem Arbeitskontext zu überlegen, die sie in die Weiterbildung einbringen wollen (Neuberger, 1994). Daraus verspricht sich Dubs (1990) eine erhöhte Motivation, persönliche Betroffenheit als auch eine größere Einsicht in den Nutzen der Weiterbildung.

Neuberger (1994), Siefert (1997) und Gerlich (1999) betonen, dass das Training auf den Bedarf der jeweiligen Teilnehmer/innen zugeschnitten sein muss. Somit sollte auch der Bildungsverantwortliche im Vorfeld abklären, welche Bedürfnisse, Erwartungen und Lernvergangeheiten die Teilnehmer mitbringen, um entsprechende Schwerpunkte setzen zu können. Auch als transferförderlich wird ein Gespräch zwischen dem Teilnehmenden und seiner Führungskraft eingestuft, in dem besprochen wird, welche Erwartungen an den Trainingsbesuch gestellt und welche Veränderungen für den Arbeitskontext erwartet werden (vgl. Comelli, 1985; Neuberger, 1994). Gerlich (1999, S. 40) verwendet für solche Besprechungen den Ausdruck „Transfer-Zielvereinbarungs-Gespräch“.

Abschließend soll nochmals daraufhin gewiesen werden, dass der Lerntransfer eine besondere Form des Lernens darstellt, von den bisherigen Lernerfahrungen beeinflusst wird und daher Bildungsmaßnahmen nicht isoliert voneinander ablaufen, sondern in einem Netzwerk miteinander verbunden sein sollten (vgl. Hehl, 1991).

3.4.2 Transfersicherung und -förderung in der Durchführungsphase

In der Durchführungsphase führen Baldwin und Ford (1988) in ihrem Modell (vgl. Abschnitt 3.3.1) vier lerntheoretische Prinzipien an, die der Transfersicherung und -förderung dienen sollen:

- Ø Der Transfer ist um so höher, je größer die Anzahl deckungsgleicher Reiz- und Responseelemente zwischen dem Lern- und Funktionsfeld ist.
- Ø Zur Transferförderung sollen allgemeine Prinzipien und Regeln gelernt werden.
- Ø Die Stimulusvariabilität wirkt sich ebenfalls positiv auf den Transfer aus, d.h. der Einsatz von mehreren Methoden und verschiedenen Beispielen begünstigt den Lerntransfer.
- Ø Es ist evident, dass für den Transfer auch die Übungsbedingungen wichtig sind; dazu gehört beispielsweise die Art und der Umfang des Feedbacks als auch die Möglichkeit des verteilten Lernens.

Dubs (1990) schlägt vor, den Transfer durch die Erarbeitung eines Transferplans in der letzten Kursphase zu fördern, indem der Lernende die Maßnahmen, die er ergreifen kann, um das Gelernte im Funktionsfeld umzusetzen, schriftlich festhält. Denn schon die Thematisierung des Transfersgeschehens innerhalb des Trainings kann sich positiv auf den Transfer auswirken (Scharpf, 1999). Der Transferprozess wird auch unterstützt, wenn der Trainer bereits während der Weiterbildung der Enttäuschung entgegenwirkt, die im Arbeitskontext entstehen kann, wenn neue Verhaltensweisen unter Stress, Anspannung und Zeitdruck nicht durchweg gezeigt werden können.

Hummel (1999) als auch Siefert (1997) weisen darauf hin, dass schon während des Lernvorgangs neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen und Erfahrungen der Teilnehmer kombiniert werden sollen. Auch das Lernklima und der Bezug zur Tätigkeit des Teilnehmers ist transferförderlich (Hummel, 1999). Es kann überdies des Weiteren eine hohe Lernmotivation vorausgesetzt werden, wenn dem Teilnehmer der Nutzen der Weiterbildung transparent gemacht wird (Wilkening, 1986). Gerlich (1999) betont die Schaffung einer lernförderlichen, d.h. offenen und angenehmen Gruppenatmosphäre als auch das Aufzeigen konkreter Möglichkeiten der Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld. Eine Möglichkeit der Simulation des Gelernten im Funktionsfeld bieten nach Neuberger (1994) Rollenspiele während des Trainings.

3.4.3 Transfersicherung und -förderung in der Nachbereitungsphase

Nach einem Training von wenigen Tagen kann i.d.R. keine grundlegende Verhaltensänderung erwartet werden, sondern nur ein Schritt in Richtung auf das gewünschte Zielverhalten. Daher ist, wie schon unter dem Aspekt der Arbeitsumgebung in allen drei Transfermodellen angesprochen, die Unterstützung der Teilnehmer nach dem Trainingsbesuch von essentieller Bedeutung.

Dabei kommt dem Vorgesetzten nach dem Trainingsbesuch eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. u.a. Scharpf, 1999). Seine Aufgabe ist es, als Co-Trainer für die Zeit nach der Weiterbildung, die Umsetzung von Wissen in Aktivität zu unterstützen (Comelli, 1985). Besteht nämlich keine Chance für Anwendungsexperimente, ist die Gefahr groß, dass die neuen Eindrücke durch das Tagesgeschäft verdrängt werden (Grunwald, 1987). In der Nachbereitungsphase muss die Führungskraft des Teilnehmers den Transfer fördern, indem sie zum einen mit dem Teilnehmer ein Auswertungsgespräch führt und außerdem zum anderen über die Erkenntnisse aus der Weiterbildung und die Umsetzungsmöglichkeiten gesprochen wird. Cohen (1990) als auch Smith-Jentsch, Salas und Brannick (2001) konnten zeigen, dass Trainierte, die

von ihrer Führungskraft ermutigt bzw. unterstützt werden, an einem Training teilzunehmen, bessere Transferleistungen erbringen, da diese offensichtlich an den Nutzen der Weiterbildungsmaßnahme glaubten. Zudem wirkt sich eine freiwillige Teilnahme positiv auf den Transfer aus (Mathieu, Tannenbaum & Salas, 1992). Hummel (1999) macht jedoch darauf aufmerksam, dass nicht nur der Vorgesetzte, sondern auch Kollegen und Mitarbeiter das neue Verhalten der Trainingsteilnehmer unterstützen sollten. Warr, Allan und Birdi (1999) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass nicht nur die Unterstützung von Führungskräften, sondern auch die von Kollegen die Anwendung des im Training gelernten signifikant beeinflussen. Ausschlaggebend für den Einfluss der Faktoren der Arbeitsumgebung ist nicht die effektive Ausgestaltung, sondern die subjektive Wahrnehmung der Arbeitsumgebung bei den Mitarbeitenden. Rouiller und Goldstein (1993), Tracey, Tannenbaum und Kavanagh (1995) sowie London und Moore (1999) konnten zeigen, dass ein positives Transferklima und eine Lernkultur den Transfer signifikant unterstützen. Vandenput (1973) hat auf der Basis mittels Interviewdaten von 62 Mitarbeitern aus 23 verschiedenen belgischen Unternehmen zeigen können, dass die Arbeitsumgebung einen Einfluss auf den Praxistransfer hat, der eher hinderlich als förderlich ist. Man könnte daher in Anlehnung an Herzberg et al. (1959) von der Arbeitsumgebung als Hygienefaktor sprechen.

Neuberger (1994) schlägt zur Verbesserung des Lerntransfers sog. Lerntransferfragebögen vor (s.a. Lerntransfer-Fragebogen von Lemke, 1995, S. 141-152). Gerlich (1999) und Dubs (1990) machen auf die Wirksamkeit von „Follow-up-Kursen“ aufmerksam. In diesen Erfahrungsaustauschgruppen, in denen die Teilnehmer nach mehreren Monaten wieder zusammenkommen, werden ihre unternommenen Maßnahmen, Erfolge und Misserfolge diskutiert. Längerfristige Verhaltensänderungen sind jedoch nur in Form von Auffrischungs-, Folge- und Aufbau-Kursen möglich (Bronner & Schröder, 1983). Daher sollten, wie schon erwähnt, Bildungsmaßnahmen nicht isoliert voneinander durchgeführt werden, sondern in einem Netz von Maßnahmen eingebunden sein (vgl. Hehl, 1991). Für eine effektive Transfersteuerung sind

sog. Lernerfolgskontrollen von großer Bedeutung (Grunwald, 1987). Bei diesen Lernerfolgskontrollen wird das Interesse der Verantwortlichen an konkreten Lernergebnissen dokumentiert. Teilnehmer, die durch ihre Führungskraft ermutigt bzw. unterstützt werden, an einem Training teilzunehmen, erbringen bessere Transferleistungen, weil diese offensichtlich an den Nutzen der Weiterbildungsmaßnahme glauben. Das Anreizsystem sollte daher transferfördernd aufgebaut sein (Grunwald, 1987).

Wichtig für eine Sicherung und Förderung des Transfers ist neben diesen o.g. Maßnahmen auch der Abbau von strukturellen und zeitlichen Widerständen (vgl. Broad & Newstrom, 1992). Dem Teilnehmer/der Teilnehmerin muss genügend Zeit zu Verfügung gestellt werden. Zudem müssen auch die Arbeitsbedingungen vorhanden sein, welche zulassen, dass der Teilnehmer/die Teilnehmerin die vermittelten Kenntnisse und erworbenen Verhaltensweisen ausprobieren kann. Broad und Newstrom (1992) führen eine Studie an, in der unterschiedliche Ausbilder nach den wichtigsten transferhemmenden Faktoren befragt wurden. Aus den Ergebnissen resultiert eine Liste von Transferbarrieren, deren Reihenfolge eine Entsprechung der Wichtigkeit der Faktoren dargestellt (s. Tabelle 1).

Transferbarrieren
1. fehlende Verstärkung und Unterstützung am Arbeitsplatz
2. Störung aus der unmittelbaren Arbeitsumgebung
3. hemmende Unternehmenskultur
4. unbrauchbare Trainingsprogramme
5. fehlende Praxisrelevanz der Trainingsinhalte
6. Trennung vom Trainer (fehlende Unterstützung durch den Trainer)
7. schlecht konzipierte Trainings
8. Veränderungsresistenz von Mitarbeitern/ Arbeitskollegen

Tabelle 1: Transferbarrieren (aus Broad & Newstrom, 1992, S. 18-19)

Die von Broad und Newstrom (1992) berichteten Faktoren werden, ähnlich wie bei Vandeput (1973), von verschiedenen Personen innerhalb der Unternehmung beeinflusst. Dabei ist auffällig, dass die drei wichtigsten Faktoren, also die drei Ersten, der Arbeitsumgebung zuzuordnen sind, während die anderen Faktoren bis auf die Transferbarriere an letzter Stelle zur Lernumgebung gehören.

In der Praxis sollte versucht werden, die o.g. Maßnahmen zur Transfersicherung und -förderung mit zu berücksichtigen. Ergänzend zu diesen Maßnahmen sollte eine Evaluation des Trainingstransfers vorgenommen werden, welche im nächsten Abschnitt ausführlicher thematisiert wird.

3.5 Die Bedeutung der Evaluation bei der Sicherung von Trainingstransfer

Zunächst wird der Begriff der Evaluation kurz erläutert, bevor auf die Evaluation des Trainingstransfers näher eingegangen wird. Danach werden die Probleme, die beim Trainingstransfer entstehen können, erläutert.

3.5.1 Abriss der Evaluation

„Evaluation ist ein außerordentlich vielfältiger Begriff. Er umfasst eine Menge möglicher Verhaltensweisen und entzieht sich somit prinzipiell einer abstrakten, die Wirklichkeit gleichzeitig voll umfassenden Definition“. (Wottawa & Thierau 1998, S. 13). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass keine allgemein gültige Definition des Begriffs Evaluation existiert und somit verschiedene Begriffserläuterungen nebeneinander stehen. Im weiteren Sinne wird unter Evaluation eine „Erfolgskontrolle von Interventionsprogrammen“ verstanden (Höft, 2001, S. 631). Eine enger gefasste Definition (Suchman 1979; Wittmann 1985) unterscheidet zwischen Evaluation, die einfache Bewertung ohne wissenschaftlichen Anspruch und der Evaluationsforschung. Bei der Evaluationsforschung kommt es zur Anwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken (Wottawa & Thierau, 1998). Diese

wissenschaftlichen Methoden ermöglichen es, den Wert und den Nutzen einer Intervention nachzuweisen (Wittmann 1985). Ferner lässt sich die Programmevaluation als Prozess der Bewertung eines Programms beschreiben, wobei ein Programm durch sein Klientel, das Personal, die Tätigkeiten, die Programmträger, Ziele und Hilfsmittel gekennzeichnet ist (Attkisson, 1978).

Um eine Evaluation ausreichend differenzieren zu können, ist eine weitere Einteilung in zwei verschiedene Arten notwendig, die den zeitlichen Aspekt berücksichtigen. Man unterscheidet zwischen formativer und summativer Evaluation. Bei der formativen Evaluation werden bereits vor und während der Intervention Informationen gesammelt, Bewertungen vorgenommen und Verbesserungen durchgeführt. Die summative Evaluation findet nach der Intervention statt und dient der Feststellung der Effektivität und Wirksamkeit von Interventionen (vgl. Wittmann, 1985; Holling & Liepmann, 1995).

Zusätzlich kann die Evaluationsforschung bzw. die Programmevaluation in quantitative und qualitative Methoden eingeteilt werden (vgl. u.a. Mayring, 1995). In der quantitativen Forschung versteht sich der Evaluator als Unbeteiligter, der versucht, Daten möglichst objektiv zu erfassen. Es geht um die reliable Erfassung und statistische Auswertung von Daten. Dabei sollen Theorien überprüft und Sachverhalte kausal erklärt werden. Dem gegenüber sollen bei den qualitativen Untersuchungsmethoden Theorien entwickelt und Sachverhalte eruiert werden. Der Forscher versteht sich hier als handelndes Subjekt und ist sich seines Einflusses auf die Untersuchung bewusst. Die Qualitative Vorgehensweise setzt am Individuum an und versucht, Gegenstände in ihrer gesamten Komplexität vollständig zu analysieren (Mayring, 1995). Aufgrund der ideographischen Forschungsausrichtung konzentriert sich diese Vorgehensweise auf Einzelfälle und kleine Stichproben. Wegen der Induktivität ist die Vorgehensweise flexibler und kann somit besser an den Forschungsgegenstand angepasst werden (Lamnek, 1995). Zum

Einsatz kommen oft Tiefeninterviews und Gruppendiskussionen (vgl. Wittmann 1985; Höft, 2001).

Möchte man die vorliegende Arbeit in diese Begrifflichkeiten einordnen, so handelt es sich um eine summative, qualitative Programmevaluation. Besonders in organisationalen Kontexten erlangt diese Form der Evaluation eine immer größere Bedeutung, wobei jedes Mal die Frage nach dem zu messenden Kriterium auftaucht.

3.5.2 Evaluation von Trainingstransfer

Die Frage nach dem zu messenden Kriterium bezogen auf den Transfer ist die Frage danach, welche Variablen zur Messung des Trainingstransfers herangezogen werden sollen. Hierbei entsteht die Schwierigkeit, wie das Ausmaß des Transfers sichtbar und messbar gemacht werden kann. Ein Modell zur Weiterbildungsevaluation, das trotz seines älteren Datums aufgrund der hohen Augenscheinvalidität und einfachen Handhabbarkeit (vgl. Gülpen, 1996) immer noch häufig zum Einsatz kommt, wurde von Kirkpatrick (1983) entwickelt. Er unterscheidet in seinem Modell die vier Stufen: Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnisse. Wobei die Stufe Verhalten der Messung des Transfers entspricht (Alliger et al. 1997). Die American Society for Training and Development berichtet, dass 78% der untersuchten Organisationen auf der Ebene der Reaktion, 32% Lernen und nur 19% die Ebene Verhalten, d.h. Transfer messen und lediglich 7% die Ergebnisse untersuchen (Van Buren & Ersikine, 2002). Der Grund für die geringe Anzahl der Untersuchungen der beiden letzten Stufen liegt in der höheren Komplexität und des steigenden Aufwandes in zeitlicher und monetärer Hinsicht. Das integrative Bedingungsmodell des Transfers von Rank und Wakenhut (1998, s. Abschnitt 3.3.3) kann als eine Detaillierung der dritten Ebene, also des Transfers des Modells von Kirkpatrick eingestuft und interpretiert werden. In einer Meta-Analyse zur Trainingseffektivität, in die 122 Studien auf der Ebene des Transfers einbezogen waren, zeigte sich eine Effektstärke von 0.62 (Arthur et

al., 2003). Dies entspricht nach Cohen (1992) einer mittleren bis leicht größeren Effektstärke.

Bei der Evaluation dieser dritten Stufe geht es um die Anwendung des im Training Gelernten im Funktionsfeld. Dies wirft i.d.R. die Schwierigkeit auf, dass nicht alle das Verhalten beeinflussenden Variablen hinreichend kontrolliert werden können; zum anderen kann ein komplexes Verhalten nur schwer auf einzelne beobachtbare Elemente reduziert werden.

3.5.3 Probleme bei der Evaluation von Trainingstransfer

Als Hauptproblem für die mangelnde Evaluation wird der Zeit- und Kostenfaktor angegeben (Training Trends, 41/2000). Als weitere Faktoren kommen nach Nork (1991) die Ängste der Beteiligten, der blinde Glaube an die Wirksamkeit und der Mangel an geeigneten Konzepten und Evaluationsinstrumenten hinzu. Zudem werden die Einflussfaktoren, die für den Trainingstransfer verantwortlich sind, als zu komplex und schwer kontrollierbar wahrgenommen. Auch gelten Evaluationsstudien des Trainingstrfers als sehr aufwendig. Daneben muss man weitgehende Überlegungen über das Evaluationsdesign anstellen als auch über das Verhältnis von interner und externer Validität.

3.5.3.1 Evaluationsdesign

Wird eine Evaluation des Trainingstrfers vorgenommen, stellt sich zuerst die Frage, von welcher Transferform man ausgeht und woran sich der Transfer ablesen lässt. Ist die Kriterienfrage geklärt, sollte man, um klare Aussagen über den Transfer machen zu können, Erhebungen im Arbeitskontext vornehmen. Dabei tritt jedoch das Problem auf, dass eine gezielte Kontrolle von Umwelteinflüssen nur sehr eingeschränkt möglich ist, so dass auch zwischenzeitlich eingetretene Ereignisse für einen Transfereffekt verantwortlich sein können. Deshalb wäre der Einsatz einer Kontrollgruppe ratsam. Doch ist in der Praxis eine randomisierte Zuteilung zur Experimental- oder Kontrollgruppe meist nicht möglich, da Trainingsmaßnahmen i.d.R. bei vorgegebenen Gruppen

mit entsprechendem Trainingsbedarf durchgeführt werden. Zudem, so Höft (2001), ist der Einsatz einer untrainierten Kontrollgruppe wegen der Benachteiligung dieser Personen ethisch nur schwer vertretbar.

3.5.3.2 Interne und Externe Validität

Die Situation im Training ist mehr oder weniger immer verschieden von der realen Situation im Arbeitskontext und somit stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit. Im Training erbrachte Leistungen werden häufig im Funktionsfeld gar nicht eingesetzt und Verhaltensweisen, die im Funktionsfeld neu auftreten, wurden in der Weise nicht im Training gelernt.

Der Evaluator sollte sich bereits am Anfang der Evaluation Gedanken darüber machen, ob die Untersuchung des Transfers auf den Arbeitskontext oder auf die Funktionszusammenhänge des Gelernten abzielen soll. Ist Letzteres der Fall, müssen Lern- und Arbeitsbedingungen bei allen Messungen möglichst konstant gehalten werden, so dass die interne Validität hoch ist, auch wenn somit die reale Arbeitssituation nicht erfasst wird. Dies geht zu Lasten der externen Validität, da sich die Untersuchungsergebnisse nicht so leicht auf andere Kontexte übertragen lassen. Bei der Überprüfung, ob das Gelernte auf den Arbeitskontext transferiert werden kann, steht die externe Validität im Vordergrund, was wiederum zu Lasten der internen Validität geht.

4 Systemische Beratung

Die systemische Beratung hat zurzeit Hochkonjunktur, da klassische Beratungsansätze in der Krise sind und betriebswirtschaftliche sowie organisatorische Ansätze eine zu geringe Praxisrelevanz aufweisen (Wimmer, 1993). Wimmer (1993) kommt in seinen Ausführungen zu dem Ergebnis, dass der systemische Ansatz aus anregenden Denkschulen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen gespeist wird, die sich gegenseitig außerordentlich befruchten und schlussendlich ein neues Weltbild aufgrund der veränderten Auffassung von Wirklichkeit entstehen lassen.

Bislang liegen aber für die systemische Beratung allenfalls verschiedene Ansätze vor, die ein eher uneinheitliches Bild zeigen (König & Volmer, 2000). Will man sich dem Begriff der systemischen Beratung nähern, so ist es hilfreich, die verschiedenen Theorien, die auf die systemische Beratung Einfluss genommen haben, einer näheren Betrachtung zu unterziehen, als auch die wichtigsten Grundbausteine der systemischen Beratung genauer zu untersuchen, um dann auf die systemische Didaktik eingehen zu können.

4.1 Theorien der systemischen Beratung

Systemische Denk- und Handlungsmodelle wurden im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung sowie im Bereich Management und Führung erfolgreich aufgenommen (Schmid, 2000). Diese Modelle gehen auf verschiedene Wissenschaftsdisziplinen zurück; zu ihnen zählen etwa die Physik, Biologie, Soziologie, Psychologie und Familientherapie. Dabei wird schnell klar, dass „das“ systemische Denken und Handeln sowie ein einheitlicher Systembegriff nicht existiert (vgl. Zink, 1994).

Abbildung 7 zeigt die verschiedenen theoretischen Einflüsse auf die systemische Beratung. Die Einflussreichsten sollen im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

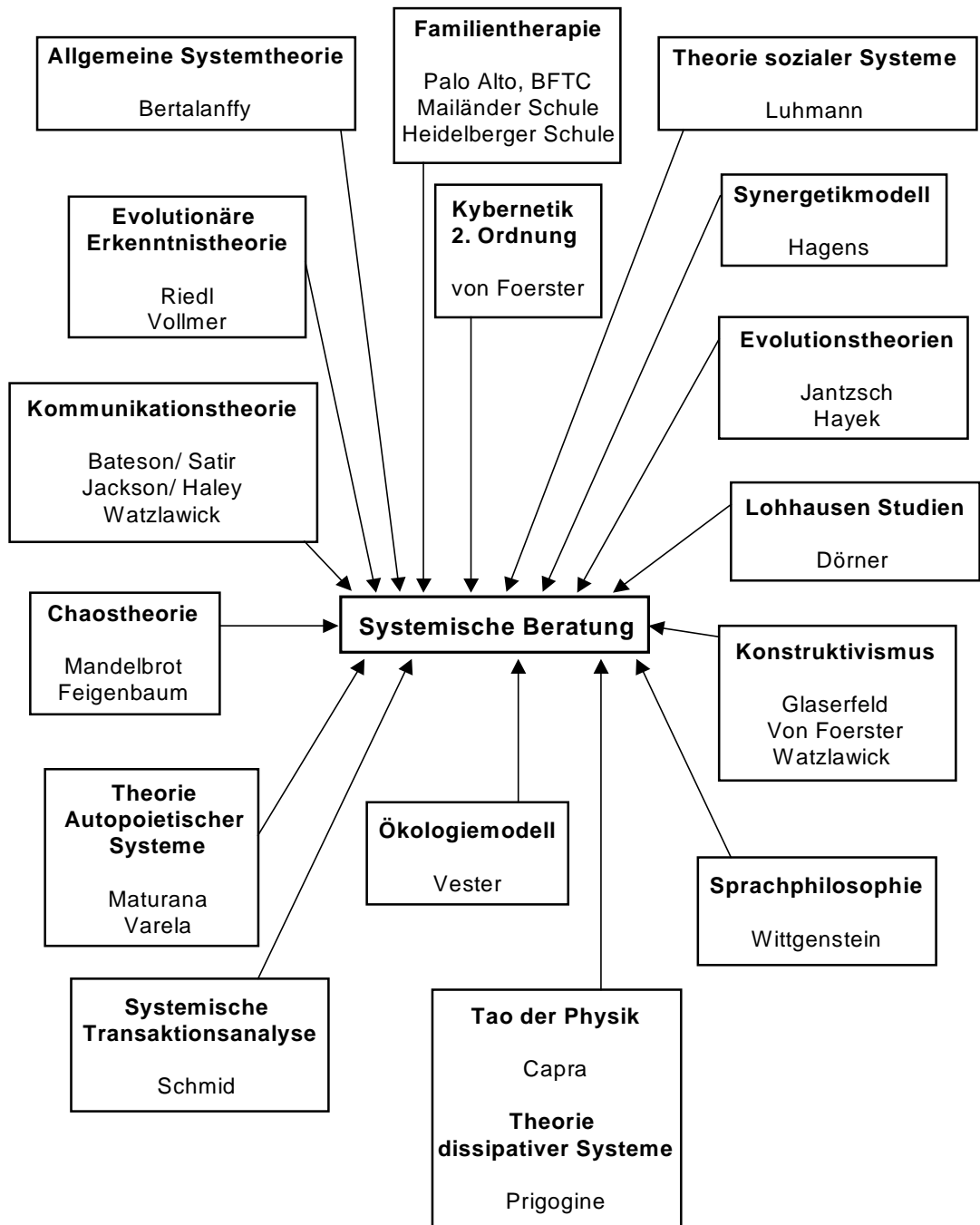


Abbildung 7: Theoretische Einflüsse auf die systemische Beratung
 (vgl. u.a. Zink, 1994, S. 31; Mücke, 2001 S. 22).

4.1.1 Allgemeine Systemtheorie

Ludwig von Bertalanffy gilt als der philosophische Begründer der Systemtheorie. Er hat bereits 1928 erste Ansätze systemischen Denkens formuliert und diese Ende der 40er Jahre zur sogenannten „Allgemeinen Systemtheorie“ ausgebaut. Seine Grundidee die „Systemisomorphie“ besagt, dass Systeme gleiche Struktur- und Prozessmerkmale aufweisen, gleichgültig ob diese biologischer, physikalischer oder sozialer Natur sind. Daher auch der Begriff „Allgemeine Systemtheorie“.

Bertalanffy (1957) unterscheidet zwischen organisierter und unorganisierter Komplexität. Organisierte Komplexität beinhaltet, zusätzlich zur Unorganisierten, Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Elementen des Systems.

Der zweite wesentliche Beitrag von Bertalanffy (1957) besteht in der Differenzierung von offenen und geschlossenen Systemen. Ein geschlossenes System unterhält keine Austauschbeziehungen mit seiner Umwelt und verändert sich nach Erreichen eines gleichgewichtigen Zustandes nicht mehr; während dessen ist ein offenes System für bestimmte Umwelteinflüsse durchlässig.

Der Anspruch der interdisziplinären Gültigkeit führt zwangsläufig zu einem hohen Abstraktionsniveau der Aussagen und reduziert die Vielfalt auf universell nachweisbare Kategorien (vgl. König & Volmer, 2000).

4.1.2 Die systemische Familientherapie

Die Wurzeln der familienbezogenen Sichtweise reichen weit zurück, jedoch eine Entwicklung explizit systemischer Interventionsformen entstand erst Anfang der 50er Jahre. Vorreiter und Mitbegründer des Gedankenguts systemischer Interventionen und der Familientherapie waren Milton Erickson und Gregory Bateson. Bateson gruppierte in den 50er Jahren eine

Arbeitsgruppe in Palo Alto, Kalifornien, welche die Kommunikation von Familien mit einem schizophrenen Mitglied untersuchte. Dabei war hier das Verständnis von Symptomen als Funktion komplexer Systeme zu verstehen (Weiss & Haertel-Weiss, 1995). Psychische Störungen haben ihren Ursprung in den Interaktionsmustern der betroffenen Familien und nicht in biologischen Ursachen. Die Therapie analysiert daher die Beziehungskonstellationen und Kommunikationsmuster der Familienmitglieder (vgl. Wimmer, 1993).

Bis heute haben sich eine ganze Reihe anderer Schulen und Forschungseinrichtungen aufgetan (Heidelberger Schule, Mailänder Schule oder das Brief Family Therapy Center), die z.T. ganz unterschiedliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Sichtweisen vertreten, so dass man letztendlich bei der Familientherapie bzw. bei der systemischen Therapie, wie sie heute meist genannt wird, nicht von einem einheitlichen Bild sprechen kann.

4.1.3 Die Theorie autopoietischer Systeme

Die Theorie autopoietischer Systeme wurde von dem chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana begründet und von seinem Schüler Francisco Varela weiterentwickelt. Das Wort Autopoiese setzt sich zusammen aus den griechischen Wörtern autos (=selbst) und poiesis (=Erzeugung, Produktion) und bedeutet demnach Selbsterzeugung. Autopoietische Systeme produzieren und reproduzieren sowohl ihre einzelnen Elemente als auch die Organisation der Beziehungen zwischen diesen Elementen in einem selbstreferenziellen Prozess (Maturana & Varela, 1992). Sie reproduzieren beständig die Elemente, aus denen sie bestehen, und zwar mit Hilfe der Elemente, aus denen sie bestehen. Die wichtigsten Kernthesen von Maturanas und Varelas biologischer Theorie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Ø Autopoietische Systeme sind autonom und strukturell determiniert, d.h. das Verhalten eines autopoietischen Systems ist

nicht durch die Umwelt, sondern durch seine interne Struktur bestimmt.

- ∅ Menschliche Erkenntnis ist grundsätzlich subjektgebunden und somit nicht übertragbar.
- ∅ Die Bedeutung kommunizierter Erkenntnisse richtet sich nach der biologischen Struktur des Empfängers.
- ∅ Das Nervensystem des Menschen ist operational und funktional geschlossen und kann daher nicht zwischen internen und externen Auslösern unterscheiden.

4.1.4 Die Theorie sozialer Systeme

Die Theorie sozialer Systeme von Niklas Luhmann (1984) stellt eine Anwendung und Ausweitung des ursprünglich in der Biologie entwickelten Konzepts der Autopoiese von Maturana und Varela auf soziale Systeme dar. Autopoietische Systeme erzeugen die Elemente, aus denen sie bestehen, während soziale Systeme keine Individuen als Elemente selbst erzeugen. Innerhalb des sozialen Systems werden hingegen keine Individuen als Elemente angenommen, sondern Kommunikationen. Auf die beraterische Praxis angewandt impliziert dieses Konzept, dass die Aufgabe des systemischen Beraters nicht darin besteht, Menschen zu ändern, sondern Kommunikationsmuster. Neben der Kommunikation unterscheidet Luhmann (1984) noch zwei weitere Klassen autopoietischer Systeme: Leben und Bewusstsein. Die drei Systeme arbeiten unabhängig voneinander und sind folglich operational geschlossen, wenngleich alle drei vielfältig verknüpfbar sind und sich gegenseitig voraussetzen. Schlippe und Schweitzer (2000) fassen diese Implikationen für die systemische Beratung wie folgt zusammen:

- ∅ Gefühle können nicht sprechen: Somit ist Beratung nicht der Umgang mit Gefühlen, sondern der Umgang mit Kommunikation über Gefühle.
- ∅ Menschen verstehen sich grundsätzlich nicht, da zwei verschiedene Menschen keinen Zugang zu des anderen Gefühle oder Gedanken

haben. Es gibt nur einen Zugang, über die Kommunikation, wobei festzuhalten ist, dass eine kongruente Deckung von Bewusstsein und Kommunikation eher die Ausnahme sein dürfte.

- ∅ Kommunikative Muster sind autonom gegenüber den Gedanken und Gefühlen der Beteiligten. Wenn kommuniziert wird, lässt sich das Eigenleben kommunikativer Muster analysieren.
- ∅ Systemische Beratung kann nicht auf das biologische System direkt einwirken, sondern es nur anregen. Auf der anderen Seite können Genetik und Stoffwechsel nicht direkt das Verhalten eines Menschen determinieren, sondern lediglich anregen.

Soweit ein knapper Überblick über einige essentielle Aspekte der Systemtheorie von Luhmann (1984), die von Einigen stark kritisiert wurde (vgl. Habermas, 1985; Kritz, 1997). Bis heute jedoch stellt sie die dominierende Übertragung systemtheoretischen Gedankenguts auf soziale Systeme dar.

4.1.5 Die Theorie des Konstruktivismus

Die konstruktivistische Philosophie ist derzeit die erkenntnistheoretische Grundlage systemischen Denkens. Dabei geht es um die Frage, auf welche Art und Weise wir aktiv an der Konstruktion unserer eigenen Wirklichkeit beteiligt sind. Watzlawick (1981) postuliert, dass wir die Wirklichkeit komplett selbst konstruieren, also selbst erfinden. Diese Sichtweise hat schon eine lange Tradition. Schon zur Zeit der Vorsokratiker haben sich die Philosophen mit der Frage beschäftigt, wie es möglich sein soll, eine objektive Wirklichkeit zu erkennen, zu der man nur über die eigene Sinnestätigkeit Zugang hat. Wenn es keine objektiven Erkenntnisse gibt, dann gibt es nur noch Bedeutungszuweisungen und Wirklichkeit kann dementsprechend „nur im Zusammenhang mit dem Beobachter und Gestalter von Wirklichkeit verstanden werden“ (Schmid, 1994, S. 42). Wirklichkeit wird durch einen fortlaufenden Prozess individueller und kollektiver Vorstellungen erzeugt und verändert. Es interessieren innerhalb der systemischen Beratung keine objektiven

Gegebenheiten, sondern wie jemand seine Wirklichkeit konstruiert. Was konstruiert werden kann, das kann auch umkonstruiert werden. Der Kunde als Experte seiner selbst kann am besten beurteilen, welche Konstruktionen nützlich und welche weniger nützlich sind.

4.2 Grundbausteine in der systemischen Beratung

Nachdem die wichtigsten Theorien, welche die systemische Beratung beeinflusst haben, skizziert wurden, soll jetzt der Fokus auf die Grundbausteine der systemischen Beratung gelegt werden. Hierbei ist zunächst die Auftrags- und Kontextklärung von entscheidender Bedeutung.

4.2.1 Auftrags- und Kontextklärung

Ziel der Kontextklärung ist es, das Macht- und Interessensfeld einer Maßnahme klarzustellen (Schlippe & Schweizer, 2000). Dazu analysiert der Berater den Kontext der Maßnahme, und zwar mit Fragen wie: Wer hatte die Idee zu diesem Kontakt? Wer verspricht sich was davon? Warum wurden sie zu mir geschickt?

Ist der Kontext klar eingegrenzt werden die unterschiedlichen Erwartungen der Beteiligten eruiert (Bamberger 2001). Die Beteiligten sind der Klient/die Klienten, der/die Berater und, soweit vorhanden, der Auftraggeber (z.B. die Führungskraft des Klienten) oder evtl. auch die Personalabteilung. Häufig sind die Erwartungen vielfältig sowie widersprüchlich und nicht deckungsgleich zwischen Auftraggeber, Personalabteilung, Klient und Berater. Diese Diskrepanzen muss der Berater im Vorfeld klären und aushandeln, ansonsten sieht er sich mit einem unlösbaren Auftrag konfrontiert (Schlippe & Schweizer, 2000).

4.2.2 Hypothesisieren

Eine Hypothese im Kontext der systemischen Beratung stellt nach Schlippe und Schweizer (2000, S. 117) „eine vorläufige, im weiteren Verlauf zu überprüfende Annahme über das, was ist“ dar. Der Wert einer solchen Hypothese wird an ihrer Nützlichkeit gemessen. Schlippe und Schweizer (2000) unterscheiden hier zwischen einer Ordnungsfunktion und einer Anregungsfunktion, wobei die erstere der kognitiven Ordnung von relevantem sowie irrelevantem und die Letztere der Generierung von neuen Sichtweisen bzw. neuen Möglichkeiten dient. Dabei geht es nicht darum, eine richtige Hypothese zu finden, als vielmehr die Anzahl an Perspektiven und Möglichkeiten zu erweitern.

4.2.3 Neutralität

In der systemischen Beratung werden vier verschiedene Formen von Neutralität unterschieden (vgl. u.a. Schlippe & Schweizer, 2000; Mücke, 2001; Retzer, 2002).

Veränderungs-Neutralität

Diese Form der Neutralität zeigt sich dann, wenn es dem systemischen Berater gelingt, das präsentierte Problem oder Symptom weder positiv noch negativ zu bewerten, als auch Einladungen zur Kontrolle oder Bekämpfung des Problems bzw. Symptoms auszuschlagen. Die Veränderungs-Neutralität ist wichtig, damit der Klient seine Autonomie behält und er nicht in eine Widerstandshaltung gerät und damit auch offensichtlich wird, dass jede Veränderung seine Risiken hat. Auch wird dadurch das Problem gewürdigt und darauf aufmerksam gemacht, dass jede Lösung wiederum zum Problem werden kann.

Konstrukt-Neutralität

Konstrukt-Neutralität bezieht sich auf die Bedeutungs- und Bewertungskonstruktionen und zeigt sich darin, inwieweit eine Parteinahme über bestimmte Inhalte der Kommunikation und bestimmte Sicht- und Denkweisen ausbleibt.

Diese spezifische Distanz vor Realitätskonstruktionen ermöglicht einen flüssigeren Übergang zu neuen Realitätskonstruktionen.

Beziehungs-Neutralität

Hier geht es um eine Neutralität gegenüber allen am Prozess Beteiligten. Das bedeutet, es werden Einladungen zur Kooperation mit einem Beteiligten ausgeschlagen. Ob ein Berater neutral ist, bestimmen immer die am Prozess Beteiligten.

Methoden-Neutralität

Diese Form der Neutralität bezieht sich auf die Frage, welche Beratungsform die Beste ist. Dazu äußert sich der systemische Berater unwissend. In Bezug auf die angewandten Methoden überlässt er es dem Klienten, welche Methode für ihn hilfreich und nützlich ist. Nur der Klient alleine entscheidet, welche Vorgehensweise für ihn hilfreich ist. Diese Informationen sollen auf jeden Fall Kommunikationsgegenstand sein, um ggf. eine ziieldienlichere Vorgehensweise zu wählen.

4.2.4 Zirkularität

Zirkuläres Denken stellt das Verhalten der Elemente eines Systems als Regelkreis dar, in dem jedes Verhalten, sowohl unter dem Aspekt der Ursache, als auch unter dem Aspekt der Wirkung gesehen werden kann (vgl. u.a. Schlippe & Schweizer, 2000). Der systemische Berater muss solche interaktionellen, zirkulären Prozesse in ihrer problemrelevanten Dynamik erkennen, um sie aufzulösen.

4.2.5 Ressourcenorientierung – Lösungsorientierung

Das Konzept der Lösungsorientierung ist von der Gruppe um Steve de Shazer entwickelt worden (vgl. Steve de Shazer et al. 1986; Steve de Shazer 1989; 2002). Im Zentrum steht die Annahme, dass jedes System bereits über alle nötigen Ressourcen verfügt, die es zu einer Lösung braucht, nur eben nicht

nutzt. Um diese Ressourcen zu wecken, sollte der Fokus auf der Konstruktion von Lösungen und nicht auf der Analyse von Problemen liegen.

Inzwischen ist die Lösungsorientierung auf Systeme der Arbeits- und Organisationspsychologie angewandt worden (vgl. u.a. Bamberger 2001). Deutlich wird diese Übertragung an der Entwicklung des „LOT-Prinzips“ für die Personal- und Organisationsentwicklung von Mehlmann und Röse (2000), wobei LOT für LösungsOrientierung steht, Wolf (2000) hat ein Buch über die lösungsorientierte Moderation verfasst und Schmidt (1998) präsentiert lösungsorientierte Konzepte für Teamsysteme.

4.2.6 Systemische Perspektive und Systemlösungen

Mit der systemischen Perspektive ist gemeint, dass alle Elemente eines Systems ähnlich einem Mobile miteinander vernetzt sind (Schmid, 2000). Diese Zusammenhänge müssen analysiert werden, um eine Vorstellung von sinnvollen und wirksamen Interventionen zu bekommen. Da die Elemente eines Systems vernetzt sind, ist es wichtig, Lösungen zu finden, die aus vielen Perspektiven einen Sinn ergeben (Schmid, 2000). Aufgrund der komplexen Problemstellung einer Organisation müssen Prozesse aufeinander abgestimmt werden, um einen Beitrag zur Problembewältigung leisten zu können (vgl. Schmid 1994).

4.2.7 Systemische Interventionen

Die Anzahl der systemischen Interventionen kann als groß eingestuft werden (vgl. Mücke). Hier sollen nur Einige exemplarisch herausgegriffen werden. Für eine vollständigere Übersicht siehe u.a. Mücke (2001) und Schlippe und Schweizer (2000).

Zirkuläre Fragen

Bei dieser Fragetechnik sollen Mitglieder im System auf der Metaebene Auskunft über die Beziehungen zweier oder mehrerer Anderer geben. Mit

dieser Art von Fragen werden i.d.R. neue Informationen und somit neue Perspektiven und Sichtweisen generiert (Schlippe & Schweizer 2000).

Fragen zur Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktion

Hiermit werden Informationen gewonnen über das, was ist und über das, was sein könnte. Dabei sollen die Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion den Kontext verdeutlichen und Fragen zur Möglichkeitskonstruktion neue Eventualitäten in den Blick rücken. Zur Wirklichkeitskonstruktion gehören Fragen zum Auftragskontext sowie Problemkontext und zur Möglichkeitskonstruktion lösungsorientierte Fragen (Verbesserungsfragen), problemorientierte Fragen (Verschlimmerungsfragen) und die Kombination lösungsorientierter und problemorientierter Fragen (vgl. Schlippe & Schweizer 2000).

Reframing (Umdeutungen)

Durch ein Reframing werden Bedeutungszuschreibungen verändert. Dies geschieht, wenn dem Problem eine positive Konnotation gegeben wird, beispielsweise die, dass ein Problem auch immer eine Lösung für etwas anderes darstellt. Man kann noch einen Schritt weiter gehen und den Kompetenzen des Klienten eine neue Bedeutung zuschreiben, indem man darauf verweist, wenn es dem Klienten einmal gelungen ist eine Lösung zu finden, es ihm vielleicht wieder gelingen wird (vgl. Bamberger 2001).

Paradoxe Intervention

Unter diesem Oberbegriff verbergen sich eine Reihe verschiedener Formen von Interventionen. Die bekannteste ist die Symptomverschreibung, bei welcher der Berater dem Klientensystem empfiehlt, das als problematisch eingestufte Verhalten absichtlich zu zeigen. Damit wird unterstellt, dass das problematische Verhalten eine positive Funktion hat und willentlich gesteuert werden kann. Des Weiteren begibt sich der Berater auf die Seite der Nichtveränderung, was es dem Klientensystem ermöglicht, die komplementäre Position einzunehmen (vgl. Mücke, 2001)

4.3 Systemische Didaktik (am Institut für systemische Beratung in Wiesloch)

Schmid (2003, S. 21) beschreibt systemische Didaktik als „ein komplexes Netz von Vorgehensweisen, das systemische Erfahrungen, Reflexionen von einem Metastandpunkt aus und Einübung konkreter Interventionsfiguren integriert“. Dazu gehört ebenfalls Perspektivenvielfalt, Rollenvielfalt und Rollendisziplin zu üben, professionelle Identität und Professionskultur zu entwickeln als auch der ständige Abgleich von methodischen und intuitiven Vorgehensweisen, die den Prozess reflektieren und steuerbar machen (Schmid, 2003).

Systemische Didaktik findet nach Schmid et al. (2000) auf drei verschiedenen Ebenen statt. Auf der Ersten soll Lernen so ermöglicht werden, dass neben den Inhalten und Methoden auch ein Bewusstsein der eigenen Leistungsmöglichkeiten entsteht. Die zweite Ebene ist die der Konzeptualisierung, in der Fragestellungen und Probleme unter einer wirklichkeitskonstruktiven Perspektive und in der Perspektive der Vernetzung gesehen werden. Durch die dritte Ebene werden Instrumente zur Steuerung in professionellen Kontexten vermittelt, die durch den Einsatz und das Zusammenwirken der systemischen Methodik und professioneller Intuition den Umgang mit einer erhöhten Komplexität ermöglichen.

Didaktisches Ziel ist dabei nicht das bloße Erlernen von operativen Programmen, sondern das Erlernen einer Designerfähigkeit bzw. das Verständnis von Konstruktionsprinzipien. Die didaktischen Hauptperspektiven nach Schmid et al. (2000) sind dabei:

- Ø Deduktives Lernen in Form von Impulsreferaten, Vermittlung von Metaprogrammen und Anwendungsübungen.
- Ø Induktives Lernen in Gestalt von Arbeitsformen für supervisionsorientiertes Lernen und kollegialer Beratung.

- Ø Kultur- und Persönlichkeitsarbeit durch Spiegelungsübungen, persönliche Standortbestimmung und das Beschäftigen mit Fragen der professionellen Identität.

Nachdem die systemische Didaktik genauer charakterisiert wurde, soll aufgrund der Relevanz für die vorliegende Arbeit ein didaktisches Element, in diesem Fall ein Metaprogramm näher erläutert werden, das Drei-Welten-Modell der Persönlichkeit und Rollen-/Leitermodell von Schmid (1994).

Das Drei-Welten-Modell der Persönlichkeit und Rollen-/Leitermodell (von Schmid, 1994)

Dieses Modell unterscheidet drei Lebenswelten, in denen unterschiedliche Rollen eingenommen werden: Organisationswelt, Professionswelt und Privatwelt (s. Abbildung 8).

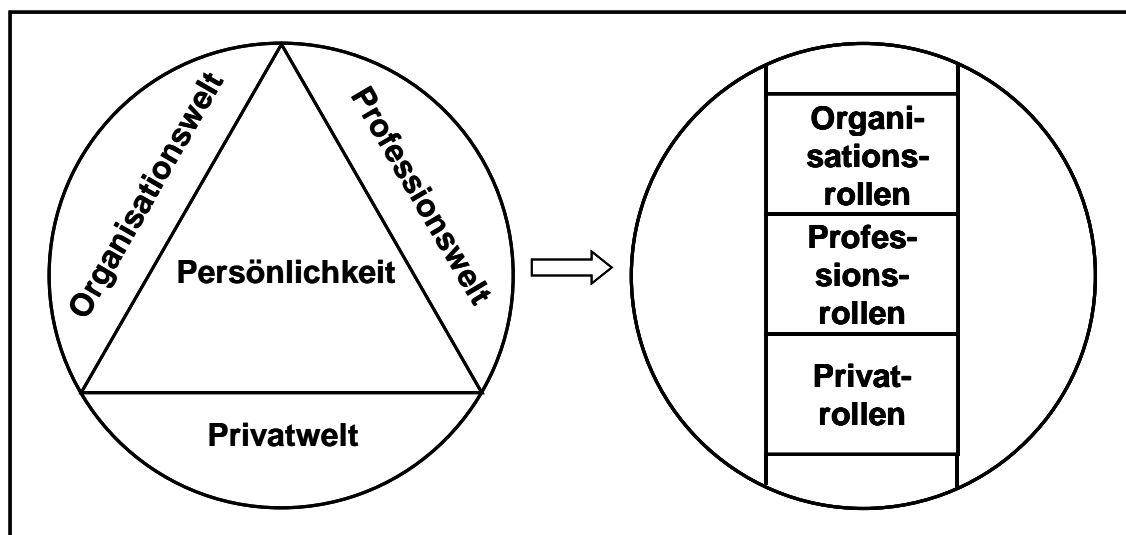


Abbildung 8: Das Drei-Welten-Modell der Persönlichkeit und Rollen-/Leitermodell (Schmid, 1994)

In der Privatwelt steht die private Lebensgestaltung im persönlichen Umfeld von Familie, Freunden, Verwandten und Bekannten im Mittelpunkt. In der Organisationswelt geht es um die Funktion, die eine Person innerhalb der Organisation ausfüllt. Dabei wird diese oftmals unabhängig von der Person gesehen. Die Rolle in der Organisationswelt ist von der Rolle der Professionswelt zu unterscheiden. Jedes Mitglied einer Organisation gehört

auch einer Profession an. Dabei geht es um Fragen der lebenslangen Entwicklung von Professionalität und professioneller Identität, die sich aus einer bestimmten Fachrichtung ergeben.

Der Abbildung 8 zufolge findet Persönlichkeitsentwicklung in der Balance der Anforderungen aus den drei Welten statt. Dabei geht es darum, stimmige Bezüge der Lebenswelten zueinander für jeden Einzelnen zu finden.

5 Integration: Trainingstransfer in der systemischen Beratung

In Abschnitt 2.3 wurden die gestiegenen Anforderungen an die PE dargestellt und die Aussage getroffen, dass die Realität in Unternehmen zunehmend komplexer wird (vgl. Sattelberger, 1995). Gleichzeitig wächst das Bedürfnis nach ganzheitlichen, umfassenden und vielschichtigen Konzepten. Hier versucht die systemische Beratung, Denk- und Handlungsmodelle anzubieten, um dieser gewachsenen Komplexität gerecht zu werden.

Die systemische Beratung hat zur Zeit Hochkonjunktur, nicht zuletzt, weil viele klassische Beratungsansätze in einer Krise sind (Wimmer, 1993). Es finden sich dessen ungeachtet sehr wenige Evaluationen in diesem Bereich (vgl. Schlippe & Schweizer, 2000). Mit zunehmendem Druck zum empirischen Wirksamkeitsnachweis angesichts verschärfter Kosten-Nutzen-Diskussionen rückt das Thema der Evaluation vermehrt in den Blickpunkt.

Eine Evaluation systemischer Konzepte wird vom Verfasser dieser Arbeit aus zweierlei Gründen als unerlässlich eingeschätzt: Erstens sollte der Nachweis der praktischen Anwendbarkeit und Lösungsfähigkeit des systemischen Ansatzes der reinen Wirksamkeitsvermutung vorgezogen werden. Zweitens bieten Evaluationen im Arbeitsfeld die Möglichkeit, systemische Konzepte zu berichtigen und weiterzuentwickeln, oder ggf. neue Modelle zu erdenken, welche die Probleme und die Komplexität der Zukunft besser bewältigen können. Angesichts selten stattfindender Evaluationen in der systemischen Weiterbildung (vgl. Schlippe & Schweizer, 2000) gibt es jedoch nur wenige Studien, die sich mit der Evaluation von Trainingstransfer in der systemischen Weiterbildung befassen. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zum Schließen dieser Forschungslücke leisten, wobei der Evaluation des Transfers in das Arbeitsumfeld große Bedeutung zukommt. Ein Argument hierfür ist, dass mit Kriterien auf der Transferebene Indikatoren für den Umgang mit Komplexität im beruflichen Alltag erhoben werden können. Blicke die Evaluation auf der Ebene des Lernens stehen, könnte hierüber keine Aussage

getroffen werden. Evaluationen auf der Ebene des (monetären) Outputs machen hierüber keine konkreten Aussagen und sind aufgrund der schwierigen Zurechenbarkeit (Kausalfrage) und des höheren Kosten- und Zeitaufwands sehr schwierig durchzuführen (Beywl & Geiter, 1996).

Im Folgenden werden aus der begrenzten Anzahl von Studien zur Evaluation des Transfers im systemischen Weiterbildungskontext exemplarisch einige Arbeiten vorgestellt.

Schweitzer (1995) untersuchte die Rückwirkung systemischer Weiterbildung auf die alltägliche Kooperation von Fachleuten in Gesundheits- und Sozialberufen. Interviews mit den Teilnehmern zeigen einen Rückgang unproduktiven Verantwortungsdrucks durch sorgfältigere Auftragsklärung, eine positive Neubewertung schwieriger Kooperations-Situationen, größere Gelassenheit, mehr Optimismus sowie eine Zeitersparnis durch frühzeitigeres Abschließen unproduktiver Beratung. Hipp (1995) führte am Institut für systemische Beratung in Wiesloch eine Evaluation der Professionalisierungsmaßnahmen durch. Die Ergebnisse zeigen, dass Professionalität in verschiedenen Dimensionen nach dem ersten Jahr signifikant gesteigert und im zweiten Jahr weiter ausgebaut wird. Rieforth (1996) fand in seiner qualitativen Analyse der postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung sogar nach fünf Jahren noch deutliche Transfereffekte. Anhand der Arbeit von Hipp (1995), konnte Osterchrist (1996) aufbauen und in einer Prozessanalyse zeigen, dass die Hälfte der Teilnehmer von Anfang an ihre Transfermöglichkeiten als sehr gut einschätzten. Zwei Teilnehmer sahen vorerst geringe Transferchancen, da sie eher mit Gruppen arbeiteten als mit Einzelpersonen. Dies veränderte sich jedoch im Laufe der Ausbildung, da sie vom Konzept der 1:1 Transferübertragung im Zeitablauf Abstand nahmen und statt dessen die einzelnen Elemente der professionellen Arbeit integrierten. Transferiert wurde in dieser Untersuchung vor allem Auftrags- und Rollenklärung, Reflexion, Wirklichkeitskonstruktionen der Klienten und Fragetechniken.

Gruschke (2001) konnte zeigen, dass nach der Ausbildung zum systemischen Berater am Institut für systemische Beratung in Wiesloch Teilnehmer über eine höhere Problemlösefähigkeit im Arbeitskontext verfügen. Die Wahrscheinlichkeit für eine Übertragung ist am größten, wenn zwischen dem Umfeld und den Ausbildungsinhalten und Vorstellungen des Institutes Parallelen vorhanden sind. Die Studie zeigt eine Erleichterung des Transfers, wenn Kollegen und Vorgesetzte mit systemischem Arbeiten vertraut sind, da hier kein Widerstand zu erwarten ist. Die Ergebnisse legen dar, dass sich Teilnehmer, die keine oder nur eine geringe Möglichkeit zum Transfer hatten und somit ihrer Aufgabe wie bisher ausüben, die gelernten Inhalte auf ihr Privatleben übertragen. Die Untersuchung der Daten macht deutlich, dass bei kulturellen Differenzen eine Übertragung in das berufliche Umfeld erfolgreich verlaufen kann, wenn der Teilnehmer die Inhalte in sein Verhalten überträgt und die Institutionsinhalte in die Sprache des beruflichen Umfeldes übersetzen kann. Entsprechendes gilt auch für das Privatleben (Gruschke, 2001).

Die Arbeit von Gruschke (2001) legt eine differenzierte Forschung in diesem Bereich nahe, um Aussagen darüber machen zu können, wie sich der Transfer über einen längeren Zeitraum aufgeschlüsselt in die „drei Welten“ (s. Abschnitt 4.3) entwickelt. Wenn man sich diesen Auswirkungen und Veränderungen nähern möchte, muss zunächst das ganze Möglichkeitsspektrum offen gehalten werden, um nicht mit einem eingeschränkten Blickwinkel nur Teileaspekte des Forschungsgegenstandes zu untersuchen. Es wurde somit für die vorliegende empirische Untersuchung ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, da vorher nicht bestimmbar bzw. prognostizierbar ist, in welchen Formen sich der Transfer beim Einzelnen in den „drei Welten“ zeigt und wie sich die Nachwirkungen entwickeln. Dabei ist der Erkenntnisgewinn größer, wenn der Transfer in seinem gesamten Spektrum und in verschiedenen Aspekten, in denen sich Veränderung zeigt, erhoben wird. In der vorliegenden empirischen Studie wurde daher eine qualitativ-explorative Vorgehensweise gewählt, um die soziale Realität in ihrer Ganzheit zu erfassen. Der Trainingstransfer, der im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurde, kann

vorwegnehmend als vertikal bezeichnet werden (vgl. Abschnitt 3.2) und leitet sich dabei aus der systemischen Didaktik (vgl. Abschnitt 4.3) ab. Wichtiger als die Vermittlung von Inhalten ist die Frage, wie sich die systemische Didaktik in Gestaltung von professionellen Situationen, professionellem Lernen in einem professionellen Selbstverständnis und im Kommunikationsbewusstsein zeigt und welche Auswirkungen sich dabei auf die „drei Welten“ ergeben.

6 Methodisches Vorgehen

6.1 Fragestellung und Hypothesen

Folgende Hypothesen und die dazugehörigen Fragen wurden in Anlehnung an den theoretischen Teil dieser Arbeit formuliert:

Hypothese 1: Die Teilnehmer berichten über Veränderungen, die sie auf die Ausbildung zurückführen.

Diese Hypothese wurde durch folgende Fragen getestet:

Stellen Sie Veränderungen fest, die Sie auch auf die Ausbildung zurückführen?

Wenn ja:

- ∅ Welche? Wie würden Sie eine Veränderung beschreiben? Woran können andere Ihre Veränderungen bemerken?*
- ∅ In welchen Situationen merken Sie, dass heute etwas anders ist als früher?*
- ∅ Was hat dazu beigetragen, dass eine Veränderung möglich war?*

Hypothese 2: Die gelernten Inhalte und Methoden haben Auswirkungen auf die Organisationen, in denen die Absolventen tätig sind, zur Folge.

Hypothese 2 wurde anhand folgender Fragen nachgegangen:

Gibt es Wirkungen auf die Organisation(en), in der/denen Sie tätig sind? Wenn ja:

- ∅ Wie würden Sie diese beschreiben?*
- ∅ Woran erkennt ein Beobachter solche Veränderungen?*

Glauben Sie, in den Organisationen mehr bewirken zu können als vorher?

Wenn ja:

- ∅ Woran erkennen Sie das?*

Gibt es Auswirkungen auf die Art des Zusammenwirkens mit anderen Menschen in der Organisation? Wenn ja:

∅ Wie würden Sie diese beschreiben?

Hypothese 3: Die gelernten Inhalte und Methoden haben Veränderungen im professionellen Umfeld zur Folge.

Diese Hypothese wurde durch folgende Fragen getestet:

Gibt es Veränderungen im professionellen Umfeld? Wenn ja:

∅ Wie würden Sie diese beschreiben?

∅ Woran erkennen Sie das?

Glauben Sie, dass die Veränderungen Ihnen berufliche Vorteile verschaffen?

Wenn ja:

∅ Welche?

∅ Woran erkennen Sie das?

Hypothese 4: Die Teilnehmer transferieren die gelernten Inhalte und Methoden auch auf ihr Privatleben.

Hypothese 4 wurde durch folgende Fragen getestet:

Haben Sie den Eindruck, dass Sie von den Inhalten und Methoden der Ausbildung auch in ihrem privaten Umfeld profitieren können? Wenn ja:

∅ In welcher Hinsicht? Woran, würden Sie sagen, haben Personen in Ihrem privaten Umfeld eine Veränderung feststellen können?

∅ An welchen Situationen merken Sie selbst, dass sich in ihrem privaten Umfeld etwas verändert hat?

Hypothese 5: Vorgesetzte und Kollegen spielen beim Transfer eine entscheidende Rolle.

Dieser Hypothese wurde durch folgende Fragen nachgegangen:

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Vorgesetzter an den Nutzen der Weiterbildung geglaubt hat?

Ø Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde?

Ø Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wurde?

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Vorgesetzter die Umsetzung der Inhalte und Methoden fördert?

Ø Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde?

Ø Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wurde?

Sind Ihre Kollegen und/oder Vorgesetzte mit Inhalten und Methoden der Weiterbildung vertraut?

Ø Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde?

Ø Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wurde?

Haben Sie den Eindruck, dass Sie Kollegen/Kolleginnen beim Einbringen der neuen Inhalte und Methoden unterstützen?

Ø Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde?

Ø Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wurde?

Hypothese 6: Der Transfer geht weit über den Schwerpunkt der Weiterbildungsinhalte hinaus.

Hypothese 6 wurde durch folgende Frage abgefragt:

Halten Sie sich bitte nochmals das Drei-Welten-Modell vor Augen, welches die Persönlichkeit in eine Organisationswelt, eine Professionswelt und in eine private Welt aufteilt. Wenn nun der Gesamtnutzen des Curriculums 100% war, wie viel Prozent von diesen 100% entfallen dabei auf die Organisationswelt, wie viel auf die Professionswelt und wie viel auf die private Welt?

Hypothese 7: Der Lern- und Übertragungseffekt der verwendeten Didaktik verstärkt sich mit zunehmender Dauer.

Zur Veranschaulichung des Effekts soll Abbildung 9 dienen.

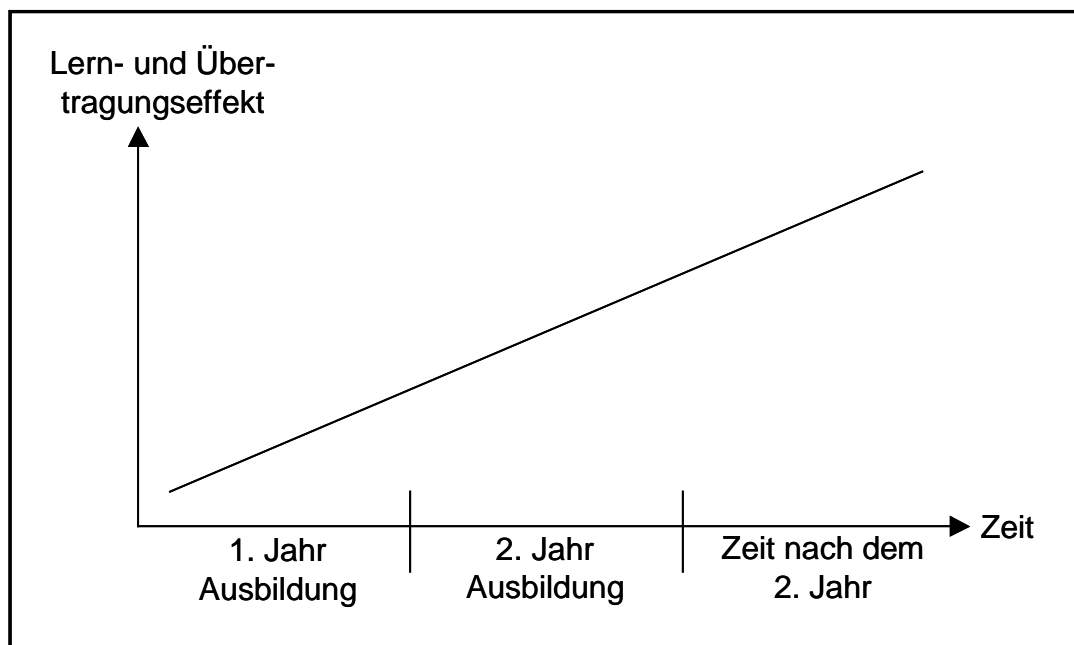


Abbildung 9: Entwicklung des Lern- und Übertragungseffekts über die Zeit

Dieser Hypothese wurde durch folgende Frage nachgegangen:

Wenn die Gesamtwirkung der Ausbildung 100% ist, wie viel davon, würden Sie sagen, entfiel auf das erste Jahr der Ausbildung, wie viel auf das zweite Jahr der Ausbildung und wie viel auf die Zeit nach der Ausbildung?

Hypothese 8: Der Lern- und Übertragungseffekt der verwendeten Didaktik verstärkt sich in der Zeit nach der Ausbildung.

Zur Veranschaulichung des Effekts soll Abbildung 10 dienen.

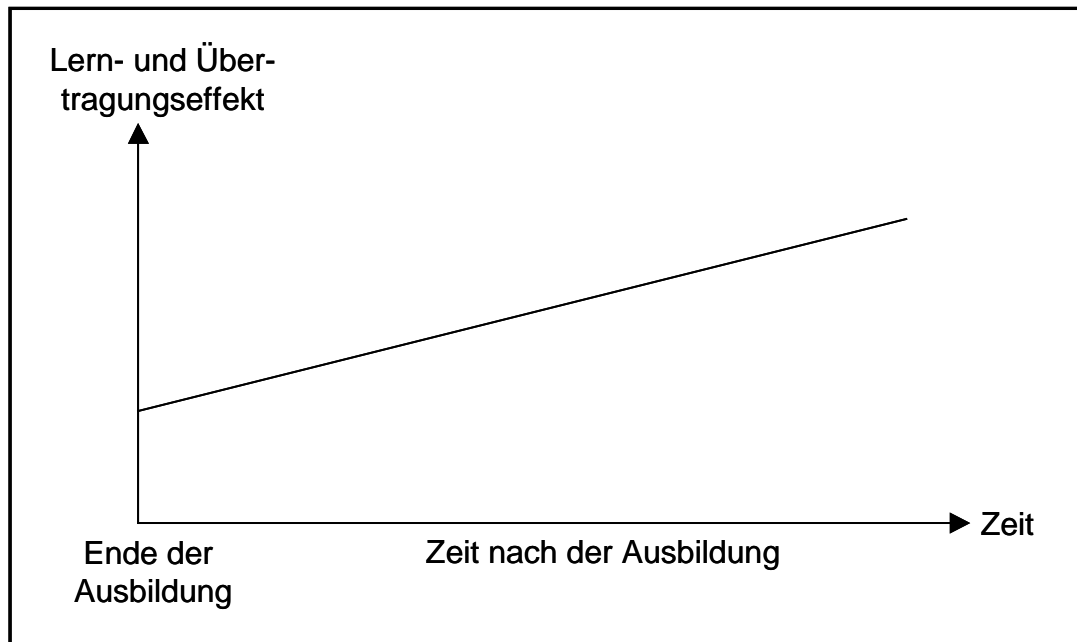


Abbildung 10: Verlauf des Lern- und Übertragungseffekts nach Beendigung der Ausbildung

Hypothese 8 wurde durch folgende Frage getestet:

Haben sie den Eindruck, dass sich in der Folgezeit, also der Zeit nach der Ausbildung, die Wirkung eher verstärkt hat, vermindert hat oder stabil geblieben ist?

6.2 Aufbau des Curriculums systemische Beratung am Institut für systemische Beratung

Das Institut für systemische Beratung in Wiesloch ist eine Weiterbildungseinrichtung auf dem Gebiet der Professionalisierung und Qualifizierung von Fachleuten und Führungskräften aus den Bereichen der Beratung, Coaching, Training, Bildung sowie Personal- und Organisationsentwicklung. Das Bildungskonzept basiert auf einer Kultur des gegenseitigen

Lernens, die neben beruflichen z.T. auch private Kontexte mit berücksichtigt und den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Lernstilen der Teilnehmer gerecht werden will. Sowohl auf die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses als auch auf die persönliche Weiterqualifizierung wird Wert gelegt.

Den Teilnehmern werden Meta-Programme, theoretische Konzepte und Interventionsmöglichkeiten vermittelt. Weitere didaktische Elemente liegen im Erleben und Üben von Supervision, Praxisbeispielen, Phantasiereisen, Input der Lehrtrainer, Kleingruppenübungen und den verschiedenen Designübungen (s.a. Abschnitt 4.3 & Schmid et al. 2000).

Das Curriculum systemische Beratung besteht aus einem je einjährigen Grund- und Aufbaukurs. In jedem Jahr finden sechs Blöcke à drei Tage im Abstand von ungefähr acht Wochen statt. Im ersten Jahr gestalten drei verschiedene Lehrtrainer die einzelnen Bausteine. Im Aufbaukurs kommt ein für die Gruppe neuer Lehrtrainer hinzu. Im ersten Jahr steht die Selbststeuerung, die Entwicklung professioneller Identität und beraterischem Handwerkszeug im Mittelpunkt, während im zweiten Jahr die Inhalte und Methoden erweitert und vertieft als auch an Projekten und Fällen aus dem eigenen Arbeitsalltag getestet und reflektiert werden. Die Gruppe der Teilnehmer bleibt im ersten Jahr konstant und kann sich im zweiten Jahr leicht verändern. Die Anzahl der Teilnehmer umfasst bis zu 16 Personen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, ein viertägiges Selbsterfahrungsseminar zu belegen.

6.3 Konzeption des Interviewleitfadens

In der qualitativen Forschung häufig verwendete Erhebungsmethoden sind u.a. die teilnehmende Beobachtung, die Gruppendiskussion und das qualitative Interview, wobei Moser (1995) Interviews als die unmittelbarste Methode der Datengewinnung bezeichnet. In der vorliegenden Untersuchung wurde ein qualitatives Interview gewählt, da damit die Möglichkeit zur Nachfrage von

beiden Seiten und der Vorteil der Flexibilität gegeben war. Die Nachteile der mangelhaften Standardisierung und der Beeinflussung der Untersuchungspersonen durch den Interviewer (vgl. Amelang & Zielinski, 2002) mussten in Kauf genommen werden.

Als Erhebungsform existiert das strukturierte, das halbstrukturierte und das unstrukturierte Interview (Lamnek, 1995). Hier wurde das halbstrukturierte Interview den anderen beiden Varianten vorgezogen, da es eine flexible, offene, aber dennoch zielgerichtete Gesprächsführung erlaubt. Bei diesem teilstandardisierten Befragungsgespräch erhält der Interviewte keine vorgegebenen Antwortalternativen, sondern kann frei auf die Fragen antworten, so dass ein offenes Gespräch entsteht. Der Interviewer kommt jedoch immer wieder auf bestimmte Themen und Inhalte zurück, sollte der Interviewte zu stark von der Fragestellung abweichen. Für das halbstrukturierte Interview ist der Interviewleitfaden das wichtigste Hilfsmittel (Mayring, 1995). Dieser Interviewleitfaden orientiert sich am theoretischen Hintergrund, gibt den Ablauf und den Strukturierungsgrad vor und ermöglicht eine Orientierung, welche sicherstellt, dass zentrale Punkte angesprochen werden.

Der erste Prototyp des Leitfadens wurde gemäß den qualitativen Leitlinien von Mayring (2002) in einem Gespräch mit einem Experten (Dr. Bernd Schmid, Leiter des Instituts für systemische Beratung in Wiesloch) getestet und nach einem weiteren, nicht in die Auswertung eingegangenen Interview mit einem Absolventen des Instituts erneut modifiziert. Der resultierende Interviewleitfaden (s. Anhang A) wurde nach den ersten zwei Interviews nochmals leichten Veränderungen unterzogen. Die Struktur des Interviewleitfadens soll durch Abbildung 11 verdeutlicht werden.

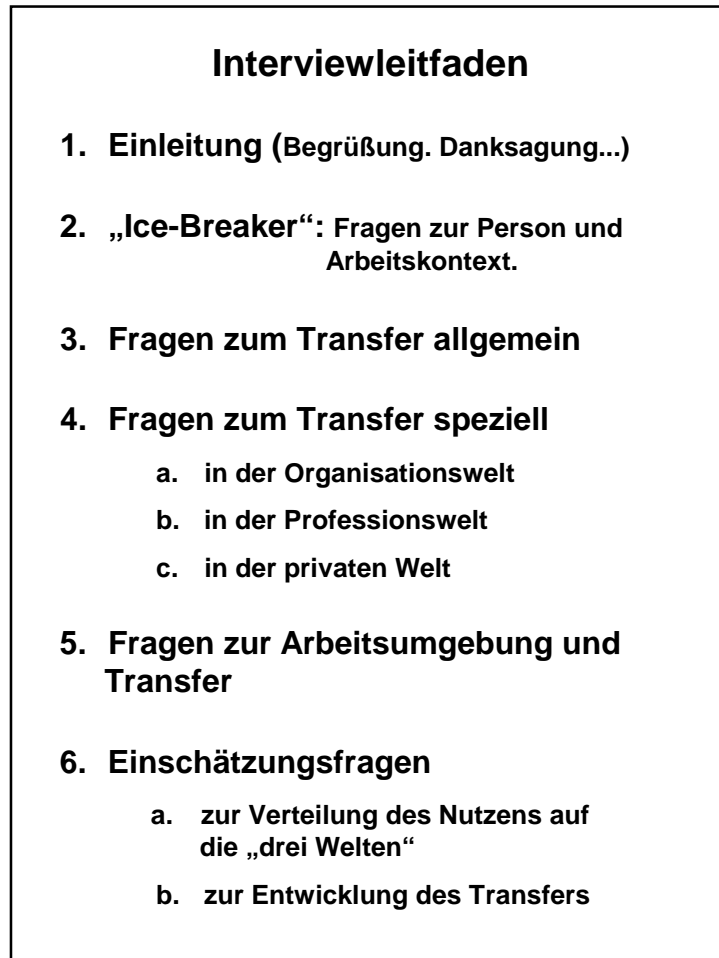


Abbildung 11: Aufbau des Interviewleitfadens

6.4 Kontaktierung und Auswahl der Teilnehmer

Zur Rekrutierung der Versuchspersonen wurde ein Schreiben verfasst, das über die Zielsetzung der Arbeit, den Ablauf der Untersuchung als auch über die Person des Diplomanden informierte. Es wurden nur Absolventen kontaktiert, deren Abschluss als „systemische Berater“ am Institut für systemische Beratung in Wiesloch zwischen einem und drei Jahren zurücklag, da man u.a. die Nachwirkungen in dieser Zeit untersuchen wollte. Nach dieser schriftlichen Kontaktaufnahme wurde mit den Absolventen, die sich zur Teilnahme bereit erklärten, ein Gesprächstermin vereinbart. Von den 80 kontaktierten Gesprächspartnern meldeten sich schließlich 15. Mit 13 konnte ein Interview durchgeführt werden; das entspricht einer Rücklaufquote von 16%. Methodische Schlussfolgerungen dieser Selektion bezüglich der Repräsentativität finden sich im Abschnitt 8.2.

6.5 Beschreibung der Stichprobe

Unter den 13 Befragten befanden sich fünf Männer und acht Frauen. Drei arbeiten extern, sieben intern und drei arbeiten sowohl in- als auch extern. Die Teilnehmer sind zwischen 33 und 58 Jahre alt. Ihr Durchschnittsalter beträgt 42 Jahre. Vier Absolventen studierten Geistes- bzw. Sozialwissenschaften und drei haben einen betriebswirtschaftlichen Hintergrund. Drei studierten Pädagogik, wobei einer zusätzlich einen MBA in Strategie und Marketing hat und ein anderer Pädagogik mit Sozialwissenschaften kombinierte. Einmal vertreten war jeweils das Studium auf Lehramt, Studium zum Wirtschaftsingenieur und ein Magisterstudium Sprachen kombiniert mit Volkswirtschaftslehre. Die Teilnehmer sind in folgenden Tätigkeitsbereichen aktiv: Drei Absolventen arbeiten in der Personalentwicklung, einer in der Organisationsentwicklung, vier in der Beratung, einer in der Prävention bei einer Berufsgenossenschaft und vier sind Führungskräfte.

6.6 Durchführung der Untersuchung

Durchführungszeitraum der qualitativen Interviews, welche je nach Ausführlichkeit der Schilderungen zwischen 30 und 60 Minuten dauerten, waren die Monate April und Mai 2004. Alle Gespräche wurden mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgezeichnet und anschließend wortwörtlich transkribiert. Durch die Tonbandaufzeichnung bestand die Möglichkeit, sich auf die Inhalte zu konzentrieren und ggf. gezielt nachzufragen. Die Interviews fanden mit einer Ausnahme alle am Arbeitsplatz der Befragten statt.

Die von Lamnek (1995) geforderten Bedingungen bzgl. der Datenerhebung, wie Tonbandaufzeichnung, vertraute Umgebung für den Befragten, als auch ein engagiertes, interessiertes Zuhören seitens des Interviewers waren gegeben, damit sich der Befragte als Experte fühlen konnte und ein offenes Gesprächsklima entstand.

7 Auswertung der Interviews und Ergebnisdarstellung

7.1 Vorgehensweise bei der Auswertung

Transkriptionen stellen für Dittmar (2002) die Voraussetzung jeglicher wissenschaftlicher Untersuchung von mündlicher Kommunikation dar. Wittkowski (1994) weist darauf hin, dass nur so eine fehlerfreie Auswertung von Interviews zu schaffen ist. So stand am Anfang des Auswertungsprozesses eine wörtliche Transkription der auf Tonband aufgezeichneten Gespräche im Fokus, um eine Basis für die interpretative Analyse herzustellen.

Um das Datenmaterial methodisch kontrollieren zu können, wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode herangezogen. Sie erlaubt es, latente Sinnstrukturen, den Kontext von Textbestandteilen und markante Einzelfälle mit zu berücksichtigen (vgl. Mayring, 1995). Nach Mayring (1995) sind drei verschiedene Grundformen einer qualitativen Inhaltsanalyse zu differenzieren: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der Zusammenfassung soll das Material so weit verdichtet werden, bis nur die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, während bei der Explikation zusätzliches Datenmaterial herangezogen wird, um interpretationsbedürftige Textstellen zu erläutern und verständlicher zu machen. Für die vorliegende Arbeit wurde das Verfahren der Strukturierung gewählt, da das existierende Material weder zusammengefasst noch expliziert werden sollte. Bei der Strukturierung, die Mayring (1995) als zentralste inhaltsanalytische Vorgehensweise bezeichnet, geht es darum, eine bestimmte Struktur aus den Gesprächsinhalten herauszufiltern. Das erfolgt mit Hilfe von vorher festgelegten Kategoriensystemen, welche an das Datenmaterial herangetragen werden. Dies geschieht so, dass jedes Mal, wenn eine Kategorie angesprochen wurde, die Gesprächsinhalte aus dem Material systematisch extrahiert werden. Abbildung 12 verdeutlicht den Ablauf einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1995; 2002).

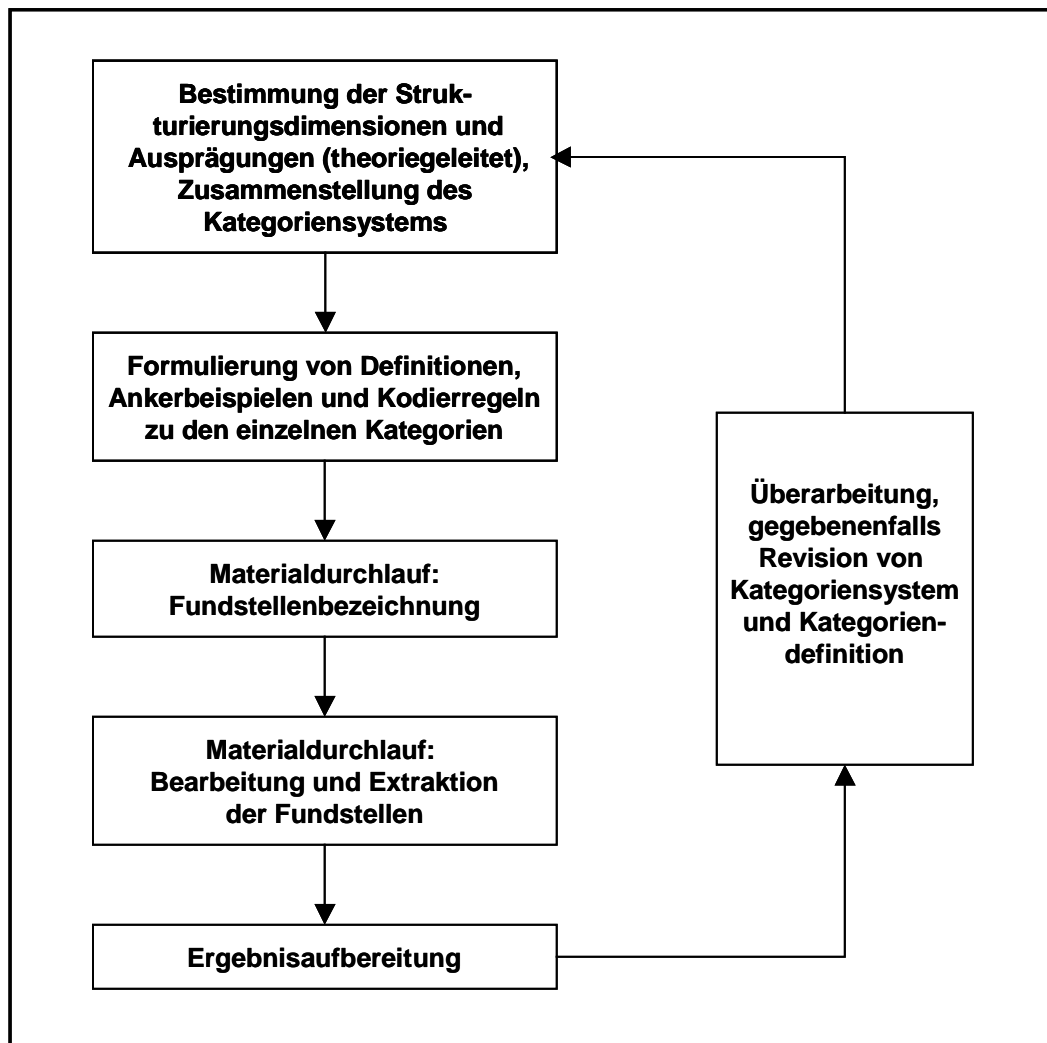


Abbildung 12: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2002, S. 120)

Die Anwendung dieses Ablaufschemas auf die vorliegende Arbeit geschah wie folgt: Zuerst wurden Strukturierungsdimensionen festgelegt, die i.d.R. eng an die Fragen des Interviewleitfadens angelehnt waren. Dazu muss jede Strukturierungsdimension definiert werden, damit offensichtlich wird, welche Textbestandteile unter eine Kategorie zu subsumieren sind. Ankerbeispiele, die als Prototyp verdeutlichen sollen, was unter welche Ausprägung einer Kategorie fällt, wurden angeführt. Anschließend wurden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen zwei Kategorien vorherrschen, Kodierregeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Nachdem 20% des

Datenmaterials analysiert waren, fand eine Rücküberprüfung des entstandenen Kategoriensystems statt, welches dabei auf seine Eignung, die Gesamtheit der aufgefundenen Textstellen zu integrieren, überprüft wurde. Bei diesem Vorgehen wurden konkrete Textstellen als weitere Ankerbeispiele aufgenommen, neue Kategorien geöffnet und neue Kodierregeln ausgearbeitet. Die Endversion des Kodierleitfadens umfasste für jede Strukturierungsdimension ihre Ausprägungen jeweils mit Definition, Ankerbeispiel und Kodierregel. Das so entstandene Kategoriensystem war so präzise formuliert, dass in den meisten Fällen eine eindeutige Zuordnung des Textmaterials zu einer Kategorie innerhalb der jeweiligen Dimension möglich war. Existierten Textstellen, die nicht in das vorhandene Kategoriensystem eingeordnet werden konnten, wurde die Kategorie „Sonstiges“ gebildet. So konnte eine Datenbank mit einer Zuordnung jedes interviewten Absolventen generiert werden. Die jeweilige Einordnung wurde mittels eines Zitats dokumentiert. Das beschriebene Vorgehen entsprach somit dem in Abbildung 12 dargestellten Modell.

7.2 Ergebnisse der Forschungshypothesen

Die Ergebnisse werden nach folgendem Schema dargestellt: Zuerst wird eine grafische Darstellung der relativen Häufigkeiten vorgenommen, gefolgt von der Darstellung der absoluten Häufigkeiten bzw. einer tabellarischen Auflistung der Antworten, soweit dies als sinnvoll zu erachten ist. Anschließend werden die Resultate der jeweiligen Frage(n) erläutert und für die einzelnen Kategorien Ankerbeispiele in Form von Zitaten gegeben, die den qualitativen und einzelfallorientierten Anspruch der Untersuchung unterstreichen. Schlussendlich wird zu jeder Hypothese eine zusammenfassende Einschätzung der gefundenen Ergebnisse erarbeitet.

7.2.1 Hypothese 1:

Die Teilnehmer berichten über Veränderungen, die sie auf die Ausbildung zurückführen.

Stellen Sie Veränderungen fest, die Sie auch auf die Ausbildung zurückführen?

Wenn ja:

Ø Welche? Wie würden Sie eine Veränderung beschreiben? Woran können Andere Ihre Veränderungen bemerken?

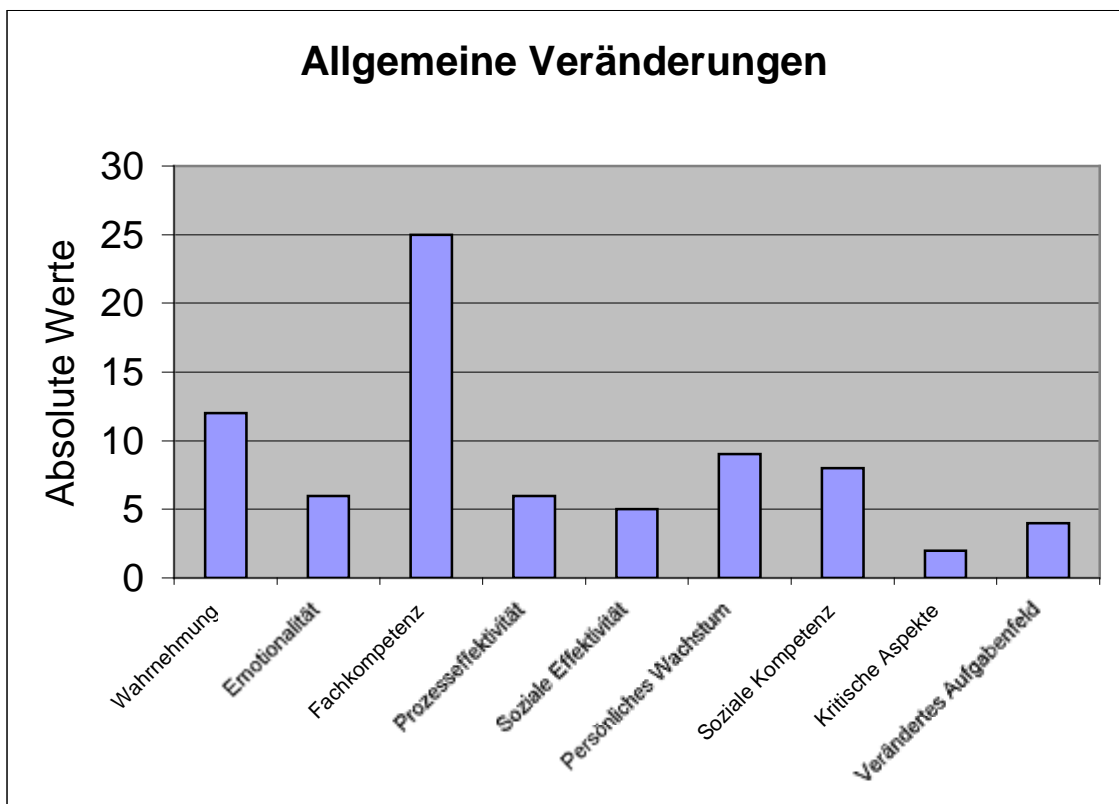
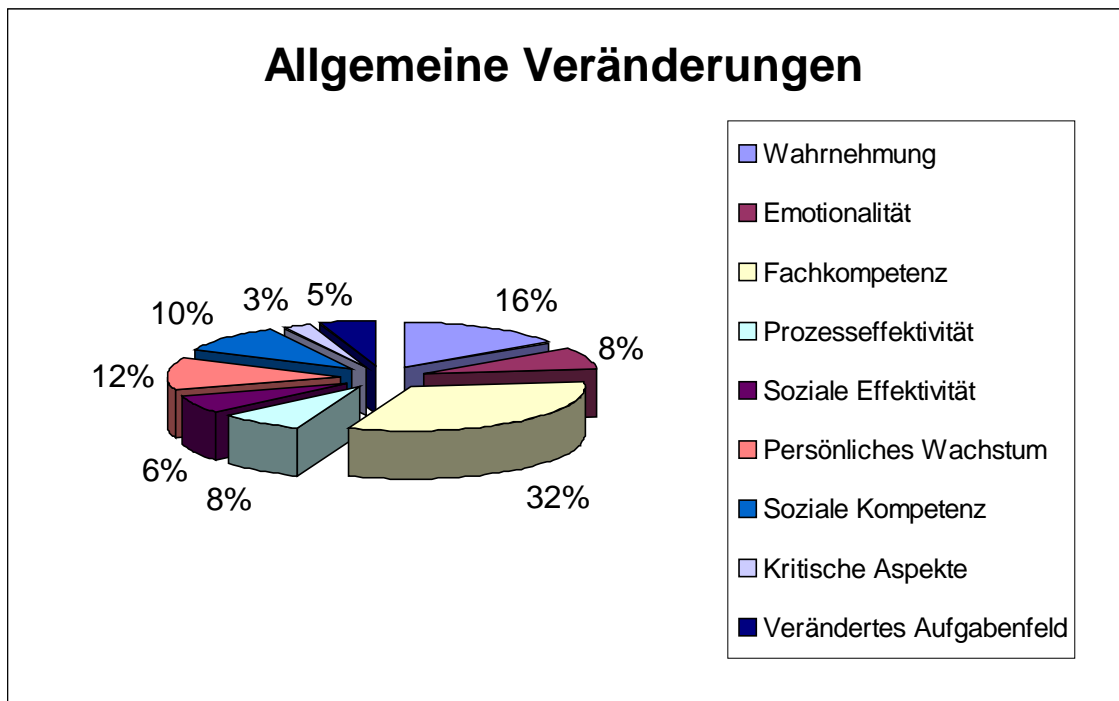


Abbildung 13: Allgemeine Veränderungen

Die graphische Darstellung der Antworten zeigt, dass eine Veränderung bzgl. der Fachkompetenz mit 25 Nennungen fast ein Drittel der insgesamt gegebenen Antworten von 77 ausmacht. Dabei entfallen jeweils fünf Antworten auf die Auftragsklärung und Fragetechniken. Bei der Auftragsklärung wird beschrieben, dass sie nach der Ausbildung wesentlich professioneller und sicherer vorgenommen werden kann. Bei den Fragetechniken wird das Repertoire erweitert und eine Veränderung insofern festgestellt, dass Fragen anders formuliert werden. Vier Antworten in der Kategorie Fachkompetenz beinhalten das Thema Perspektivenvielfalt, d.h. den Teilnehmern ist es leichter möglich, Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zwischen den Perspektiven schneller zu wechseln. Eine bessere Vorstellung passender Interventionen auf Problemstellungen berichten drei Versuchspersonen.

In 16% der Fälle wird von einer differenzierteren oder anderen Wahrnehmung gesprochen. Persönliches Wachstum kommt in 12% der Gesamtantworten vor. Eine Verbesserung der sozialen Kompetenz wird in jeder zehnten Veränderung geschildert. Jeweils 8% entfallen auf eine wirkungsvollere Gestaltung von Abläufen, die Prozesseffektivität und auf eine veränderte Grundhaltung oder Qualität von Gefühlen, die Emotionalität. Soziale Effektivität, die im Vergleich zur sozialen Kompetenz auf einen wirkungsvolleren Umgang in sozialen Arbeitssituationen abzielt, wird zu 6% angeführt. Lediglich 5% der Antworten enthalten ein verändertes Aufgabenfeld und 3% enthalten kritische Aspekte.

Beispiel für eine Veränderung in der Wahrnehmung

„Also mir sind Unterschiede deutlicher geworden hinsichtlich gewisser Trainings, geht es um Workshop, geht es um Coaching.“

Beispiel für eine Veränderung in der Emotionalität

„Ich glaube, dass sie Wertschätzung spüren, dass ich sie ernst nehme als Menschen.“

Beispiel für eine gesteigerte Fachkompetenz

„Ich gehe mit Führungskräften anders um und kann sie besser beraten.“

Beispiel für eine verbesserte Prozesseffektivität

„Veränderung in dem Sinne, dass ich besser abschätzen kann zu welchem Zeitpunkt hat eine Intervention Sinn oder wo hat es keinen Sinn; in welchen Stadium befindet sich die Gesamtorganisation; hat es Sinn, an der Stelle was zu machen oder nicht.“

Beispiele für eine Steigerung der sozialen Effektivität

„Ich hab’ sehr wohl Veränderungen festgestellt, das auch das Steuern von anderen ermöglicht.“

„Ich gehe anders mit den Menschen, mit meinen Geschäftspartnern, meinen Kunden um.“

Beispiele für ein persönliches Wachstum

„Also meine Führungskräfte würden sagen, dass ich gelassener bin.“

„Einmal so viel Selbstvertrauen, was ich gewonnen habe durch die Ausbildung.“

Beispiel für eine erhöhte soziale Kompetenz

„Ich höre besser zu, ich beobachte mehr und ich spüre mehr, was bei den Leuten passiert wenn, auch wenn sie nicht reden.“

Beispiel für kritische Aspekte

„Ich denk’ vielleicht an manchen Stellen auch einfach nicht mehr so bereitwillig eben was zu tun; ja, oder mich mit Dingen zu arrangieren. Ich ärgere mich dann eher darüber.“

Beispiel für eine Veränderung im Aufgabenfeld

„Nein Veränderung, die ich merke, dass ich seit Wiesloch verstärkt in der Teamentwicklung arbeite und weniger im lehrenden Bereich als Trainer.“

Ø In welchen Situationen merken Sie, dass heute etwas anders ist als früher?

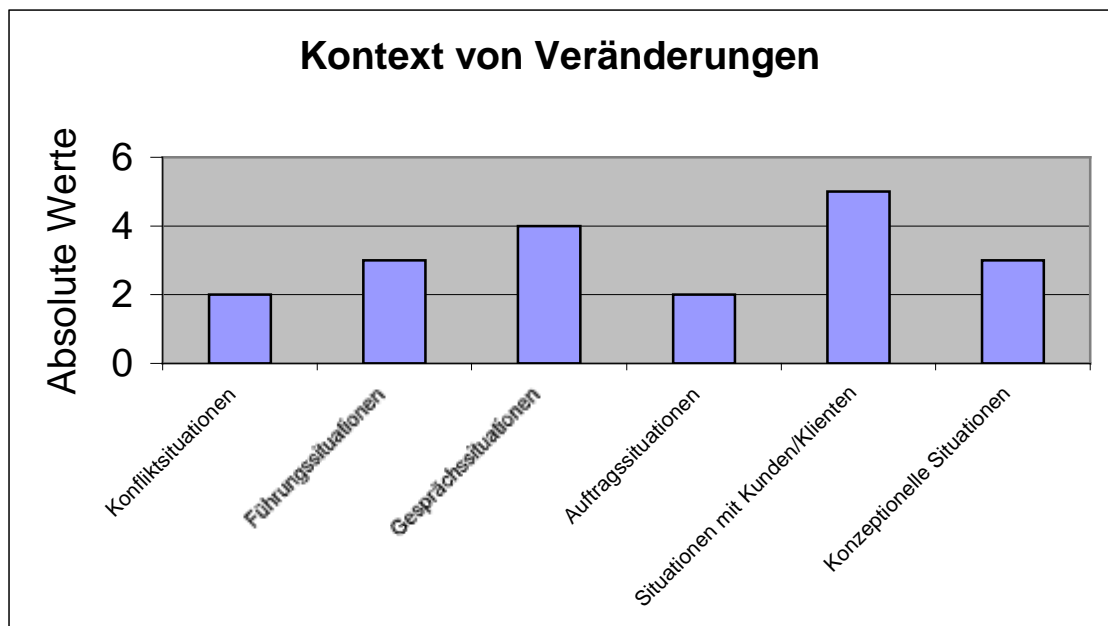
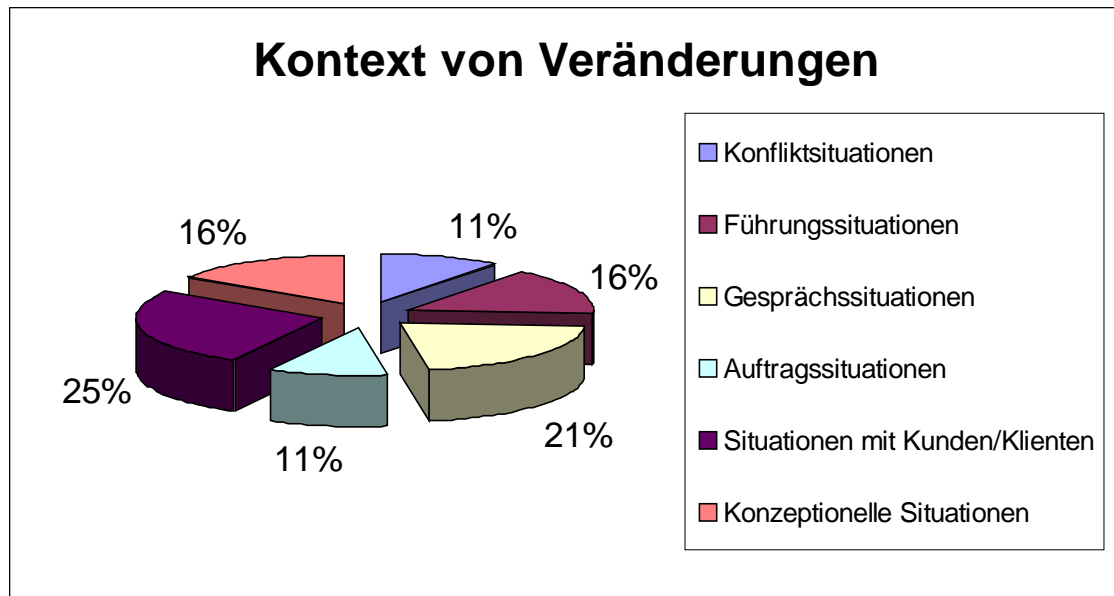


Abbildung 14: Kontext von Veränderungen

Ein Viertel der genannten Antworten beinhalten Situationen, in denen die Befragten mit ihren Kunden bzw. Klienten zu tun haben, wie z.B. in Beratungssituationen oder persönlichen Gesprächen in Klientenprojekten. In 21% der Nennungen werden allgemeine Gesprächssituationen angeführt. Führungssituationen und Situationen, in denen ein Konzept erstellt werden muss, werden zu jeweils 16% genannt. Auf Konfliktsituationen als auch auf Auftragssituationen entfallen jeweils 11% der Antworten.

Beispiel für Konfliktsituationen

„An Konfliktsituationen im Seminar.“

Beispiel für Führungssituationen

„In der Teamführung.“

Beispiel für Gesprächssituationen

„Wenn sich jemand mit mir über ein Projekt unterhält.“

Beispiel für Auftragsituationen

„Situationen, z.B. wo ich einen Auftrag krieg.“

Beispiel für Situationen mit Kunden/ Klienten

„Situationen, wo ich direkt mit Kunden zu tun habe.“

Beispiel für konzeptionelle Situationen

„Situationen, wo ich einfach hier noch mal was konzeptionell was arbeiten muss.“

∅ Was hat dazu beigetragen, dass eine Veränderung möglich war?

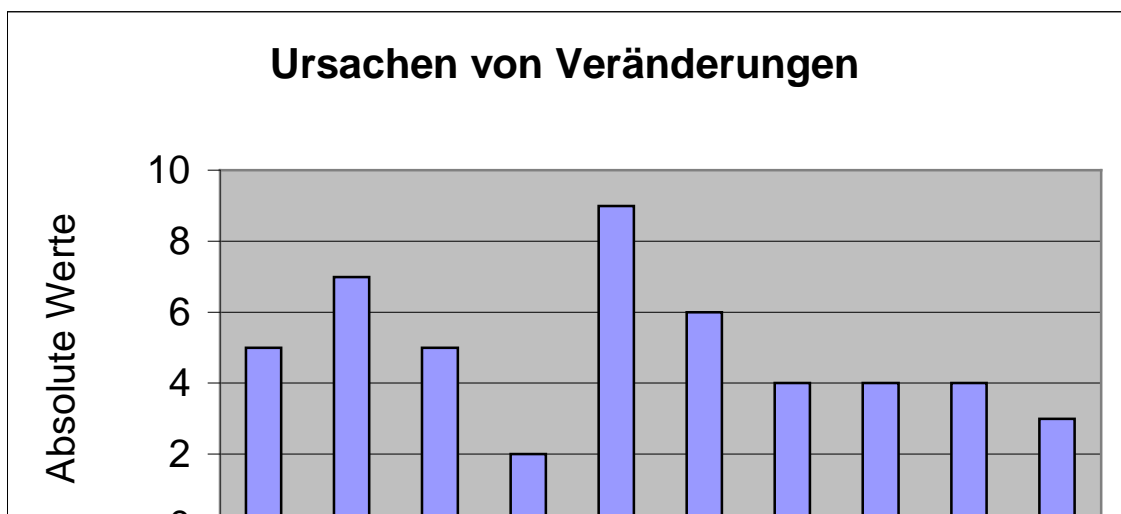
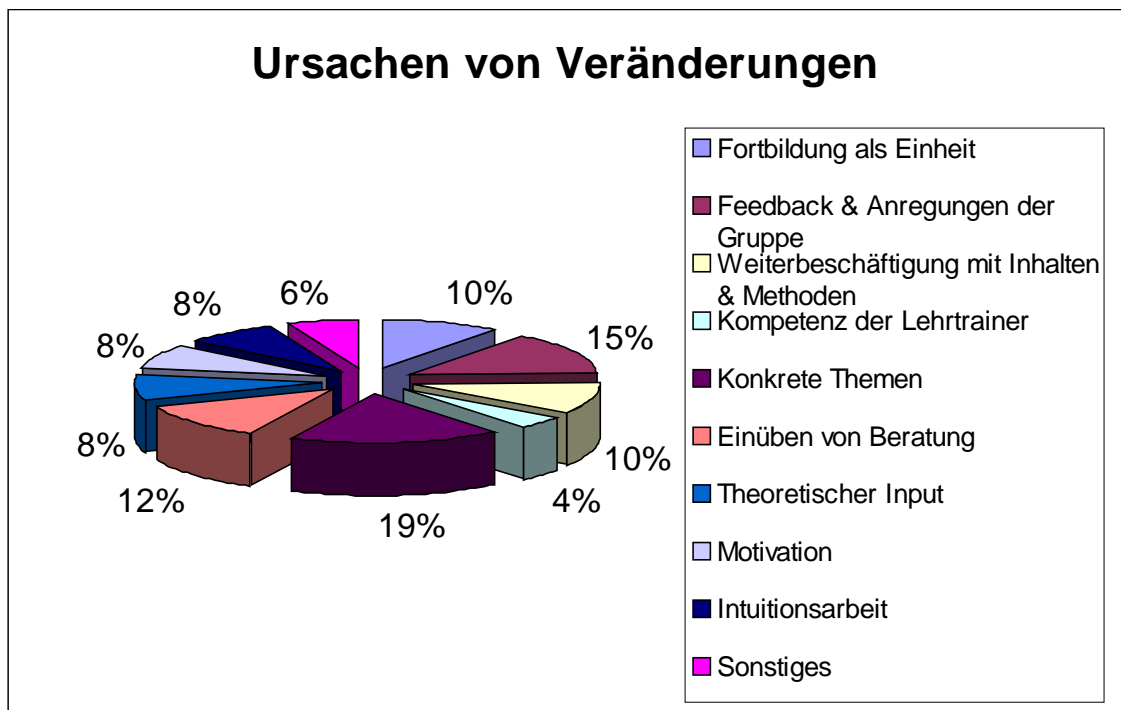


Abbildung 15: Ursache von Veränderungen

In 19% der 49 Nennungen werden konkrete Themen angesprochen, welche die Teilnehmer als mit verantwortlich für Veränderungen ansehen. Dabei werden vor allem die Themen Rollen- und Auftragsklärung angesprochen. 15% der Antworten beinhalten Äußerungen von Teilnehmern, welche die bedeutendste Ursache für Veränderungen im Feedback und den Anregungen der anderen Teilnehmer sehen. Auch das Einüben von Beratung wird mit 12% der Nennungen als relativ wichtig eingestuft. Bei jeder zehnten Ursache von Veränderungen wird die Weiterbeschäftigung mit Inhalten und Methoden angeführt. Dabei werden vor allem Peer-Gruppen genannt, bei denen sich ehemalige Absolventen treffen, um entsprechende Inhalte und Methoden anzuwenden, zu vertiefen und zu erweitern. Zwei Teilnehmer berichten, dass sie sich von einem systemischen Coach begleiten lassen. In 10% der Antworten wird angegeben, es sei nicht möglich, einzelne Inhalte oder Methoden zu nennen, die speziell eine Veränderung hervorgerufen haben. Hier wird die gesamte Fortbildung ohne weitere Differenzierung als Ursache angegeben. Jeweils 8% der Nennungen entfielen auf die Intuitionsarbeit, auf die Motivation der Teilnehmer und auf den theoretischen Input. Auf die Kompetenz der Lehrtrainer als eine Ursache von Veränderungen kommen zwei der Teilnehmer zu sprechen. Drei der gegebenen Antworten wurden unter die Kategorie „Sonstiges“ subsumiert, da sie nicht in das bestehende Kategoriensystem eingeordnet werden konnten und auch keine eigene Kategorie bilden. Hier wird von einer spirituellen Dimension berichtet, die ein

Lehrtrainer einbrachte und von einer veränderten Denkhaltung. Ein Teilnehmer führt als förderlich für eine Veränderungen die Tatsache an, dass die Ausbildungsblöcke in einem Abstand von zwei bis drei Monaten stattfinden.

Beispiel für Fortbildung als Einheit

„Die Gesamtheit, ich würde nicht sagen, dass ein Baustein wichtiger war als der andere.“

Beispiel für Feedback und Anregungen der Gruppe

„Ich denk’ die Rückmeldung durch die Leute aus anderen Kontexten, die einfach andere Sachen machen und anders arbeiten und andere Settings kennen; da Rückmeldung zu kriegen, zu den eigenen Fähigkeiten oder auch Nicht-Fähigkeiten; das ist sicherlich ein wesentlicher Kern gewesen.“

Beispiel für Weiterbeschäftigung mit Inhalten und Methoden

„...aber auch das ist das Netzwerk, also meine Kollegen eben des Jahrgangs, dass wir uns eben heute noch treffen, bilden für mich sicherlich auch noch ein Rückhalt.“

Beispiel für Kompetenz der Lehrtrainer

„Wir hatten klasse Lehrtrainer, das hat Spuren hinterlassen.“

Beispiel für konkrete Themen

„Das Thema Auftragsklärung, was ich sehr gut finde und immer wieder das Thema Rollenklärung.“

Beispiel für Einüben von Beratung

„Eben die Anwendung von Beratung und auch die Erfahrung, dass es funktioniert. Das ich da anderen damit helfen kann.“

Beispiel für theoretischen Input

„...die Qualität des theoretischen Inputs.“

Beispiel für Motivation

„Dazu beigetragen hat letztendlich mein eigener Wille, das umzusetzen.“

Beispiel für Intuitionsarbeit

„Das Einzige, was natürlich auch dazu beigetragen hat, was wesentlich war, ist das Thema Spiegelung.“

7.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse von Hypothese 1

Veränderungen, die auf die Ausbildung zurückgeführt werden, sind vor allem jene, die auf der Ebene der Fachkompetenz wahrgenommen werden. Dort spielen vor allem die Auftragsklärung, Fragetechniken und Perspektivenvielfalt

76

eine große Rolle. In zweiter Linie werden Veränderungen in der Wahrnehmung, im persönlichen Wachstum und in einer verbesserten sozialen Kompetenz gesehen. Ein paar Antworten betreffen auch die Prozesseffektivität, die Emotionalität, die soziale Effektivität und ein verändertes Aufgabenfeld. Die Kontexte, in denen sich Veränderungen zeigen, sind insbesondere Situationen mit Kunden bzw. Klienten und Gesprächssituationen, aber auch Führungs-, konzeptionelle, Konflikt- und Auftragssituationen. Die Ursache von Veränderungen sehen die Befragten vor allem in konkreten Themen, dem Feedback und den Anregungen der Gruppe und im Einüben von Beratung. Aufgrund der Tatsache, dass alle Befragten über Veränderungen in verschiedenen Situationen berichten, die sie auf unterschiedliche Ursachen zurückführen, kann Hypothese 1 als bestätigt betrachtet werden.

7.2.3 Hypothese 2:

Die gelernten Inhalte und Methoden haben Auswirkungen auf die Organisationen, in denen die Absolventen tätig sind, zur Folge.

Die Fragen und Unterfragen der Hypothese 2 wurden aufgrund der Tatsache zusammen ausgewertet, da die letzten beiden Fragen einen Teilaspekt der ersten allgemeineren Frage darstellen und somit semantisch nicht abgrenzbar sind. Empirisch wurde dieses Vorgehen bestätigt, da zu jeder Frage ein identisches Kategoriensystem entwickelt werden konnte und die Versuchspersonen die Fragen aufeinander beziehen, was ein Indikator dafür ist, dass sie nicht als semantisch verschieden wahrgenommen werden.

Gibt es Wirkungen auf die Organisation(en), in der/denen Sie tätig sind? Wenn ja:

Ø Wie würden Sie diese beschreiben?

Ø Woran erkennt ein Beobachter solche Veränderungen?

77

Glauben Sie, in den Organisationen mehr bewirken zu können als vorher?

Wenn ja:

∅ Woran erkennen Sie das?

Gibt es Auswirkungen auf die Art des Zusammenwirkens mit anderen

Menschen in der Organisation? Wenn ja:

∅ Wie würden Sie diese beschreiben?

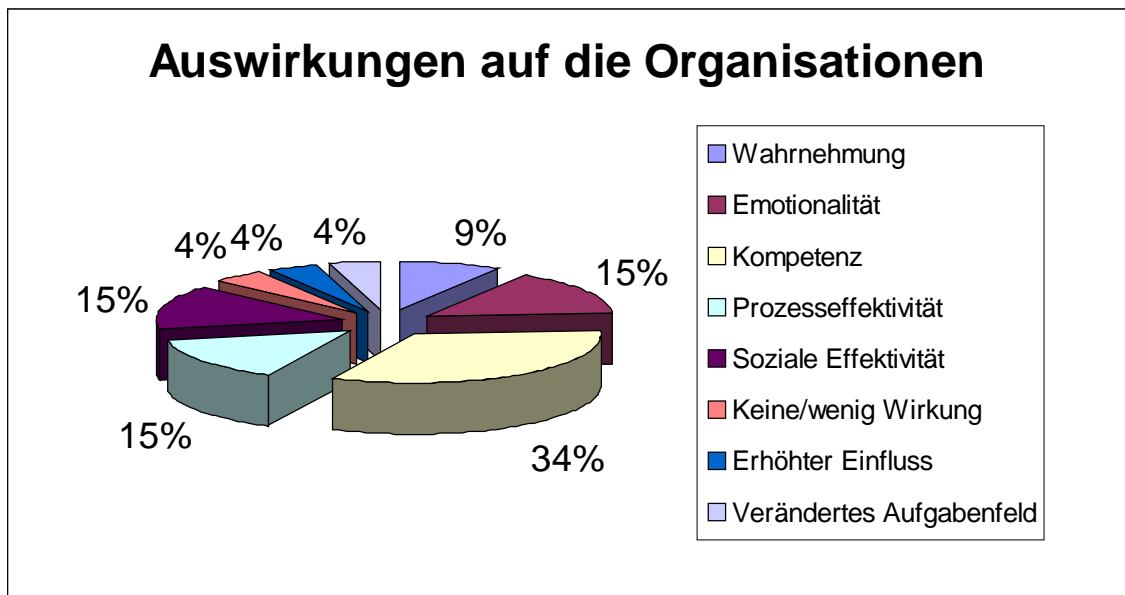


Abbildung 16: Veränderungen in der Organisationswelt

Ein Drittel der 68 Antworten, die gegeben wurden, beinhalten einen Kompetenzzuwachs. Hier werden Leistungssteigerungen und eine Erhöhung der Effizienz angesprochen als auch die Tatsache, dass an Aufgaben anders herangegangen wird und ein Bewusstsein für passende Interventionsmaßnahmen entsteht. Jeweils 15% berichten über eine gestiegene Prozesseffektivität (bessere Effektivität der Gruppe, besserer Informationsfluss, bessere Prozessgestaltung), eine erhöhte soziale Effektivität (mehr Teamgeist, bessere Zusammenarbeit, bessere Kooperation) und eine veränderte Emotionalität (erhöhte Arbeitszufriedenheit, erhöhte Wertschätzung, Verwirklichung einer Grundhaltung). Fast jede zehnte Antwort führt eine andere bzw. differenziertere Wahrnehmung an. Nur jeweils 4% entfallen auf ein verändertes Aufgabenfeld, einen erhöhten Einfluss als auch auf die Aussage, dass nur wenig bzw. keine Wirkung erzielt wurde.

Beispiel für eine Veränderung in der Wahrnehmung

„Ich hab’ ein anderes, oder ich hab’ überhaupt ein Bewusstsein bekommen für die Rolle, die ich jeweils einnehme.“

Beispiel für eine Veränderung in der Emotionalität

„Auf Personalkollegen trifft das sehr sehr wohl zu, dass eine grundsätzliche Wertehaltung da ist, Wertschätzung da ist und diese Wertschätzung auch gelebt wird.“

Beispiel für eine gesteigerte Kompetenz

„Ja, einfach indem ich einfach effektiver oder produktiver bin, ein höheres Maß an Delegation an den Tag lege.“

Beispiel für eine verbesserte Prozesseffektivität

„Ich bin vielleicht einigen Menschen geduldiger gegenüber und weiß, dass Veränderungsprozesse mehr Zeit benötigen.“

Beispiel für eine Steigerung der sozialen Effektivität

„Es gibt da noch zwei andere Kollegen, die systemische Weiterbildung gemacht haben und wir verstehen uns heute besser. Wir haben einen guten Konsens miteinander.“

Beispiele für wenig bzw. keine Wirkung

„Bei XY habe ich den Eindruck, wenig Wirkungen erzielt zu haben.

Da würde ich jetzt einfach behaupten – eher nein.“

Beispiel für erhöhten Einfluss

„Das Wort oder das, was ich an Beobachtung habe, hat stärkeres Gewicht bekommen.“

Beispiel für verändertes Aufgabenfeld

„Man traut mir jetzt andere Themen zu, die mir früher kein Mensch zugetraut hat; also ich habe mein Angebot an Themen sehr viel erweitert in Richtung; ja, Einzelcoaching, Beratungsthemen für Führungskräfte, die ich sonst nie bekommen hätte.“

7.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse von Hypothese 2

Auswirkungen der gelernten Inhalte und Methoden auf die Organisation werden vor allem in einer Verbesserung von Kompetenzen gesehen. Danach werden Auswirkungen auf die Emotionalität, die soziale Effektivität und die Prozesseffektivität beschrieben. Die anderen Kategorien liegen unterhalb von 10%. Die Hypothese 8, dass die gelernten Inhalte und Methoden Auswirkungen auf die Organisationen haben, kann als bestätigt gelten, da lediglich drei Antworten bzw. 4% der Antworten keine Wirkung bzw. eine geringe Wirkung beinhalten.

7.2.5 Hypothese 3:

Die gelernten Inhalte und Methoden haben Veränderungen im professionellen Umfeld zur Folge.

Die beiden Hauptfragen der Hypothese 3 wurden nicht zusammen ausgewertet, da die zweite Hauptfrage sehr spezifisch und somit semantisch von der ersten Frage abgrenzbar ist. Empirisch wurde dieses Vorgehen bestätigt, da sich zu den beiden Fragen verschiedene Kategoriensysteme entwickeln ließen.

Gibt es Veränderungen im professionellen Umfeld? Wenn ja:

∅ *Wie würden Sie diese beschreiben?*

∅ *Woran erkennen Sie das?*

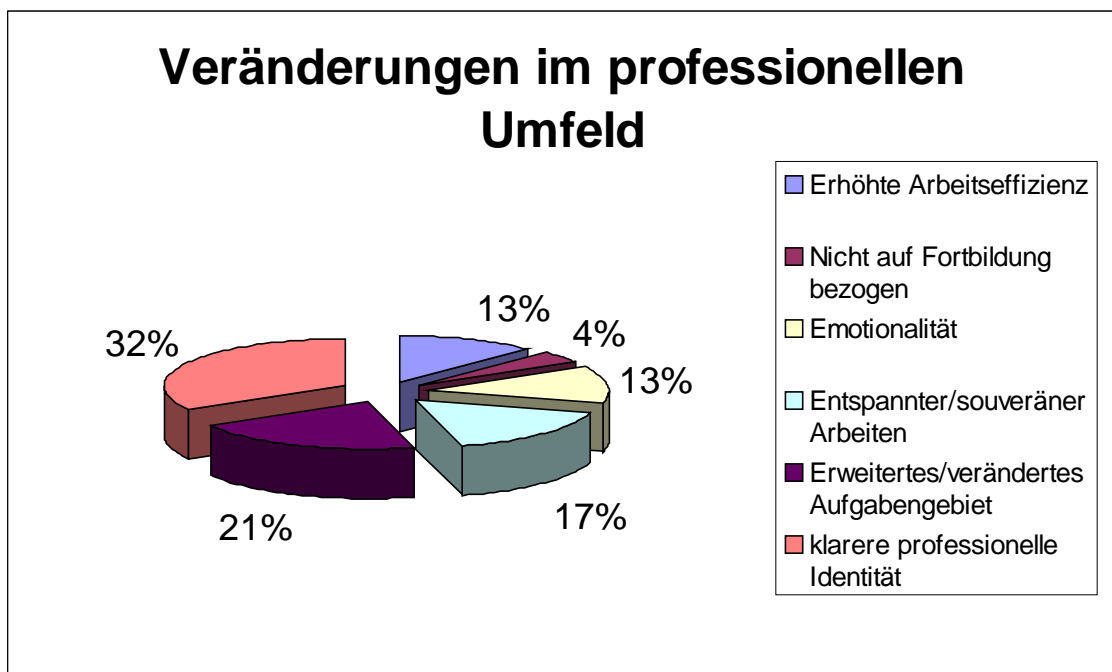


Abbildung 17: Veränderungen in der Professionswelt

Veränderungen im professionellen Umfeld werden vor allem in einer klareren professionellen Identität deutlich, d.h. die Teilnehmer können für sich besser erkennen, für was sie beruflich stehen (wollen), wo ihre Stärken und Schwächen sind, was sie zu leisten im Stande sind, zu was nicht, und wo sie sich beruflich unabhängig von der Organisation hinentwickeln möchten. Fast jede dritte Antwort führt eine solche Veränderung an. Zu 21% wird ein erweitertes bzw. verändertes Aufgabengebiet genannt. Hier werden neue Aufgaben an die Teilnehmer herangetragen oder sie erschließen sich ganz neue Arbeitsplätze und Positionen. In 17% der Antworten stellen die Befragten fest, dass sie seit der Ausbildung entspannter und/oder souveräner arbeiten können. Auf den Bereich der Emotionalität (erhöhte Arbeitszufriedenheit, erhöhte Wertschätzung, Verwirklichung einer Grundhaltung) und den einer erhöhten Arbeitseffizienz entfallen jeweils 13%. Lediglich in einer Antwort wird angegeben, dass die beobachteten Veränderungen nicht auf die Ausbildung zurückzuführen sind.

Beispiel für erhöhte Arbeitseffizienz

„Jetzt bin ich auch schon wirksamer als vorher, bei OE braucht man ja eine gewisse Zeit, bis wann man wirksam ist; und jetzt bin ich viel schneller wirksam in meiner Art.“

Beispiel für eine Veränderung, die nicht auf die Ausbildung zurückgeführt wird

„Das ist jetzt ein bisschen schwierig, das auf die Ausbildung zu beziehen, weil ich eben eine starke Veränderung hatte, die mit der Ausbildung jetzt nicht direkt was zu tun hatte.“

Beispiel für Emotionalität

„Wirkungen insofern, als ich in meinen Trainings ja Rückmeldungen von meinen Teilnehmern bekomme, so dass sie, ja, dass sie sich sehr ernst genommen fühlen mit ihren Anliegen, dass ich ihnen, dass ich sie ernst nehme, dass ich sie sehr wert schätze, und dass ich eine Atmosphäre schaffe, in der sie offen über ihre Anliegen sprechen können.“

Beispiel für entspannter/souveräner Arbeiten

„Die Veränderung für mich selbst merke ich aber nur in einem Wachsen, weißt du, dass es mir leichter gelingt, verschiedene Scheinwerfer an und aus zu schalten.“

Beispiel für erweitertes/verändertes Aufgabengebiet

„Dass ich als Coach tätig sein kann. Das ist auf jeden Fall das Ergebnis von Wiesloch, dass ich als Coach überzeugt auftreten kann.“

Beispiele für klarere professionelle Identität

„Also ich wusste schon immer, dass mein Herz zu OE neigt und dass ich eher OE-lerin bin als PE-lerin oder Trainerin, das wusste ich schon vorher, aber jetzt ist es klarer.“

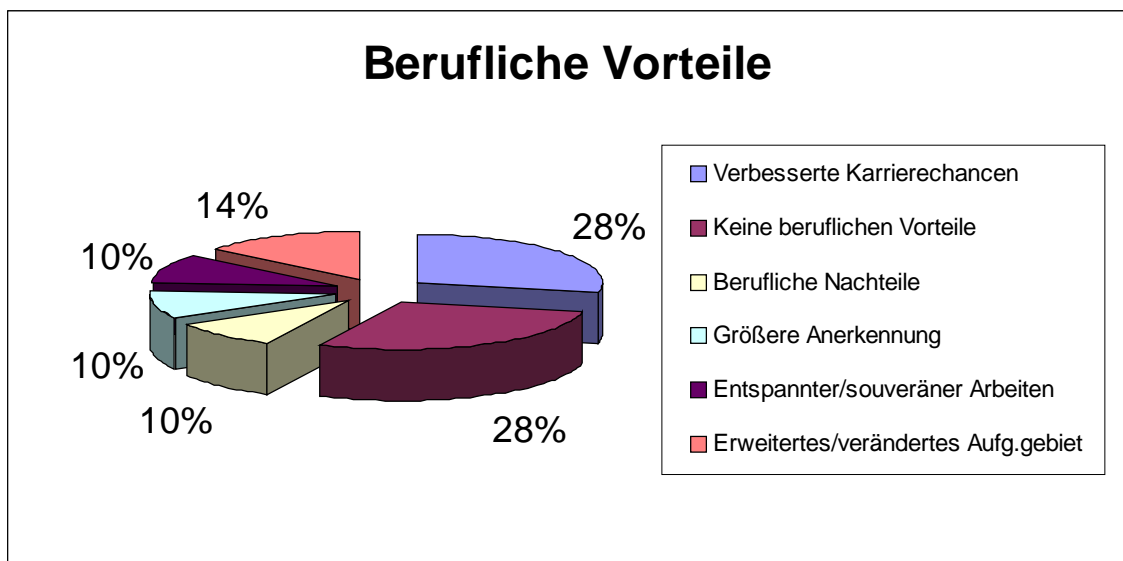
„Für mich ist jetzt klarer, in welchen Rollen ich hier unterwegs bin und wo die Grenzen sind, was ich leisten kann, was ich verantworten kann, was ich übernehmen kann.“

Glauben Sie, dass die Veränderungen Ihnen berufliche Vorteile verschaffen?

Wenn ja:

Ø Welche?

Ø Woran erkennen Sie das?



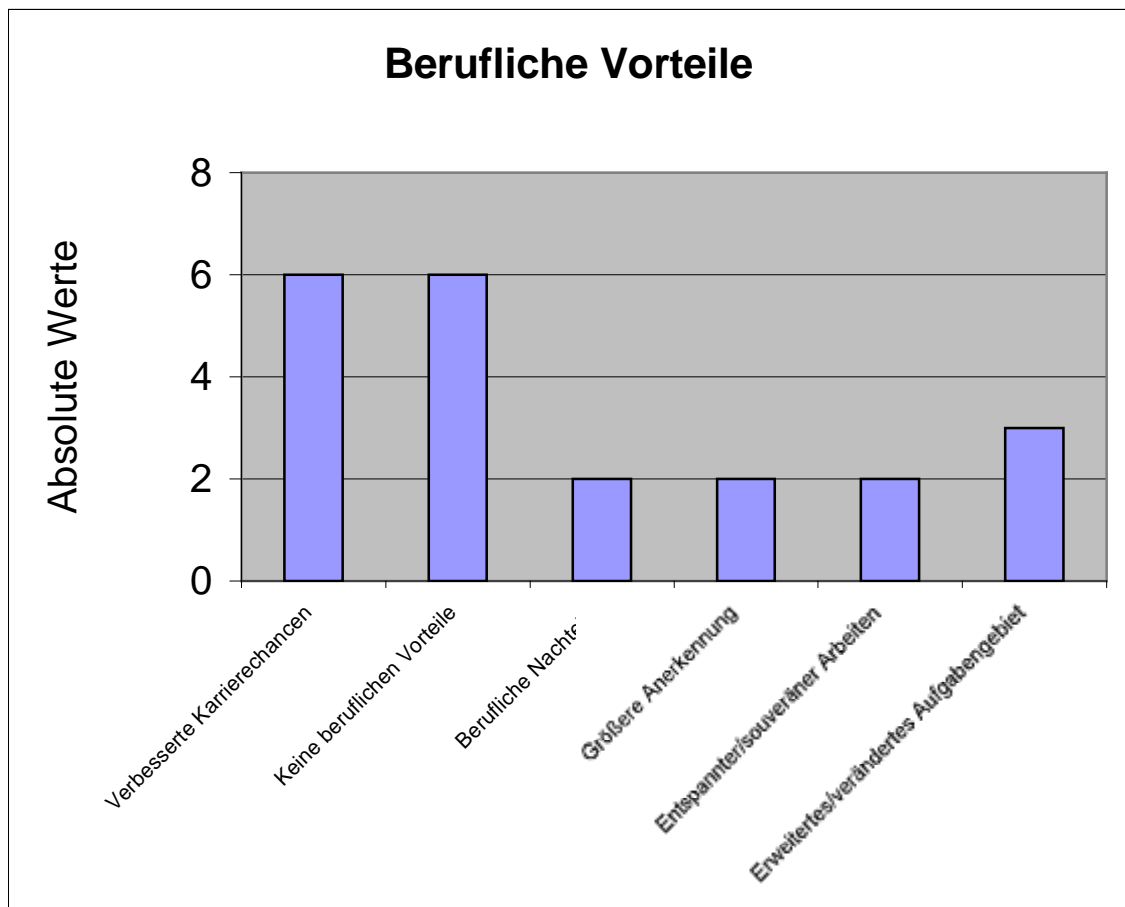


Abbildung 18: Berufliche Vorteile

Berufliche Vorteile sehen die Befragten vor allem in verbesserten Karrierechancen. Hier belaufen sich die Nennungen auf 28% aller gegebenen Antworten. Ebenso häufig wird berichtet, dass sich durch die Ausbildung keine beruflichen Vorteile ergeben haben; 10% der Antworten enthalten berufliche Nachteile als Folge der Ausbildung. Nach den verbesserten Karrierechancen wird als weiterer Vorteil ein erweitertes bzw. verändertes Aufgabengebiet berichtet (14%). Jede zehnte Antwort entfiel auf eine größere Anerkennung seitens der Kollegen, Kunden/Klienten und/oder Vorgesetzten, als auch auf ein entspannteres und/oder souveräneres Arbeiten.

Beispiel für Verbesserte Karrierechancen

„Ja, ich hab’ einen Job gekriegt, und ich hab’ hier eine Führungsebene bekommen und das liegt auch daran, wie ich wirke. Das, glaube ich, hätte ich vorher nicht gewusst.“

Beispiele für keine beruflichen Vorteile

„Intern juckt das momentan keinen.“

„Also bei den Derzeitigen bin ich mir nicht so sicher, berufliche Vorteile nicht.“

Beispiel für berufliche Nachteile

„Ich merke, dass die Qualifikation auch Nachteile hat. Man ist als Mitarbeiter nicht mehr so leicht manövrierbar; man ist vielleicht auch nicht mehr so beeinflussbar, ist kritischer.“

Beispiel für größere Anerkennung

„An der Rückmeldung von meinen Kollegen, die meine Arbeit schätzen, die mich schätzen und das natürlich im Kontext mit der Ausbildung.“

Beispiel für entspannter/souveräner Arbeiten

„...wirkliche Vorteile in dem Sinne, dass ich mich einfach wohler fühle mit diesem Hintergrund und in dem Job und in meiner Herangehensweise.“

Beispiel für erweitertes/verändertes Aufgabengebiet

„...ja, die Vorteile liegen in der Themenbereicherung für mich persönlich. Vorteile sehe ich, dass ich mehr Sinn stiften kann, durch den Bereich Teamentwicklung auch Persönlichkeitsentwicklung...“

7.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse von Hypothese 3

Veränderungen im professionellen Umfeld beinhalten 96% der Antworten. Dabei werden vor allem Veränderungen im Hinblick auf eine klarere professionelle Identität beschrieben. In zweiter Hinsicht wird ein erweitertes/verändertes Aufgabenfeld und ein entspannteres/souveräneres Arbeiten angegeben. Berufliche Vorteile werden in 62% der Antworten genannt. In 38% der Antworten wird davon ausgegangen, dass die Fortbildung keine beruflichen Vorteile bzw. Nachteile bringt. Zusammenfassend kann man festhalten, dass die gelernten Inhalte und Methoden Veränderungen im professionellen Umfeld zur Folge haben und die befragten Teilnehmer vorwiegend über berufliche Vorteile berichten.

7.2.7 Hypothese 4:

Die Teilnehmer transferieren die gelernten Inhalte und Methoden auch auf ihr Privatleben.

86

Haben Sie den Eindruck, dass Sie von den Inhalten und Methoden der Ausbildung auch in ihrem privaten Umfeld profitieren können? Wenn ja:

Ø In welcher Hinsicht? Woran, würden Sie sagen, haben Personen in Ihrem privaten Umfeld eine Veränderung feststellen können?

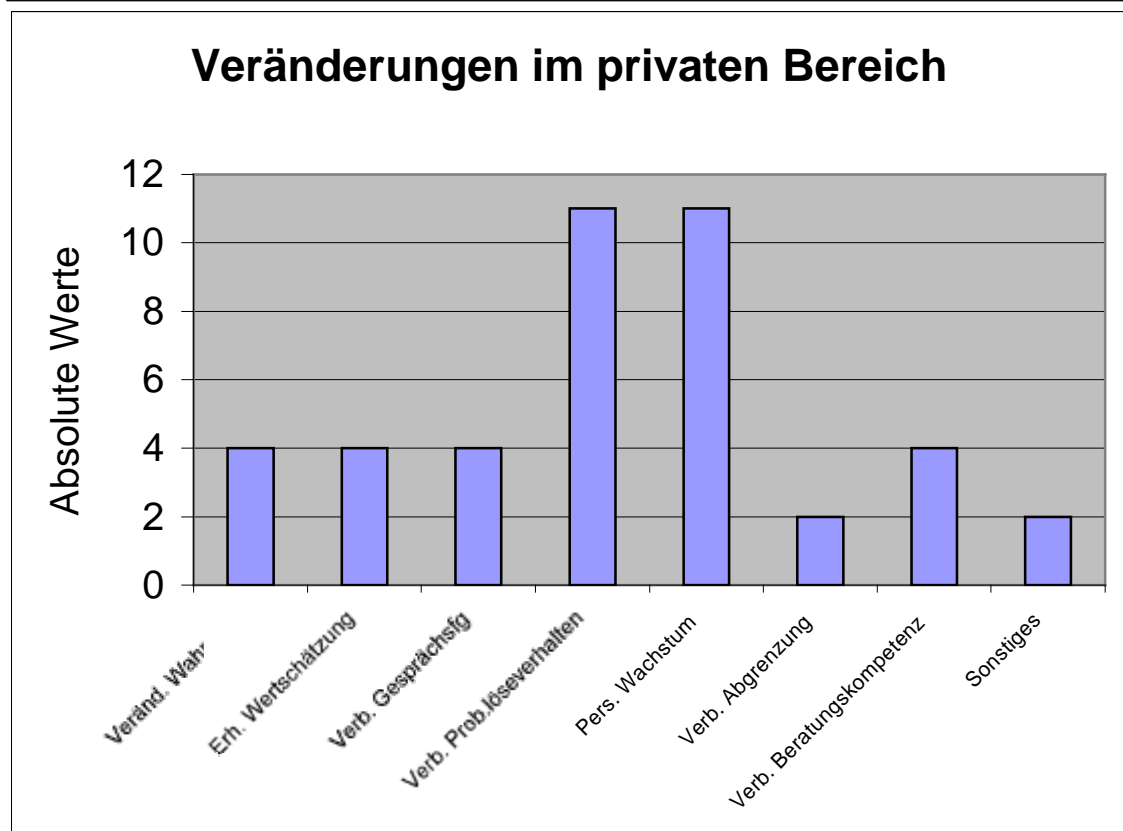
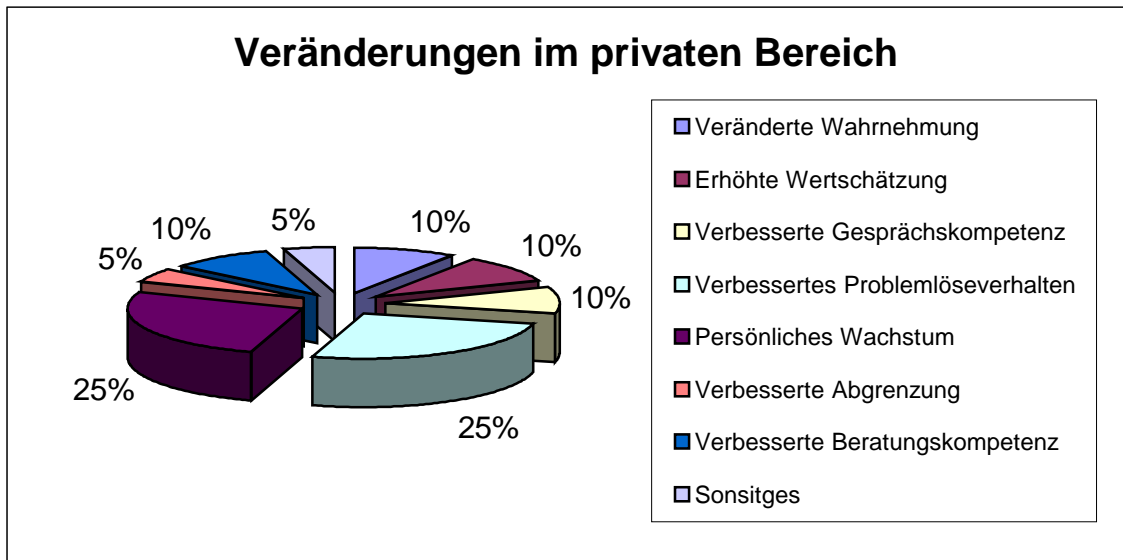


Abbildung 19: Veränderungen in der privaten Welt

Ein Viertel der Antworten der Teilnehmer betreffen das persönliche Wachstum. Ebenso häufig wird ein verbessertes Problemlöseverhalten in privaten Kontexten angesprochen. Jeweils 10% entfallen auf eine verbesserte Beratungskompetenz von Freunden und Bekannten, eine verbesserte Wahrnehmung, eine erhöhte Wertschätzung als auch eine verbesserte Gesprächskompetenz. Eine verbesserte Abgrenzung ist in 5% der Antworten enthalten. Zwei Antworten konnte nicht in das bestehende Kategoriensystem eingeordnet werden und wurden somit unter die Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst. Eine unter „Sonstiges“ aufgeführte Antwort beinhaltet die Erfahrung, dass angewendete Inhalte und Methoden beim Partner, der auch mit systemischen Ansätzen vertraut ist, zu einer eher ablehnenden Reaktion führen kann. In der zweiten Antwort berichtet ein Teilnehmer, er habe eine eigene Lernform entwickelt, die darin bestand, die Ausbildungskassetten zu Hause mit der Partnerin zu hören und durchzusprechen. Er berichtet, dass sie sich dadurch als Paar weiterentwickelt haben.

Beispiel für verbesserte Wahrnehmung

„...und nicht mehr so schwarz/weiß male, mehr versuche andere Perspektiven auch zu sehen, einzunehmen und zu verstehen; das ist im Privaten ganz genauso.“

Beispiel für erhöhte Wertschätzung

„...nun eine stärkere wertschätzende Haltung oder die Achtsamkeit darauf, wertschätzend umzugehen mit anderen Menschen...“

Beispiel für verbesserte Gesprächskompetenz

„Ich kann Gespräche anders führen; ich kann mich selbst mehr aus Dingen selbst herausnehmen...“

Beispiel für verbessertes Problemlöseverhalten

„Wie wir Probleme, die wir haben, angehen, das ist ganz anders als es vorher war.“

Beispiel für persönliches Wachstum

„Ein Konzept, was mir sehr geholfen hat, war das Antreiben Konzept und da habe ich für mich ein richtig großes Aha-Erlebnis gehabt; und das ist so ein Punkt, das mir auch im Privaten sehr weiter geholfen hat, weil ich so ein Typ bin, der immer geliebt werden möchte.“

Beispiel für verbesserte Abgrenzung

„Ich bin für andere Menschen vielleicht komplizierter geworden oder stringenter und grenz' mich vielleicht mehr ab.“

Beispiel für verbesserte Beratungskompetenz

„...dass ich von Freundinnen um Rat gebeten werde; ja, dass es angenehm ist mit mir; also gerade jetzt vorgestern Abend war ich mit zwei Freundinnen unterwegs, und dann traue ich mir zu, eben auch andere Fragen zu stellen, und sie mir von ihren privaten Problemen erzählen und ich merke, die schätzen meinen Rat.“

Ø An welchen Situationen merken Sie selbst, dass sich in ihrem privaten Umfeld etwas verändert hat?

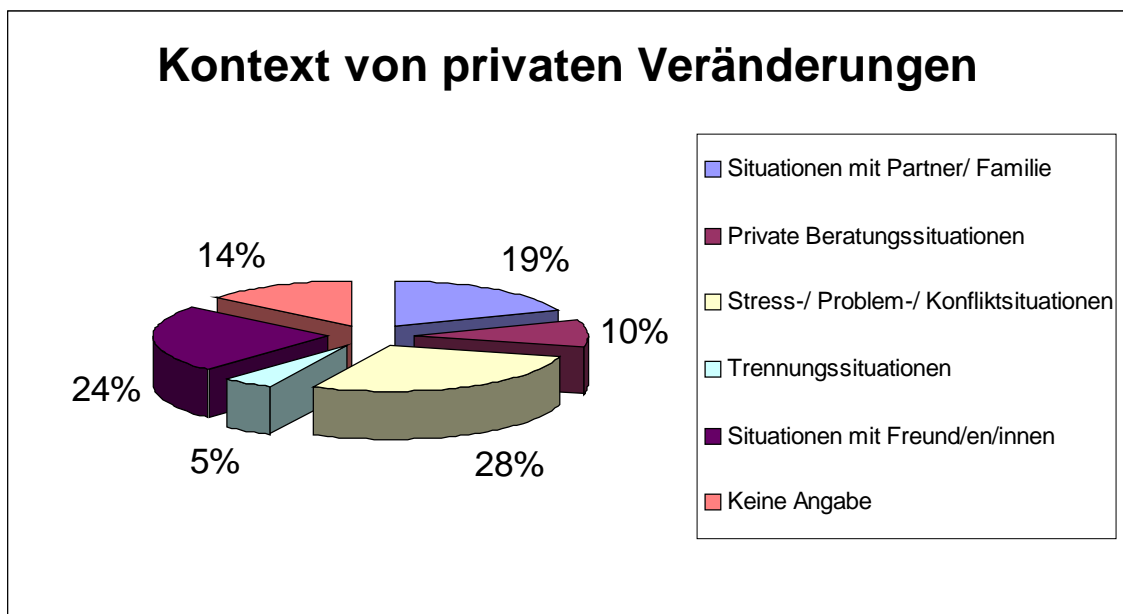
**Kontext von privaten Veränderungen**

Abbildung 20: Kontext von Veränderungen in der privaten Welt

Der Kontext von Veränderungen in der privaten Welt offenbart sich vor allem in Stress-, Problem- und Konfliktsituationen, aber auch in Situationen mit Freunden und Freundinnen. An dritter Stelle werden Situationen mit dem Partner und der Familie angeführt. Danach werden private Beratungskontexte genannt. Eine Versuchsperson führt ihre Trennung mit dem Partner auf die Ausbildung zurück. Drei Versuchspersonen machen zu dieser Frage keine Angaben bzw. bemerken, dass ihnen keine speziellen Situationen einfallen.

Beispiele für Situationen mit Partner/Familie

„...und daran, wie ich heute die Beziehung führe mit meinem Mann.“

Beispiele für private Beratungssituationen

„...wenn mich jemand um Rat fragt...“

Beispiele für Stress-/Problem-/Konfliktssituationen

„In Konfliktsituationen.“

Beispiele für Trennungssituationen

„Einmal an der Trennung von meinem Ex-Freund.“

Beispiele für Situationen mit Freund/en/innen

„Ja, auch im Freundeskreis.“

7.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse von Hypothese 4

Die vorangegangenen Antworten zeigen deutlich, dass die gelernten Inhalte und Methoden auch auf das Privatleben transferiert werden und die Teilnehmer davon profitieren können. Das zeigt sich vor allem in einem verbesserten Problemlöseverhalten in Stress-, Problem- und Konfliktsituationen sowie einer persönlichen Weiterentwicklung.

7.2.9 Hypothese 5:

Vorgesetzte und Kollegen spielen beim Transfer eine entscheidende Rolle.

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Vorgesetzter an den Nutzen der Weiterbildung geglaubt hat?

Ø Wenn ja: *Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wird?*

Ø Wenn nein: *Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wird?*

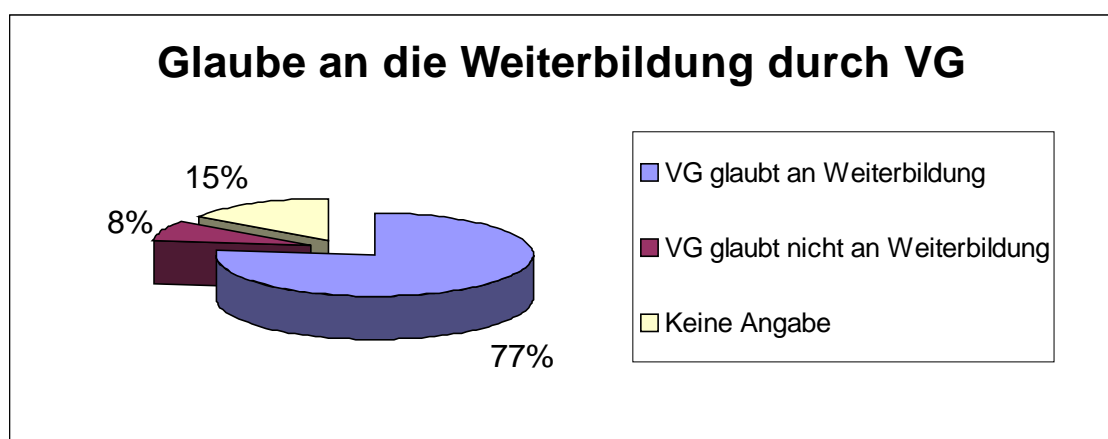


Abbildung 21: Glaube an die Weiterbildung durch Vorgesetzten

Die erste Frage beantworten zehn der Absolventen mit „ja“. Somit sind 77% der Befragten der Meinung, dass Ihr Vorgesetzter an den Nutzen der Weiterbildung geglaubt hat. Zwei machen keine Angabe und eine Absolventin ist der Meinung, ihr Vorgesetzter hat nicht an den Nutzen der Weiterbildung geglaubt. Von den zehn Absolventen, die mit „ja“ geantwortet haben, geben neun an, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde. Eine Teilnehmerin berichtet, es sei bei Ihr nicht zu einer Erleichterung der Anwendung von Inhalten und Methoden gekommen. Die eine Versuchsperson, die den Eindruck hat, Ihr Vorgesetzter glaube nicht an den Nutzen der Weiterbildung, gibt an, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung nicht erschwert wurde.

Beispiel für eine Nein-Nein-Antwort

„Mein Vorgesetzter [...] hat gewiss nicht daran geglaubt.“

„...hatte aber selbst dort die Möglichkeit, sehr viel mehr Sachen umzusetzen.“

Beispiel für eine Ja-Ja-Antwort

„Ja, dran geglaubt haben wird er wohl.“

„Ich denke schon, dass die Anwendung von Methoden sich [...] erleichtert hat.“

Beispiel für eine Ja-Nein-Antwort

„Er hat zwar daran geglaubt, aber erleichtert wurde es deswegen nicht.“

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Vorgesetzter die Umsetzung der Inhalte und Methoden fördert?

∅ Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wird?

∅ Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wird?

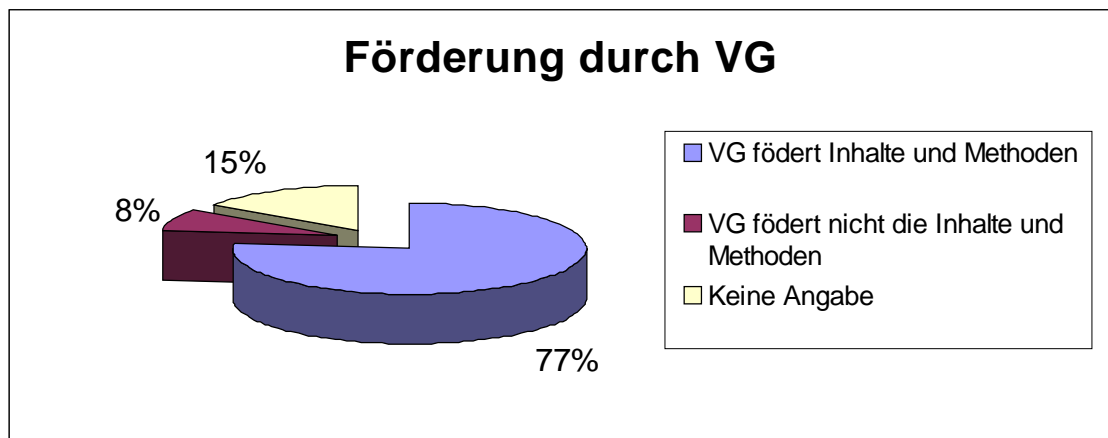


Abbildung 22: Förderung durch Vorgesetzte

Gefördert bei der Umsetzung der Inhalte und Methoden fühlen sich 77%, also zehn der Befragten. Zwei machen keine Angabe und eine Absolventin sagte, Ihre Vorgesetzte fördere sie nicht bei der Umsetzung. Alle Absolventen, die sich gefördert fühlen geben an, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden erleichtert wird. Die Absolventin, die sich nicht gefördert fühlt, sagte, dadurch sei die Anwendung von Inhalten und Methoden nicht erschwert worden.

Beispiel für eine Ja-Ja Antwort

„Ja!“

„Ja, auf jeden Fall, denn wenn der Vorgesetzte dafür kein Verständnis dafür hat, was die Methoden der Weiterbildung sind, dann hat er auch wenig Verständnis für die Anwendung der Methoden und man kann das gar nicht umsetzen.“

Beispiel für eine Nein-Nein Antwort

„Nein, er hält sich da ganz raus.“

„Er hat nur gesagt, Frau S. machen Sie.“

Sind Ihre Kollegen und/oder Vorgesetzte mit Inhalten und Methoden der Weiterbildung vertraut?

Ø Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wird?

Ø Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wird?

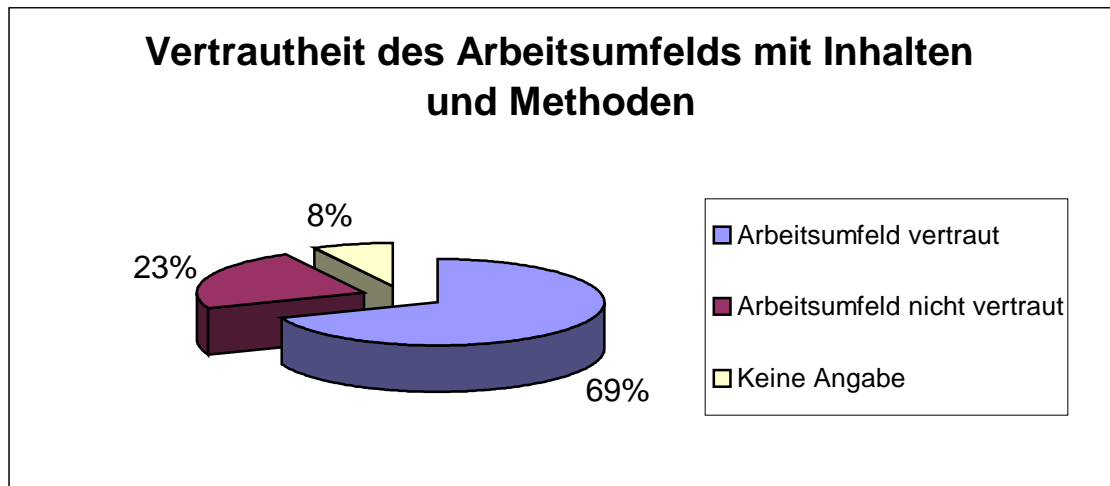


Abbildung 23: Vertrautheit des Arbeitsumfeldes mit Inhalten und Methoden

Die erste Frage wurde mit „ja“ kodiert, sobald mindestens eine Person im Arbeitsumfeld mit den Inhalten und Methoden der Weiterbildung vertraut ist.

Neun der Befragten fielen unter diese Kategorie. Jeder dieser neun ist der Meinung, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Ausbildung erleichtert wird. Drei Versuchspersonen gaben an, dass ihr Arbeitsumfeld nicht mit den Inhalten und Methoden vertraut ist, dadurch aber die Anwendung nicht erschwert wird. Ein Absolvent machte keine Angabe zu dieser Frage.

Beispiel für eine Ja-Ja Antwort

„Meine Beraterkollegin wohl...“

„Ja, auf jeden Fall.“

Beispiel für eine Nein-Nein Antwort

„Ja, nicht vertraut kennen die nicht und haben die auch nichts mit am Hut.“

„Nein, im Gegenteil.“

Haben Sie den Eindruck, dass Sie Kollegen beim Einbringen der neuen Inhalte und Methoden unterstützen?

Ø Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wird?

Ø Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wird?

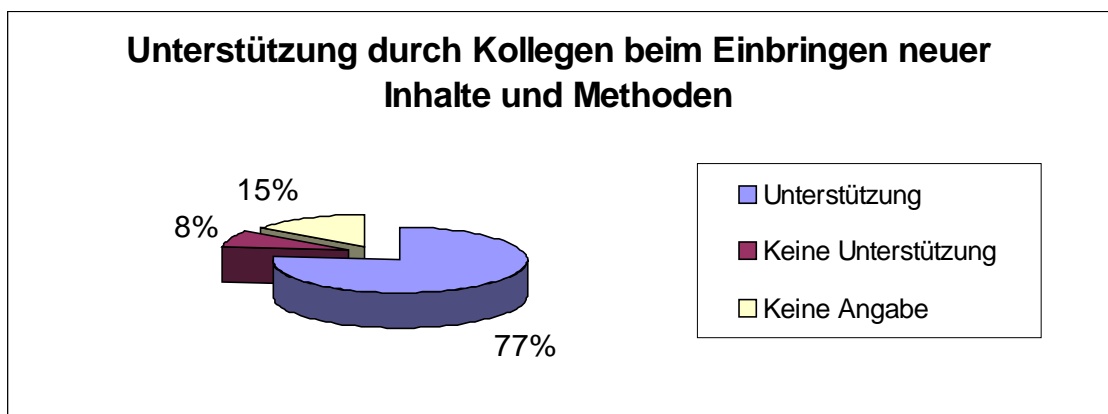


Abbildung 24: Unterstützung durch Kollegen

Die graphische Darstellung zeigt, 77% der Befragten sind der Meinung, dass sie von Ihren Kollegen/Kolleginnen beim Einbringen der neuen Inhalte und Methoden unterstützt werden. Alle zehn, die eine Unterstützung erhalten, sind der Meinung, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden erleichtert wird. Eine männliche Versuchsperson sagte, seine Kollegen unterstützen ihn nicht, berichtete aber auch, das erschwere nicht die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung. Zwei Personen machten keine Angaben.

Beispiel für eine Ja-Ja Antwort

„...es gibt Kollegen, die einen unterstützen...“

„ja, denn wenn ich mit jemanden etwas zusammen mache, der die Methoden schätzt oder auch kennt, dann fühle ich mich viel mehr gefordert, die auch gut einzusetzen und zu nutzen.“

Beispiel für eine Nein-Nein Antwort

„Nein!“

„Nein, da wir ja alle recht unabhängig arbeiten.“

7.2.10 Zusammenfassung der Ergebnisse von Hypothese 5

Die Beantwortung der Fragen zur Hypothese 5 zeigen, dass das Arbeitsumfeld eine entscheidende Rolle bei der Anwendung von Inhalten und Methoden spielt. Durch die gegebenen Antworten der Befragten drängt sich die Vermutung auf, dass das Arbeitsumfeld eine geringere Bedeutung hat, umso höher die Hierarchie und somit der Autonomiegrad der jeweiligen Person ist.

7.2.11 Hypothese 6:

Der Transfer geht weit über den Schwerpunkt der Weiterbildungsinhalte hinaus.

Halten Sie sich bitte nochmals das Drei-Welten-Modell vor Augen, welches die Persönlichkeit in eine Organisationswelt, eine Professionswelt und in eine private Welt aufteilt. Wenn nun der Gesamtnutzen des Curriculums 100% war, wie viel Prozent von diesen 100% entfallen dabei auf die Organisationswelt, wie viel auf die Professionswelt und wie viel auf die private Welt?

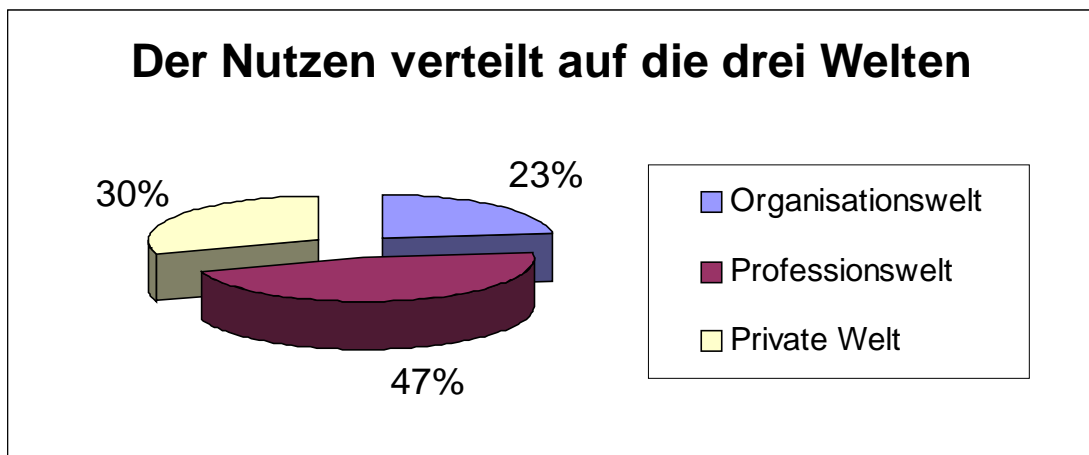


Abbildung 25: Gesamtnutzenverteilung auf die drei Welten (Durchschnittswerte)

Gesamtnutzenverteilung auf die

	Organisationswelt	Professionswelt	private Welt
VP1	20%	50%	30%
VP2	30%	40%	30%
VP3	20%	60%	20%
VP4	20%	40%	40%
VP5	5%	90%	5%
VP6	40%	40%	20%
VP7	20%	45%	35%
VP8	20%	50%	30%
VP9	40%	20%	40%
VP10	20%	30%	50%
VP11	20%	50%	30%
VP12	20%	40%	40%
VP13	30%	50%	20%

Tabelle 2: Gesamtnutzenverteilung auf die drei Welten (pro VP)

Die graphische Darstellung zeigt deutlich, dass der Nutzen im Durchschnitt in der Professionswelt mit 47% am größten ist. Acht von 13 Befragten sehen in der Professionswelt den größten Nutzen. Die Bandbreite liegt zwischen 20 und 90%. An zweiter Stelle wird die private Welt mit 30% des Gesamtnutzens genannt; hier reicht die Einschätzung von 5 bis 50%. Abbildung 25 zeigt weiterhin, dass erst an dritter Stelle der Nutzen der Organisationswelt mit anteilig 23% steht. Der Nutzen wird angegeben zwischen 5 und 40%.

7.2.12 Zusammenfassung der Ergebnisse von Hypothese 6

Aufgrund der Tatsache, dass die Absolventen die gelernten Inhalte und Methoden sowohl auf die Professionswelt als auch auf die private Welt übertragen, wird deutlich, dass der Transfer weit über den Schwerpunkt der Weiterbildungsinhalte hinaus geht. Somit kann Hypothese 6 als bestätigt angesehen werden.

7.2.13 Hypothese 7:

Der Lern- und Übertragungseffekt der verwendeten Didaktik verstärkt sich mit zunehmender Dauer.

Wenn die Gesamtwirkung der Ausbildung 100% ist, wie viel davon, würden Sie sagen, entfiel auf das erste Jahr der Ausbildung, wie viel auf das zweite Jahr der Ausbildung und wie viel auf die Zeit nach der Ausbildung?

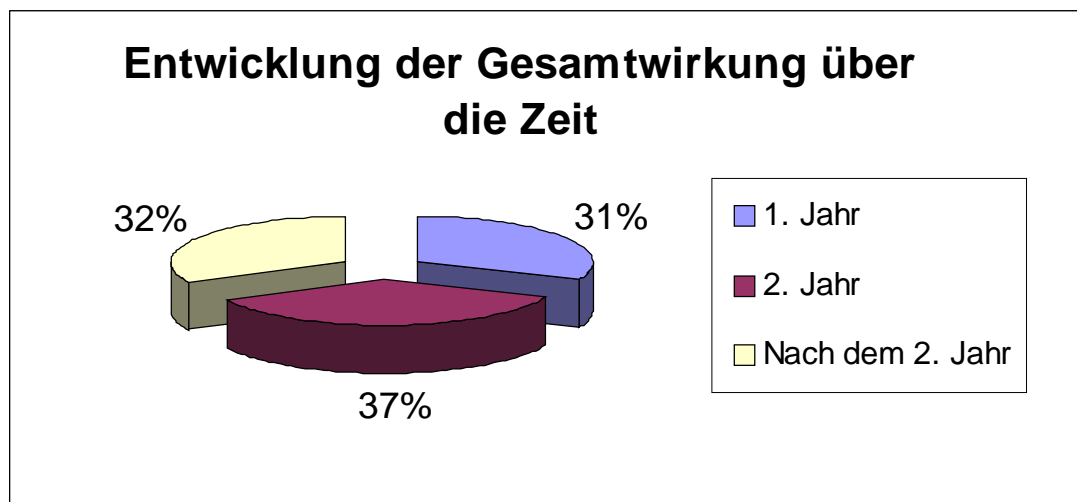


Abbildung 26: Entwicklung der Gesamtwirkung über die Zeit (Durchschnittswerte)

Die graphische Darstellung verdeutlicht, dass die Wirkung im Durchschnitt im ersten Jahr und in der Zeit nach dem zweiten Jahr fast identisch ist. Die größte Wirkung zeigt sich nach Angaben der Befragten im zweiten Jahr. Aus der Tabelle 3 wird ersichtlich, dass nur eine Versuchsperson im Sinne der Hypothese geantwortet hat, nämlich Versuchsperson 2. Bei den Versuchspersonen 6 und 9 zeigt sich eine Steigerung der Wirkung vom ersten auf das zweite Jahr, die dann nach dem zweiten Jahr konstant bleibt. Bei drei Absolventen ist die Wirkung im ersten Jahr am größten, bei vier Absolventen im zweiten Jahr und bei nur einem Absolventen ist die Wirkung in der Zeit nach der Ausbildung am größten.

Verteilung der Gesamtwirkung

	1. Jahr	2. Jahr	Nach dem 2. Jahr
VP1	40%	40%	20%
VP2	20%	30%	50%
VP3	33%	33%	33%
VP4	25%	50%	25%
VP5	60%	20%	20%
VP6	20%	40%	40%
VP7	30%	40%	30%
VP8	50%	30%	20%
VP9	20%	40%	40%
VP10	10%	50%	40%
VP11	30%	50%	20%
VP12	30%	20%	50%
VP13	40%	30%	30%

Tabelle 3: Entwicklung der Gesamtwirkung über die Zeit (pro VP)

Die Sachlage, dass die Wirkung in der Zeit nach dem zweiten Jahr geringer ausfällt, begründen einige der Befragten mit der Tatsache, dass der Kontakt zum Institut nicht mehr vorhanden ist und somit die Inhalte und Methoden an Wirkung verlieren.

7.2.14 Zusammenfassung der Ergebnisse von Hypothese 7

Hypothese 7 kann nicht als bestätigt angesehen werden, da nur eine Versuchsperson im Sinne der Hypothese geantwortet hat.

7.2.15 Hypothese 8:

Der Lern- und Übertragungseffekt der verwendeten Didaktik verstärkt sich in der Zeit nach der Ausbildung.

Haben sie den Eindruck, dass sich in der Folgezeit, also der Zeit nach der Ausbildung, die Wirkung eher verstärkt hat, vermindert hat oder stabil geblieben ist?

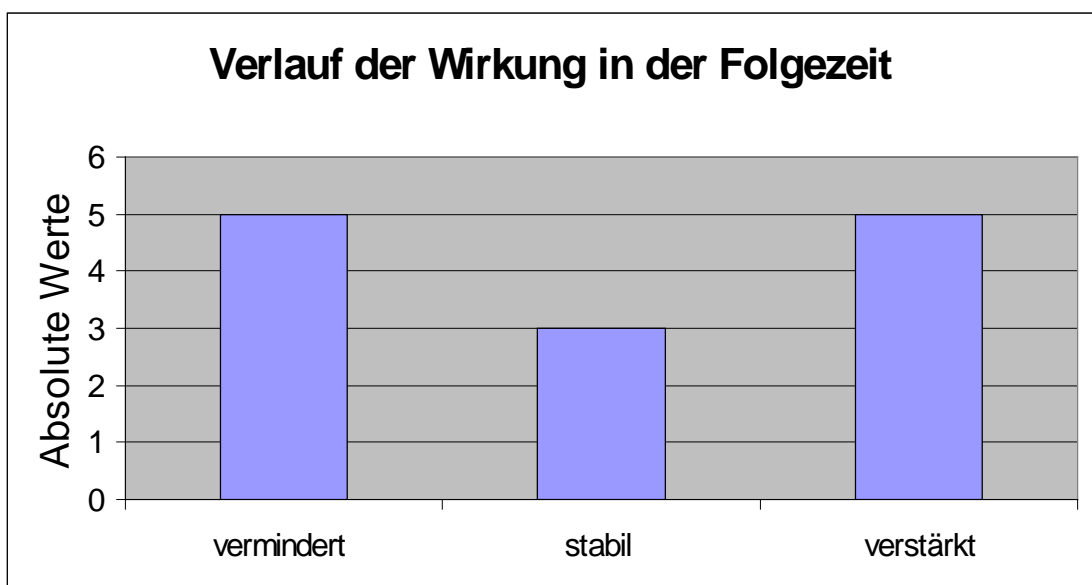
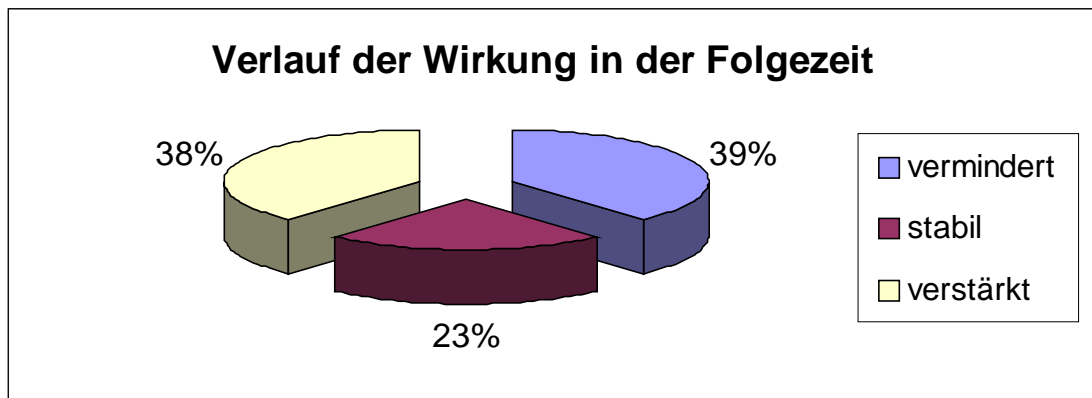


Abbildung 27: Verlauf der Wirkung in der Folgezeit

Fünf der befragten Teilnehmer geben an, sie haben den Eindruck, dass sich die Wirkung in der Folgezeit verstärkt. Das begründen sie u.a. damit, dass es Zeit braucht, bis das Gelernte seine Wirkung entfalten kann. Auch wird angeführt, dass sie nur deshalb „verstärkt“ angegeben haben, da sie sich in Peer-Gruppen treffen und so der Inhalt lebendig bleibt. Drei Absolventen geben an, die Wirkung sei in der Folgezeit stabil geblieben. Eine Absolventin meint, die Inhalte würden langsam verblassen, doch das Andere ihr wiederum in „Fleisch und Blut“ übergegangen seien. Ein Teilnehmer begründet, dass er „stabil“ aufgeführt hat, da er sich immer noch regelmäßig mit Kollegen aus der

Ausbildung trifft. Die restlichen fünf Befragten geben an, die Wirkung hätte sich in der Folgezeit eher vermindert.

Beispiel für eine Verstärkung der Wirkung

„...eher verstärkt, ich muss aber auch dazu sagen, ich glaube, dass dieses „eher verstärkt“ eben auch dadurch stark gefördert wird, dass wir zum Beispiel von einem Teil unserer Gruppe [...] immer noch regelmäßig zweimal im Jahr Treffen haben.“

Beispiel für eine stabil gebliebene Wirkung

„Stabil. Ich treffe mich immer noch regelmäßig mit Kollegen aus der Ausbildung und würde deshalb sagen, es ist „stabil“ geblieben.“

Beispiel für eine verminderte Wirkung

„Spontan würde ich sagen, weniger, weil ich dadurch, dass ich alle zwei Monate drei Tage in Wiesloch war, war man einfach unheimlich dicht am Prozess mit Leuten und mit den Themen von Wiesloch dran.“

7.2.16 Zusammenfassung der Ergebnisse von Hypothese 8

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass fünf Absolventen jeweils eine verstärkte als auch eine verminderte Wirkung wahrgenommen haben und drei den Eindruck haben, die Wirkung sei in der Folgezeit stabil geblieben. Die vorliegenden Daten machen deutlich, dass in 38% der Fälle sich die Lern- und Übertragungseffekte der verwendeten Didaktik in der Folgezeit verstärken. Somit kann die Hypothese 8 nicht bestätigt werden.

8 Zusammenfassung und Diskussion

8.1 Fazit der Ergebnisse

Die in Kapitel 7 dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass Absolventen des Curriculums „systemische Beratung“ sowohl allgemeine Veränderungen feststellen, als auch spezifische Veränderungen in den drei Welten Organisationswelt, Professionswelt und private Welt wahrnehmen. Die Hypothesen 1-4 konnten bestätigt werden. Die Ergebnisse der Überprüfung von Hypothese 5 legen dar, dass die Vorgesetzten und Kollegen beim Transfer eine entscheidende Rolle spielen. Diese Hypothese wurde bestätigt. Es hat sich gezeigt, dass die Arbeitsumgebung einen entscheidenden Faktor beim Transfer darstellt. Damit folgen die Ergebnisse den Aussagen der beschriebenen Transfermodelle (s. Kap. 3) von Baldwin und Ford (1988), Dubs (1990; 1994) sowie Rank und Wakenhut (1998). Hypothese 6 wurde bestätigt, wonach der Transfer weit über den Schwerpunkt der Weiterbildungsinhalte hinaus in die Professionswelt und in die private Welt hineinreicht. Die Hypothesen 7 und 8 wurden nicht bestätigt. Es konnte nicht gezeigt werden, dass der Lern- und Übertragungseffekt der verwendeten Didaktik sich mit zunehmender Dauer der Maßnahme verstärkt und in der Zeit nach der Ausbildung zunimmt.

8.2 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens

Der methodische Ansatz der Studie besteht aus einem qualitativen Verfahren, welches im Vergleich zu einem quantitativen Vorgehen den Vorteil einer flexibleren Gestaltung, der Generierung neuer Ideen und der Möglichkeit von Einzelfallanalysen bietet (Lamnek, 1995). Ein exploratives Vorgehen wurde vor allem gewählt, um neue Erkenntnisse und Informationen über den relativ unbekanntem Forschungsgegenstand zu gewinnen. Es sollte gewährleistet werden, dass der Forschungsgegenstand in seiner ganzen Komplexität und Informationen im gesamten Spektrum der sozialen Realität erfasst werden konnte. Jedoch bergen qualitative Analysen auch methodische Risiken und

Gefahren, welche im Folgenden im Hinblick auf die vorliegende Studie erläutert werden sollen.

Die Stichprobenzusammensetzung muss kritisch betrachtet werden. Da die Rücklaufquote lediglich 16% betrug, sind Selektionseffekt durchaus möglich. Es ist z.B. wahrscheinlich, dass sich vor allem die Absolventen zur Teilnahme bereit erklärten, die dem Institut gegenüber positiv eingestellt sind und stark von der Ausbildung profitieren konnten. Das würde die Ergebnisse verzerren. Auch ist zu bedenken, dass etwaige Teilnehmer, die von der Ausbildung nicht im gewünschtem Ausmaß profitieren konnten, die Ausbildungsgruppe schon nach dem ersten Jahr verlassen haben und somit auch nicht als Absolventen des zweijährigen Curriculums befragt wurden.

Die Tatsache, dass alle Interviews von der gleichen Person durchgeführt und ausgewertet wurden, wirft einen weiteren Kritikpunkt auf. Lamnek (1995) fordert, die Interpretation der Texte solle nur von mehreren ausgewählten Forschern vorgenommen werden. Hierdurch wäre die Intercodierreliabilität als spezifisches inhaltsanalytisches Gütekriterium überprüfbar gewesen (vgl. Mayring, 1995; 2000). Dieses Gütekriterium konnte aufgrund der Rahmenbedingungen der vorliegenden Arbeit leider nicht realisiert werden. Ähnliches gilt für die Validität, welche ebenfalls nicht überprüft wurde. Hier wäre eine Bestimmung anhand ausgesuchter Außenkriterien in Frage gekommen, indem z.B. die Einschätzung von Arbeitskollegen, Professionskollegen, Freunden oder Lehrtrainern erhoben und mit den Ergebnissen in Beziehung gesetzt worden wäre.

In der vorliegenden Untersuchung wurde keine Kontrollgruppe zur Befragung herangezogen. Abgesehen davon, dass eine Rekrutierung einer Kontrollgruppe in der vorliegenden Studie sich äußerst schwierig gestaltet hätte, war dieser Schritt aufgrund der speziellen Fragestellung nicht angezeigt.

Eine Störquelle betrifft die soziale Erwünschtheit der Aussagen der Gesprächspartner. Es ist nicht auszuschließen, dass die Teilnehmer im Sinne der sozialen Erwünschtheit auf die Fragen des Interviewers reagiert haben. Schon bei einfachen Tests und Experimenten verfälschen Versuchseffekte die Validität (vgl. Rosenthal, 1976). Verfälschungen in qualitativen Studien sind aufgrund der ständigen Interaktion von Interviewer und Interviewten und der daraus resultierenden Dynamik in einem weitaus größerem Umfang zu erwarten als bei quantitativen Untersuchungen. Paulhus (1991) unterscheidet in seinem „Social Desirability“- Modell zwischen den beiden Teilkomponenten „Impression Management“ und „Self Deception“. Beim „Impression Management“ wird bewusst versucht, ein möglichst positives Bild von sich und von den eigenen (Transfer-) Leistungen abzugeben, während bei der „Self Deception“ (Selbsttäuschung) eine unbewusste positive Verzerrung stattfindet. Die letzte Teilkomponente ist insofern von Bedeutung, als dass die Befragten eventuell gewisse Veränderungen auf die Fortbildung zurückführen, die auch ohne sie aufgetreten wären.

Obwohl es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine qualitative Inhaltsanalyse handelt, soll neben den Aspekten der internen Validität auch auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, also die externe Validität, eingegangen werden. Aufgrund der schon beschriebenen eventuell vorhandenen Selektionseffekte ist die Frage, ob es sich bei der vorliegenden Subpopulation um eine repräsentative Stichprobe handelt, nur schwer zu beantworten. Ein Punkt, der die Generalisierbarkeit der Ergebnisse in jedem Fall einschränkt, ist die Stichprobengröße von $N=13$. Somit lassen sich Verallgemeinerungen, wenn überhaupt, nur sehr begrenzt vornehmen. Dennoch zeichnen sich durch die gefundenen Ergebnisse gewisse Trends ab, die ein Bild vom Forschungsgegenstand erkennen lassen.

8.3 Implikation für Theorie und Praxis

Bei der Ergebnisdarstellung in Abschnitt 7.2 ist zu erkennen, dass die zweijährige Fortbildung zum systemischen Berater am Institut für systemische Beratung in Wiesloch deutliche Veränderungen allgemeiner Art sowie speziell in der Organisationswelt, der Professionswelt als auch in der privaten Welt nach sich zieht. Dabei zeigt sich insbesondere, dass der Transfer auch auf andere Lebenswelten, die nicht Schwerpunkt der Weiterbildung waren, übertragen werden kann. Das ist ein Indikator dafür, weshalb innerhalb der Weiterbildung nicht das bloße Erlernen von operativen Programmen, sondern das Verständnis von Konstruktionsprinzipien im Mittelpunkt steht. Inhalte und Methoden werden nicht nur auswendig gelernt, sondern in ihrer Grundstruktur verstanden und somit im Sinne eines Baukastensystems neu konfigurierbar und auf andere Situationen und Probleme anwendbar, auch im Alltag.

In den Ergebnissen wurde auch deutlich, dass das Arbeitsumfeld eine entscheidende Rolle beim Transfer spielt. Folglich kann die Betonung der Arbeitsumgebung beim Transfer, wie in den Modellen von Baldwin und Ford (1988), Dubs (1990; 1994) sowie auch Rank und Wakenhut (1998) beschrieben, durch die vorliegende Arbeit unterstützt werden.

Nicht in den Modellen beschrieben und diskutiert wird die Hierarchieebene der jeweiligen Fortbildungsteilnehmer. Die durchgeführten Interviews der vorliegenden Arbeit deuten jedoch an, dass die Hierarchieebene eine relevante Moderatorvariable sein könnte: Je höher sich eine Personen in der Hierarchie eines Unternehmens befindet, desto geringer scheint der Einfluss der Arbeitsumgebung auf die Transferleistungen. Ein Grund hierfür ist vermutlich in der größeren Unabhängigkeit und Autonomie der betreffenden Personen zu suchen.

Inwieweit sich die Wirkung der Fortbildung mit Fortschreiten der Zeit weiter verstärkt, konnte in dieser Studie nicht gezeigt werden. Die entsprechende Hypothese, die eine Verstärkung der Wirkung angenommen hatte, fußte auf

der Überlegung, dass erst in der Anwendung deutlich wird, welche Inhalte und Methoden für die Absolventen selbst stimmig sind. Durch diesen länger andauernden Prozess könnte sich erst eine Qualität einstellen, welche die Selbststeuerungskompetenz erhöht und somit die Wirkung verbessert. Es ist denkbar, dass dieser Prozess schon während des zweiten Jahres zur Entfaltung kommt. Dafür spricht die größte Wirkungseinschätzung nach dem zweiten Jahr. Zusätzlich findet wahrscheinlich eine Selektion der Inhalte und Methoden statt und die nicht anwendbaren Inhalte und Methoden verblasen. Das zeitliche Zurückliegen der Ausbildung scheint keinen Einfluss auf den Verlauf der Wirkung sowohl während der Ausbildung als auch in der Folgezeit zu haben, d.h. für eine Verringerung der Wirkung müssen andere Faktoren verantwortlich sein (s. folgende Abschnitte). Im Durchschnitt zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung nach einem Zeitraum von ein bis drei Jahren nach Beendigung der Fortbildung jedoch eine konstante Wirkung. Geht man davon aus, dass in der Regel bedingt durch Motivationsrückgang, Rückfall in alte Gewohnheiten, Vergessen der Inhalte und Methoden usw. eher eine Verringerung der Wirkung zu erwarten ist (vgl. Mandel et. al, 1992), ist dies ein beachtlicher Erfolg.

Ein Erklärungsversuch für die gefundenen Ergebnisse, dass sich die Wirkung in der Folgezeit verringert, ist darin zu sehen, wenn einige Teilnehmer „Wirkung“ mit „Anwendung“ gleichsetzen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Teilnehmer ihren Fokus auf ihr Arbeitsumfeld richten und explorieren, welche Inhalte und Methoden sie integrieren konnten und dementsprechend die Wirkung angeben. So berichtet ein Teilnehmer: „Also, es ist nicht so, dass [...] man Wissen anhäuft und das dann so im 3. Jahr also so richtig zur Entfaltung kommt, das entspricht nicht meiner Erfahrung, weil einfach die Entfaltung des Wissens davon abhängt, wie ich's anwenden kann“. Ein anderer Absolvent gab an: „Ich würde sagen, es war dichter, es war sehr dicht, die Ausbildung. Ich konnte sehr viel zu Beginn verwenden. Inhalte des zweiten Jahres [...] konnte ich wenig einsetzen“.

Fünf Teilnehmer berichten, ohne dass seitens des Interviewers danach gefragt wurde, die Wirkung sei stabil geblieben bzw. habe sich verstärkt, weil sie sich regelmäßig in Peer-Gruppen treffen und so der Inhalt präsent gehalten wird. Zwei Teilnehmer geben an, sich weiterhin von einem systemischen Coach begleiten zu lassen, wodurch sich ein Abflachen der Wirkung verhindern ließ. Eine Absolventin äußert den dringenden Wunsch, an einem Auffrischkurs teilnehmen zu wollen, weil sie ansonsten ein Abflachen der Wirkung vermutet.

Das o.g. lässt die Vermutung erhärten, dass sich ein Abflachen der Wirkung vor allem mit einer Weiterbeschäftigung mit den Inhalten und Methoden der Weiterbildung erreichen lässt, was für die Wichtigkeit der in Abschnitt 3.4.3 beschriebenen Maßnahmen zur Transfersicherung und -förderung in der Nachbereitungsphase spricht. Absolventen wäre entsprechend zu raten, darauf achten, solche Peer-Gruppen zu installieren und wahrzunehmen. Auch an Auffrischkurse, Weiterbegleitung durch einen systemischen Coach oder Literaturgruppen ist zu denken, wie sie in der Ausbildung zum systemischen Therapeuten und Berater üblich sind.

Die Ergebnisse der Untersuchung sind aufgrund gewisser methodischer Mängel, jedoch vor allem wegen der spezifischen Fragestellung und der speziellen Didaktik des Institut und der damit verbundenen spezifischen Ausbildung, nicht ohne weiteres auf andere Fragestellungen, Ausbildungsinstitute oder Populationen übertragbar.

In zukünftigen Untersuchungen wäre anzuregen und wünschenswert, eine Interpretation des Textmaterials von mehreren Personen vorzunehmen, um die Intercodierreliabilität als spezifisches inhaltsanalytisches Gütekriterium überprüfen zu können. Auch die Erhebung von weiteren Außenkriterien, wie beispielsweise die Einschätzung von Arbeitskollegen, ist zu empfehlen, um die Validität der Selbstaussagen zu analysieren. Für zukünftige Forschungsprojekte wären auch quantitative Untersuchungen anzuregen. Die

vorliegende Arbeit könnte als qualitative vorgeschaltete Studie genutzt werden, um die vermuteten Effekte genauer zu untersuchen.

8.4 Ausblick

Die vorliegende Studie kann in Bezug auf die qualitative Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten und der Auswertung (vgl. Mayring, 1995; Lamnek, 1995) als vorbildlich und zielführend bezeichnet werden. Es konnten klare Aussagen über den Transfer getroffen werden, wobei auch unter Berücksichtigung der teilweisen methodischen Unzulänglichkeiten der Eindruck bestehen bleibt, dass die Fortbildung zum systemischen Berater deutliche Veränderungen nach sich zieht. Für die zukünftige qualitative Forschung im Bereich der Evaluation des Transfers von systemischen Weiterbildungsmaßnahmen wäre dieser Weg weiter zu beschreiten, unter Einbeziehung der in 8.2 und 8.3 genannten Überlegungen.

Interessant wäre zu sehen, wie sich der Transfer über einen längeren Zeitraum von fünf bis zehn Jahren entwickelt. Hierbei wäre es aufschlussreich zu erforschen, welche Entwicklungen sich längerfristig in den drei Welten zeigen und ob der Transfer über fünf bis zehn Jahre konstant gehalten werden kann oder ob er sich verringert. Dazu wäre zu fragen, wie sich die Karrieren der Absolventen entwickelt haben. Bei diesen Studien wären Kontrollgruppen anzuregen, welche die gleichen Ausgangsbedingungen hatten wie diejenigen, welche die Fortbildung durchlaufen haben, damit Kausalschlüsse ermöglicht werden.

Vorstellbar ist auch eine Studie, die nicht nur die Teilnehmer selbst, sondern auch das Umfeld mit einschließt. Dabei könnten z.B. Arbeitskollegen, Professionskollegen und private Personen der Teilnehmer befragt werden. Eine Einschätzung durch das Umfeld könnte wertvolle Perspektiven hinsichtlich des Verhaltens der Teilnehmer, ihrer Einstellung und des Einflusses auf organisatorische Ziele liefern. Außerdem wäre es möglich, in einer solchen

Studie zu überprüfen, inwieweit die Einschätzungen des Umfeldes übereinstimmen und ob die Aussagen des Umfelds mit denen der Absolventen übereinstimmen.

Einige Teilnehmer berichten, dass sich durch die Ausbildung die Partnerschaft intensiviert hat, andere wiederum führen eine Trennung an, wobei eine Versuchsperson dafür die Fortbildung als Hauptursache angibt. Hier wäre es spannend zu untersuchen, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen sich eine Partnerschaft entweder verstärkt oder entsprechend auseinandergibt.

In der vorliegenden Studie war die Tendenz zu erkennen, dass der Lerntransfer leichter aufrecht erhalten wird, wenn sich die Absolventen nach der Ausbildung weiterhin mit den Inhalten und Methoden der Weiterbildung beschäftigen, sei es in Form von Peer-Gruppen oder systemischem Coaching. Um dieser Tendenz nachzugehen, wäre es sinnvoll, in einer weiteren Erhebung die Veränderungen derjenigen, die sich auch nach der Fortbildung mit den Inhalten und Methoden beschäftigen mit solchen zu vergleichen, die sich damit nicht weiter auseinandersetzen.

Literaturverzeichnis

- ALLIGER, G. M., TANNENBAUM, S. I., BENNETT, W., TRAVER, H. & SHOTLAND, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria, *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- AMELANG, M. & ZIELINSKI, W. (2002). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer.
- ARTHUR, W., BENNETT, W., EDENS, P. S. & BELL, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, No. 2, 234-245.
- ATTKISSON, C. C. (1978). *Evaluation of human service programs*. New York: Academic Press.
- BALDWIN, T. T. & FORD, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- BAMBERGER, G. G. (2001). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz.
- BERGMANN, B. & SONNTAG, K. (1999). Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 287-312). Göttingen: Hogrefe.
- BERTALANFFY, L. v. (1957). Allgemeine Systemtheorie. *Deutsche Universitätszeitung*, 12, 5-12.

- BEYWL, W. & GEITER, C. (1996). *Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- BISANI, F. (1980). *Personalwesen*. Wiesbaden: Gabler.
- BROAD, M. L. & NEWSTROM, J. W. (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- BRONNER, R. & SCHRÖDER, W. (1983). *Weiterbildungserfolg: Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung*. München: Hanser.
- CLARKE, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6, (3), 146-162.
- COHEN, D. J. (1990). What motivates trainees. *Training Development Journal*, 11, 91-93.
- COHEN, J. (1992). A power primer. *American Psychologist*, 112, 155-159.
- COMELLI, G. (1985). *Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung*. München: Hanser.
- CONRADI, W. (1983). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- DETTERTMAN, D. K. (1993). The case for the prosecution: transfer as an epiphenomenon. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: intelligence, cognition and instruction* (pp. 1-24). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- DITTMAR, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Opladen: Leske & Budrich.
- DUBS, R. (1990). Lernprozesse in Unternehmungen beschleunigen. Zur Transferproblematik in Unternehmungen. *Die Unternehmung*, (3), 154-163.
- DUBS, R. (1994). Management-Ausbildung: Ein altes Thema erneut betrachtet. In R. Hasenböhler, R. Kiechl & J.-P. Thommen (Hrsg.), *Zukunftsorientierte Management-Ausbildung* (S. 16-40). Zürich: Versus.
- EICHENBERGER, P. C. (1990). Millionen für Bildung, Pfennige für Evaluierung. *Personalwirtschaft*, 3, 35-43.
- FORD, J. K. (1990). Understanding training transfer: the water remains murky. *Human Resource Development Quarterly*, 1, 225-229.
- GEBERT, D. & ROSENSTIEL, L. v. (1996). *Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- GERLICH, P. (1999). *Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungscontrolling?* München, Mering: Hampp.
- GEßNER, A. (2000). *Coaching – Modelle zur Diffusion einer sozialen Innovation in der Personalentwicklung*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- GRUNWALD, A. (1987). *Betriebliche Bildungsarbeit als Instrument der Organisationsentwicklung: Steigerung der Anpassungsfähigkeit von Organisationen durch zielgerichteten Lerntransfer*. Berlin: Schmidt.

- GRUSCHKE, F. (2001). *Weiterbildung und deren Wirkungen im privaten und beruflichen Umfeld – Eine empirische Untersuchung am Beispiel einer Ausbildung am Institut für systemische Beratung in Wiesloch*. Frankfurt a. Main: Unveröffentlichte Diplomarbeit der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. Main.
- GÜLPEN, B. (1996). *Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens*. München, Mering: Hampp.
- HABERMAS, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- HACKER, W. (1986). *Arbeitspsychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaft.
- HEHL, G. (1991). Personalentwicklung: Neue Ziele und Strategien. In E. Feix (Hrsg.), *Personal 2000* (S. 79-102). Wiesbaden: FAZ & Gabler.
- HEITGER, B. (2000). Von der Weiterbildung zum Wissensmanagement: Skizzen für eine unternehmerisches Human Resources Development. In E. Regnet & L. M. Hofmann (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (S. 3-22). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- HIPP, J. (1995). *Evaluation von Professionalisierungsmaßnahmen des Institutes für systemischen Beratung Wiesloch*. Trier: Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Trier.

- HÖFT, S. (2001). Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Personalpsychologie* (S. 617-651). Göttingen: Hogrefe.
- HOLLING, H. & LIEPMANN, D. (1995). Personalentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 285-316). Bern: Huber.
- HUMMEL, T. R. (1999). *Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven*. Heidelberg: Sauer.
- KIRKPATRICK, D. L. (1983). Four steps to measuring training effectiveness. *Personnel Administrator*, 28, 19-25.
- KÖNIG, E. & VOLMER, G. (2000). *Systemische Organisationsberatung – Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- KOSSBIEL, H. (1982). *Personalentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.
- KRAEMER, W. (2001). Das E-Business der Personalentwicklung. *Personalwirtschaft*, 28, (1), 22-27.
- KRIZ, J. (1997). *Systemtheorie – Eine Einführung für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner*. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- LAMNEK, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1, Methodologie und Band 2, Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- LEMKE, S. G. (1995). *Transfermanagement*. Göttingen: Hogrefe.
- LONDON, M. & MOORE, E. M. (1999). Continuous learning. In D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance* (pp. 119-153). San Francisco: Jossey-Bass.

- LUHMANN, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- MANDL, H., PRENZEL, M. & GRÄSEL, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 126-143.
- MATHIEU, J. E., TANNENBAUM, S. I. & SALAS, E. (1992). The influence of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, 828-847.
- MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. (1992). *Der Baum der Erkenntnis – Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern, München: Scherz.
- MAYER, R. E. & WITTRICK, M. C. (1996). Problem-Solving Transfer. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 47-62). New York: Macmillan.
- MAYRING, P. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MAYRING, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> [Datum des Zugriffs: 10.03.2004].
- MAYRING, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- MEHLMANN, R. & RÖSE, O. (2000). *Das LOT-Prinzip: Lösungsorientierte Kommunikation im Coaching, mit Teams und in Organisationen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- MEIER, H. (1991). *Personalentwicklung: Konzepte, Leitfaden und Checklisten für Klein- und Mittelbetriebe*. Wiesbaden: Gabler.
- MOSER, K. (1995). Planung und Durchführung organisationspsychologischer Untersuchungen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Organisationspsychologie* (S. 71-105). Bern: Huber.
- MÜCKE, K. (2001). *Probleme sind Lösungen – Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz – Lehr- und Lernbuch*. Potsdam: Ökosystem-Verlag.
- MÜLLER, B. (1996). *Vermittlung von Methodenkompetenz*. München: Hampp.
- NEUBERGER, O. (1994). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- NORK, M. E. (1991). *Management-Training: Evaluation - Probleme - Lösungsansätze*. München: Hampp.
- OSTERCHRIST, R. (1996). *Professionalisierung im Bereich Human Ressourcen – eine qualitative Untersuchung zu Lern- und Veränderungsprozessen im Rahmen der Ausbildung zum systemischen Berater*. Mannheim: Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Mannheim.
- PAULHUS, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego, Ca: Academic Press.

- PIEZZI, D. (2002). Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung – Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 21* (S. 1-508). Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft MBH.
- RANK, B. & WAKENHUT, R. (1998). Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In B. Rank & R. Wakenhut (Hrsg.), *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training* (S. 11-29). München, Mering: Hampp.
- RETZER, A. (2002). *Passagen – Systemische Erkundungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- RIEFORTH, J. (1996). *Entwicklungsprozesse von beruflichen Fachkräften in einem neuen Arbeitsfeld der sozialen Arbeit. Qualitative Analyse der postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung – Familienhilfe als systemische Tätigkeit im psychosozialen Bereich*. Oldenburg: Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Oldenburg.
- ROSENSTIEL, L. v. (1992). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- ROSENSTIEL, L. v. (1999). Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge der Sozialpsychologie. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 99-122). Göttingen: Hogrefe.
- ROSENTHAL, R. (1976). *Experimenter effects in behavioural research*. New York: Appleton Century Crofts.

- ROUIELLER, J. & GOLDSTEIN, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Quarterly*, 4, 377-390.
- SATTELBERGER, T. (1995). Personalentwicklung als strategischer Erfolgsfaktor. In T. Sattelberger (Hrsg.), *Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen* (S. 15-37). Wiesbaden: Gabler.
- SCHARPF, R. (1999). *Training und Transfer: Lernen, Anwenden und die Bedeutung fähigkeitsbezogener Kognitionen*. München, Mering: Hampp.
- SCHIRCKS, A. D. (1994). *Management Development und Führung*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- SCHLIPPE, A. v. & SCHWEIZER, J. (2000). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHMID, B. (1993). Menschen, Rollen und Systeme – Professionalisierung aus systemischer Sicht. In *Organisationsentwicklung*, 4, 19-25.
- SCHMID, B. (1994). *Wo ist der Wind wenn er nicht weht? Professionalität und Transaktionsanalyse aus systemischer Sicht*. Paderborn: Junfermann.
- SCHMID, B. (2000). Der systemische Ansatz in Training und Beratung. *Trainertreffen Deutschland*, Trainer-Kontakt-Brief Nr. 30, 8. Jg., Mai 2000.
- SCHMID, B. (2003). *Systemische Professionalität und Transaktionsanalyse*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- SCHMID, B., HIPPEL, J. & CASPARI, S. (2000). *Didaktikreader – Handbuch der Lernkultur am Institut für systemische Beratung*. Wiesloch (Institut für systemische Beratung).

- SCHMIDT, G. (1998). *Lösungsorientierte Konzepte für Teamsysteme*. Live-Mitschnitt eines Vortrages (Audio). Münsterschwarzach: Vier-Türme-Verlag.
- SCHOLZ, C. (2000). *Personalmanagement*. München: Vahlen.
- SCHULER, H. (1995). *Lehrbuch der Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHULER, H. (2001). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHULER, H. & BARTHELME, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz (S. 77-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- SCHWEITZER, J. (1995). *Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen*. Weinheim: Juventa.
- SHAZER, S. DE (1989). *Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie*. Stuttgart: Klett.
- SHAZER, S. DE (2002). *Der Dreh – Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- SHAZER, S. DE, KIM BERG, S., LIPCHIK, E., MUNALLY, E., MOLNAR, A., GINGERICH, W. & WEINER-DAVIES, M. (1986): Kurztherapie – zielgerichtete Entwicklung von Lösungen. *Familiendynamik* 11 (3), 192-205.
- SIEFERT, O. (1997). *Evaluation extrafunktionaler Trainings in einem Dienstleistungsunternehmen – Eine empirische Studie*. Wuppertal: Dissertation Univ.-Gesamthochschule.

- SMITH-JENTSCH, K. A., SALAS, E. & BRANNICK, M. T. (2001). To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. *Journal of Applied Psychology*, 86, (2), 279-292.
- SONNTAG, K. (1989). *Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- SONNTAG, K. (1999). Personalentwicklung – ein Feld psychologischer Forschung und Gestaltung. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 15-32). Göttingen: Hogrefe.
- SONNTAG, K. (2002). Personalentwicklung und Training – Stand der psychologischen Forschung und Gestaltung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2, 59-79.
- SONNTAG, K. & BATTMANN, W. (1992). *Personalentwicklung in Organisationen: Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien*. Göttingen: Hogrefe.
- SONNTAG, K. & SCHAPER, N. (1999). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 211-244), Göttingen: Hogrefe.
- STARK, R. & MANDL, H. (2000). *Das Theorie-Praxis-Problem in der pädagogisch-psychologischen Forschung – ein unüberwindbares Transferproblem?* (Forschungsbericht Nr. 118). München: Ludwig-Maximilian-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.

- STIEFEL, R. T. (1991). *Innovationsfördernde Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben: Lernen vom Großbetrieb oder eigene Wege gehen?* Neuwied: Luchterhand.
- STIEFEL, R. T. (1995). Strategieumsetzendes Lernen. In T. Sattelberger (Hrsg.), *Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen* (S. 38-41). Wiesbaden: Gabler.
- SUCHMAN, E. A. (1979). *Evaluative research: principles and practice in public, service and social action programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- TRACEY, I. B., TANNENBAUM, S. J. & KAVANAGH, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: the importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- TRAINING TRENDS (2000). Training Needs, Analysis and Evaluation. *Training Trends*, 41.
- ULBRICH, M. (1999). Transferprozess-Management in der betrieblichen Weiterbildung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In W. Wittwer (Hrsg.), *Transfersicherung in der betrieblichen Weiterbildung* (S. 39-83). Frankfurt, Berlin, Bern: Lang.
- VAN BUREN, M. E. & ERSKINE, W. (2002). *The 2002 ASTD state of the industry report*. Alexandria, VA: American Society of Training and Development.
- VANDENPUT, M. A. E. (1973). The transfer of learning: some organisational variables. *Journal of European Training*, 2 (3), 251-262.

- WARR, P., ALLAN, C & BIRDI, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- WATZLAWICK, P. (1981). *Die erfundene Wirklichkeit*. München: Piper.
- WEIß, R. (2003). Betriebliche Weiterbildung 2001. Ergebnisse eine IW-Erhebung. *iw-trends*, 30. Jahrgang, Heft 1/ Feb. 2003.
- WEISS, T. & HAERTEL-WEISS, G. (1995). *Familientherapie ohne Familie*. München: Piper.
- WILKENING, O. S. (1986). Bildungs-Controlling – Instrumente zur Effizienzsteigerung der Personalentwicklung. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (S. 299-325), Wiesbaden: Gabler.
- WIMMER, R. (1993). Der systemische Ansatz – mehr als eine Modeerscheinung? In C. Schmitz, P. W. Gester & B. Heitger (Hrsg.), *Managerie 1. Jahrbuch* (S. 70-105). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- WITTKOWSKI, J. (1994). *Das Interview in der Psychologie – Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- WITTMANN, W. W. (1985). *Evaluationsforschung: Aufgaben, Probleme und Anwendungen*. Heidelberg: Springer.
- WOLF, F. (2000). Lösungsorientierte Moderation als kurztherapeutische Intervention in Expertinnensystemen. In J. Hargens & W. Eberling (Hrsg.), *Einfach kurz und gut – Teil 2: Ressourcen erkennen und nutzen* (S. 177-198). Dortmund: Borgmann.

WOTTAWA, H. & THIERAU, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Göttingen: Huber.

ZEYER, U. (1996). *Implementierungsmanagement*. München: Hampp.

ZINK, M. (1994). Moving – Betrachtungen aus systemischer Sicht. In H. Dreesmann & S. Kraemer-Flieger (Hrsg.), *Moving – Neue Managementkonzepte zur Organisation des Wandels* (S. 23-54). Frankfurter Allgemeine: Gabler.

Anhang A: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Begrüßung. Danksagung. Ziel der Untersuchung. Vorstellung, dass möglichst frei geantwortet werden soll. Zusicherung von Anonymität. Tonbandaufnahme O.K.?

Um folgende Angaben wird gebeten:

- Ø Kurze Charakterisierung des Arbeitskontextes
- Ø Angabe, ob Interner oder Externer
- Ø Altersangabe
- Ø Ausbildungshintergrund

Fragen zum Transfer allgemein:

Stellen Sie Veränderungen fest, die Sie auch auf die Ausbildung zurückführen?
Wenn ja:

- Ø Welche? Wie würden Sie eine Veränderung beschreiben? Woran können andere Ihre Veränderungen bemerken?
- Ø In welchen Situationen merken Sie, dass heute etwas anders ist als früher?
- Ø Was hat dazu beigetragen, dass eine Veränderung möglich war?

Fragen zum Transfer speziell:

In der Organisationswelt

Gibt es Wirkungen auf die Organisation(en), in der/denen Sie tätig sind? Wenn ja:

- Ø Wie würden Sie diese beschreiben?
- Ø Woran erkennt ein Beobachter solche Veränderungen?

Glauben Sie, in den Organisationen mehr bewirken zu können als vorher?
Wenn ja:

Ø Woran erkennen Sie das?

Gibt es Auswirkungen auf die Art des Zusammenwirkens mit anderen Menschen in der Organisation? Wenn ja:

Ø Wie würden Sie diese beschreiben?

In der Professionswelt

Gibt es Veränderungen im professionellen Umfeld? Wenn ja:

Ø Wie würden Sie diese beschreiben?

Ø Woran erkennen Sie das?

Glauben Sie, dass die Veränderungen Ihnen berufliche Vorteile verschaffen?
Wenn ja:

Ø Welche?

Ø Woran erkennen Sie das?

In der privaten Welt

Haben Sie den Eindruck, dass Sie von den Inhalten und Methoden der Ausbildung auch in ihrem privaten Umfeld profitieren können? Wenn ja:

Ø In welcher Hinsicht? Woran, würden Sie sagen, haben Personen in Ihrem privaten Umfeld eine Veränderung feststellen können?

Ø An welchen Situationen merken Sie selbst, dass sich in ihrem privaten Umfeld etwas verändert hat?

Fragen zur Arbeitsumgebung und Transfer

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Vorgesetzter an den Nutzen der Weiterbildung geglaubt hat?

- Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde?
- Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wurde?

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Vorgesetzter die Umsetzung der Inhalte und Methoden fördert?

- Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde?
- Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wurde?

Sind Ihre Kollegen/Kolleginnen und/oder Vorgesetzte mit Inhalten und Methoden der Weiterbildung vertraut?

- Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde?
- Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wurde?

Haben Sie den Eindruck, dass Sie Kollegen/Kolleginnen beim Einbringen der neuen Inhalte und Methoden unterstützen?

- Wenn ja: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erleichtert wurde?
- Wenn nein: Haben Sie den Eindruck, dass dadurch die Anwendung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung erschwert wurde?

Einschätzungsfragen:

Zur Verteilung des Nutzens auf die „drei Welten“

Halten Sie sich bitte nochmals das Drei-Welten-Modell vor Augen, welches die Persönlichkeit in eine Organisationswelt, eine Professionswelt und in eine private Welt aufteilt. Wenn nun der Gesamtnutzen des Curriculums 100% war, wie viel Prozent von diesen 100% entfallen dabei auf die Organisationswelt, wie viel auf die Professionswelt und wie viel auf die private Welt?

Zur Entwicklung des Transfers

Wenn die Gesamtwirkung der Ausbildung 100% ist, wie viel davon, würden Sie sagen, entfiel auf das erste Jahr der Ausbildung, wie viel auf das zweite Jahr der Ausbildung und wie viel auf die Zeit nach der Ausbildung?

Haben sie den Eindruck, dass sich in der Folgezeit, also der Zeit nach der Ausbildung, die Wirkung eher verstärkt hat, vermindert hat oder stabil geblieben ist?

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ehrenwörtlich,

1. dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe angefertigt habe,
2. dass ich die Übernahme wörtlicher Zitate aus der Literatur sowie die Verwendung der Gedanken anderer Autoren an den entsprechenden Stellen der Arbeit gekennzeichnet habe.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen für mich haben kann.

Mannheim, 14. Oktober 2004

Leander Vivian Dehm
Collinistr. 5, App.: 0609
68161 Mannheim

Freiwillige Erklärung

Ich stimme ausdrücklich zu, dass meine durch Dipl. Psych. Barbara Koop betreute Diplomarbeit mit dem Titel

Qualitative Evaluation des Trainingstransfers bei Absolventen der Ausbildung zum systemischen Berater

nach Beendigung der Diplom-Prüfung zu wissenschaftlichen Zwecken im Bereich der Fakultätsbibliothek PE aufgestellt und zugänglich gemacht wird (Veröffentlichungen nach § 6 Abs. 1 UrhG), und hieraus im Rahmen des § 51 UrhG zitiert werden kann.

Sämtliche Verwertungsrechte nach § 15 UrhG verbleiben beim Verfasser der Diplomarbeit.

Mannheim, 14. Oktober 2004

Leander Vivian Dehm
Collinistr. 5, App.: 0609
68161 Mannheim