

Transferstärke-Coaching

Axel Koch

- 16.1 Einleitung – 196
- 16.2 Hintergrund: Das Transferstärke-Modell – 197
- 16.3 Vorgehen: Transferstärke-Coaching – 199
- 16.4 Ausblick – 202
 - Literatur – 202

16.1 Einleitung

Jährlich werden von deutschen Unternehmen hochgerechnet etwa 33,5 Milliarden Euro in Weiterbildung investiert. Das ist das Ergebnis der 8. IW-Weiterbildungserhebung 2014 vom Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln, das eine repräsentative Befragung in 1 845 Unternehmen durchführte. Die vorrangigen Ziele dabei sind, Mitarbeiter kompetenter zu machen (88,5 %) sowie die Wertschöpfung und den Geschäftserfolg zu erhöhen (84,4 %) (vgl. Seyda und Werner 2014).

Dabei sind ein- bis zweitägige Seminare und Trainings das beliebteste Weiterbildungsformat und die Schulung sozialer Kompetenzen das Top-Thema, wie die Ergebnisse der managerSeminare-Trendstudie „Weiterbildungsszene Deutschland 2015“ belegen. An der Umfrage nahmen 1 018 Trainer, Coaches, Berater und Speaker teil (vgl. Graf 2015).

Die andere Seite der Medaille ist jedoch, dass der Transfer von Trainingsinhalten in die Praxis oft scheitert. Teilnehmer setzen aus verschiedenen Gründen Lernerkenntnisse aus Fort- und Weiterbildungen oft nur in einem geringen Ausmaß oder sogar gar nicht um (vgl. z. B. Gris 2008; Grossman und Salas 2011; Koch 2010; Saks und Belcourt 2006; Saks et al. 2014; Weinbauer 2015).

Gerade Verantwortliche aus dem Bereich Human Resources und Personalentwicklung sehen vor diesem Hintergrund einen hohen Handlungsbedarf. In der Delphi-Studie „Personalentwicklung 2020“ prognostizieren 162 interne Personalentwickler bzw. externe Berater in der dritten Befragungsrunde, dass es künftig stark darauf ankommt, Aktivitäten bzw. Instrumente der Personalentwicklung durch Evaluation zu überprüfen. Die Ziele von Maßnahmen, Aufwand und Nutzen sowie die Nachhaltigkeit sind permanent zu hinterfragen. Die Personalentwicklung muss nachweisen, welchen Nutzen sie dem Unternehmen bringt (vgl. Schermuly et al. 2012, S. 115).

Als weiterer Trend ist die zunehmende Individualisierung des Lernens zu erkennen, die in enger Verbindung mit der Digitalisierung steht, wie die Delphi-Studie 2014 „Die Zukunft des Lernens 2030“ aussagt. Befragt wurden dabei 102 Weiterbildungsexperten (Becker und Von der Gracht 2014,

S. 28–29). Vor diesem Hintergrund haben die vielzieltierten Trainings mit der Gießkanne nun endgültig ausgedient, und es braucht präzise, auf die einzelne Person abgestimmte Trainingsprozesse, die wirken und bezahlbar sind.

Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang der Trend, dass zunehmend mehr der selbstverantwortliche und selbstgesteuerte Lerner gefragt ist. Einige Vorreiterunternehmen wie die Deutsche Bahn (vgl. Pape 2015) oder der Sportartikelhersteller adidas (vgl. Reimann 2015) denken radikal um. Formale Lernprozesse, Lernen in Schulungen und lehrende Dozenten spielen danach nur noch eine geringe Bedeutung. Der „New Way of Learning“ repräsentiert eine neue Kultur des selbst gesteuerten lebenslangen Lernens im Unternehmen, bei dem jeder Beschäftigte die Verantwortung für die eigene Entwicklung übernehmen soll. Im Fokus steht also selbstgesteuertes, arbeitsplatznahes und informelles Lernen, das Erpenbeck und Sauter (2013) als die Zukunft des Lernens sehen.

Im Zusammenhang mit der beschriebenen „neuen Art des Lernens“ wird häufig das sog. „70-20-10-Bildungsmodell“ erwähnt (vgl. Lombardo und Eichinger 1996). Dieses ist zwar schon fast 20 Jahre alt, hat aber durch die Digitalisierung einen neuen Aufwind bekommen. Der ursprüngliche Grundgedanke des Modells ist, dass erfolgreiches Lernen bei Führungskräften zu 70 Prozent durch herausfordernde Aufgabenstellungen in der Berufspraxis entsteht, zu 20 Prozent im Austausch mit anderen Leuten, vor allem mit dem eigenen Chef, und zu 10 Prozent durch formale Schulungen (vgl. Lombardo und Eichinger 1996). Mittlerweile wird dieses Bildungsmodell als generelle Faustformel genutzt, um die Bedeutung von informellen und arbeitsplatznahen Lernprozessen – auch „Workplace Learning“ genannt – zu vermitteln.

Zusammengefasst braucht es also einen selbstverantwortlichen, selbstgesteuerten, lernwilligen, motivierten und lerntransferstarken Mitarbeiter. Dies gilt für klassische Schulungen wie auch für das Workplace Learning.

Koch (vgl. 2015a, S. 19) sieht diesen Mitarbeitertyp in Deutschlands Unternehmen in der Minderheit. Diese Sicht begründet der Autor mit Befunden aus der Lerntransferforschung. Merkmale der Person, die den Lerntransfer beeinflussen, sind:

kognitive Fähigkeiten, Lernmotivation, Lernzielorientierung, interne Kontrollüberzeugung, positive Erwartung, dass Anstrengung zum Ziel führt, Erwartungsklarheit, Vorerfahrungen zu Trainingsinhalten (vgl. z. B. Grossman und Salas 2011, S. 106–110; Weinbauer 2015, S. 49–54). Nach Williams (1997) sind in der Belegschaft größerer Firmen nur etwa 10 Prozent lernagile Persönlichkeiten vertreten. 60 Prozent sind lerntechnisch eher passiv oder lernen selten. Die restlichen 30 Prozent haben mit Lernen gar nichts am Hut. Sie sind auch nicht bereit, neue Wege zu gehen.

Der Begriff „Lernagilität“ ist die deutsche Übersetzung des Begriffs „Learning Agility“, der auf die Arbeiten von Lombardo und Eichinger (1996) zurückgeht. Charakteristisch für lernagile Menschen ist: Sie suchen aktiv Möglichkeiten für persönliches Wachstum und Entwicklung. Lernen hört für sie nie auf. Sie stellen sich selbst in Frage, reflektieren Schwächen, sind offen für neue Wege und trennen sich von überholten Sichtweisen und Fertigkeiten, wenn es die Situationen erfordert, etwas Neues zu lernen. Ihnen gelingt es, aus herausfordernden Situationen wichtige Lerneinsichten zu destillieren und diese künftig gewinnbringend anzuwenden (vgl. Mitchinson und Morris 2014).

Auch Naquin und Baldwin (2003, S. 83) sehen die Eigenschaften des Lerners als zentral dafür an, ob Entwicklungsmaßnahmen im Unternehmen fruchten. Dabei sind nach Ansicht der Autoren besonders zwei Charakteristika bedeutsam für einen „Transfer-ready Candidate“, d. h. für Trainingsteilnehmer, denen der Lerntransfer sehr gut gelingt. Diese zwei Charakteristika des Lerners sind die eben erwähnte Learning Agility und die Motivation, sich durch Lernen in seiner Arbeit zu verbessern. Letzteres bedeutet, dass jemand ganz bewusst Lern- und Trainingsprozesse auf sich nimmt und bemüht ist, das Gelernte umzusetzen, damit er seine Arbeitsergebnisse verbessern kann (vgl. ebd., S. 87).

Ansichts der erwähnten Forschungsbefunde gilt es also, Menschen, die nicht so stark beim selbstgesteuerten Lernen und beim Lerntransfer sind, geeignet zu unterstützen. Und diese Erfordernis spiegelt sich auch in den bisherigen „scil-Trendstudien“ aus den Jahren 2006, 2010, 2012 und 2015 wider (vgl. Diesner und Seufert 2010, 2013; Euler

und Seufert 2006; Fandel-Meyer et al. 2015). Die Förderung von Selbstlernkompetenzen, Lernunterstützung durch Vorgesetzte und die Gestaltung von transferförderlichen Bildungsmaßnahmen zählen danach immer wieder zu den Top Ten der Bildungsthemen. Genau an dem Punkt setzt nun das in diesem Beitrag vorgestellte Format des Transferstärke-Coachings an.

16.2 Hintergrund: Das Transferstärke-Modell

Die Ausgangsfrage bei der Entwicklung des Transferstärke-Modells war: Welche Einstellungen und Fertigkeiten haben Menschen, denen der Lerntransfer nach Fort- und Weiterbildungen besonders gut gelingt? Der Fokus wurde auf die erforderlichen Selbststeuerungsfertigkeiten gelegt, die für den Lerntransfer bedeutsam sind. Lerntransfer bedeutet dabei, dass in einer Fortbildungsmaßnahme gelerntes Wissen bzw. erworbene Fertigkeiten und Haltungen danach auch generell im Arbeitsalltag über eine längere Zeit gezeigt werden (Baldwin und Ford 1988, S. 64).

Der Begriff „Transferstärke“ ist vor diesem Hintergrund definiert als persönliche Kompetenz, Lern- und Veränderungsimpulse aus Fort- und Weiterbildungen selbstverantwortlich, erfolgreich und nachhaltig in der Praxis umzusetzen.

Vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten Forschungsfrage wurden im ersten Schritt Theorien, Modelle und empirische Befunde aus der Therapie- und Lerntransferforschung gesichtet, um einen Überblick zu erhalten, welche Einflussfaktoren auf Seiten der Person den Lern- und Veränderungserfolg bestimmen (vgl. z. B. Baldwin und Ford 1988; Bandura 1977; Buchhester 2003; Deimann et al. 2008; Fydrich et al. 2007; Gnefkow 2008; Gollwitzer und Sheeran 2006; Jack 2007; Kanfer et al. 2006; Kauffeld et al. 2008; Larimer et al. 1999; Marlatt und Gordon 1985; Marx 1993, 1982; McCall et al. 1988; Meichenbaum 1977; Naquin und Baldwin 2003; Polivy 2001; Prochaska und DiClemente 1983; Prochaska et al. 1992, 1994, 1997; Stewart et al. 2008; Storch und Krause 2007).

Ergänzend zur Literaturrecherche erfolgten 20 explorative Befragungen von Experten (Personal-

entwickler, Führungskräfte, Trainer). Auf der Basis der Literaturrecherchen und der Expertenbefragungen wurde ein erster Itempool zur Operationalisierung der Transferstärke gebildet. Schließlich lag nach einigen Pretests und Revisionen ein Itempool von 63 Items vor, die zehn theoretisch fundierten A-priori-Skalen zugeordnet waren. Als Antwortskala wurde eine sechsstufige Likert-Skala gewählt, bei der aus testtheoretischen Gründen nur deren Pole verbal verankert waren. Probanden konnten ihre Zustimmung zu den einzelnen Items auf der Skala von „trifft nicht zu“ (0) bis „trifft voll zu“ (5) angeben. Um Antworttendenzen zu vermeiden, war etwa die Hälfte der Items umgepolt, d. h. so formuliert, dass die Betonung nicht auf dem in der Literatur genannten lerntransfer- bzw. veränderungsförderlichen Aspekt lag.

Beispiele für die Fragen waren:

- Handlungsempfehlungen, die nicht meinen Erfahrungen entsprechen, empfinde ich als graue Theorie.
- Um ein gewünschtes Verhalten zu erreichen, mache ich mir klar, in welchen Schritten ich am besten vorgehen muss.
- Es entmutigt mich, wenn ich in alte Verhaltensmuster zurückfalle.

Gemäß der klassischen Testtheorie (vgl. Lienert und Raatz 1989; Mummendey und Grau 2008) wurde diese Vortestversion an einer Stichprobe von 140 Probanden (69 Männer, 71 Frauen) im Alter von 17 bis 76 Jahren (Durchschnittsalter = 41,20, Jahre, $SD = 8,88$) empirisch überprüft. Etwa die Hälfte der Probanden bekleidete eine Führungsposition. Eine explorative Faktorenanalyse legte eine Drei- bzw. Vier-Faktoren-Lösung nahe, wobei die Drei-Faktoren-Lösung besser interpretierbar war.

Auf der Basis dieser Ergebnisse erfolgte nach einer Revision der Vortestversion eine weitere empirische Überprüfung an einer Stichprobe mit 1 566 Probanden (768 Männer, 798 Frauen) im Alter von 18 bis 67 Jahren (Durchschnittsalter = 39,09 Jahre, $SD = 10,35$). Etwa ein Drittel hatte die Funktion einer Führungskraft. Eine weitere explorative Faktorenanalyse brachte eindeutig die Klarheit zugunsten einer Vier-Faktoren-Lösung mit abschließend 23 Items und einer aufgeklärten Varianz von 48,52 Prozent. Diese Faktoren lauteten aufgrund

von inhaltlichen Gesichtspunkten „Offenheit für Fortbildungsimpulse“ ($M = 3,72$, $SD = ,89$, $\alpha = ,659$), „Selbstverantwortung für den Umsetzungsfolg“ ($M = 3,52$, $SD = ,75$, $\alpha = ,789$), „Rückfallmanagement im Arbeitsalltag“ ($M = 2,71$, $SD = 1,02$, $\alpha = ,653$) und „Positives Selbstgespräch bei Rückschlägen“ ($M = 3,47$, $SD = ,98$, $\alpha = ,745$). Der Transferstärke-Gesamtwert ($M = 3,37$, $SD = ,66$, $\alpha = ,850$) ermittelte sich aus der Summe der vier Faktoren. Im Folgenden werden diese vier Faktoren der Transferstärke näher beschrieben:

- **Faktor 1 – Offenheit für Fortbildungsimpulse:** Offenheit ist die zentrale Grundlage für jede Weiterentwicklung. Menschen mit einem hohen Wert bei diesem Faktor haben eine positive Einstellung gegenüber Fortbildungen und damit verbundenen Lern- und Veränderungsimpulsen. Sie empfinden Inhalte und Übungen als nützlich. Sie lassen sich auf Neues und Ungewohntes ein. Es gelingt ihnen, gelernte Verhaltensregeln auf sich selbst passend anzuwenden.
- **Faktor 2 – Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg:** Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg bedeutet, dass es aktive Bemühungen gibt, gelernte Inhalte in die Tat umzusetzen. Menschen mit einem hohen Wert bei diesem Faktor ergreifen die Initiative und sind aktiv, um aus ihrem bisherigen Trott zu kommen. Dies gelingt ihnen, weil sie gut in der Lage sind, sich selbst zu motivieren und sich selbst neue Methoden und Fertigkeiten zu erarbeiten oder ungünstige Verhaltensweisen zu verändern. Sie machen sich klar, in welchen Schritten sie vorgehen müssen, um ein gewünschtes Verhalten zu erreichen. Sie haben die nötige Umsetzungsenergie und lassen sich auch nicht durch anfänglichen Mehraufwand und Anstrengungen von ihren Vorsätzen abbringen. Bereits in einer Fortbildung sind sie aktiv und nutzen Übungsmöglichkeiten, um an ihren Themen zu arbeiten. Aber auch nach einer Fortbildung sind sie aktiv und suchen sich gezielt Übungsmöglichkeiten und Informationen zur weiteren Vertiefung. Wenn sie nicht richtig vorankommen, holen sie sich gezielt Hilfe für die Umsetzung der gelernten Inhalte. Dazu gehört auch, Menschen aus

ihrem Umfeld einzubeziehen, die sie erinnern, wenn sie geplante Verhaltensänderungen nicht umsetzen – und die sie darin unterstützten, die Rahmenbedingungen förderlich zu gestalten.

■ **Faktor 3 – Rückfallmanagement im Arbeitsalltag:**

Die Umsetzung von gelernten Inhalten steht meistens im zeitlichen Konflikt mit den Anforderungen des Tagesgeschäfts. Dieses fühlt sich dringend und wichtig an, so dass gute Vorsätze schnell ins Hintertreffen gelangen.

Menschen mit einem hohen Wert bei diesem Faktor beherrschen geeignete Strategien, um aus der „eigenen Komfortzone“ gewohnter Handlungsweisen auszubrechen. Sie priorisieren die Umsetzung von Lernerkenntnissen und lassen sich nicht durch vermeintlich dringende Themen und dem spontanen Geschehen ablenken. Sie schätzen realistisch ein, was es an Zeit und Veränderungsaufwand braucht, und schaffen sich die erforderlichen Zeiträume. Ihnen gelingt es, sich auch unter Stress und Zeitdruck so zu steuern, dass sie sich an die Umsetzung neuer Denk- und Verhaltensweisen erinnern. Es gibt geeignete Vorbeugungsstrategien und Notfallpläne gegen Rückfälle.

■ **Faktor 4 – Positives Selbstgespräch bei Rückschlägen:**

Das Bestreben, Gewohnheiten zu ändern oder Neues zu lernen, ist oft begleitet von Rückfällen in alte Muster, Fehlschlägen, unerwartet hohem Energieaufwand und Phasen der Frustration und Lustlosigkeit. Die Art des inneren Selbstgesprächs bei diesen Rückschlägen entscheidet darüber, ob Lern- und Veränderungsziele aufrechterhalten werden. Entscheidend ist eine positive und optimistische Grundeinstellung.

Menschen mit einem hohen Wert bei diesem Faktor sehen Rückfälle in alte Muster als normal an. Ihnen ist klar, dass Einstellungs- und Verhaltensänderungen nicht auf Anhieb gelingen – geschweige denn von heute auf morgen passieren. Sie sehen kleine und kleinste Fortschritte in ihren Bemühungen und „feiern“ diese Erfolge. Sie sind zuversichtlich, dass sie früher oder später ihr Lern- und Veränderungsziel erreichen werden. All das trägt dazu bei, am Ball zu bleiben. Sie haben außerdem

ein gutes Gefühl für den Nutzen, der sie erwartet, wenn sie ihr Ziel erreicht haben.

Erste Validierungsstudien konnten bereits die Konstruktvalidität des Transferstärke-Messinstruments – Transferstärke-Analyse genannt – bestätigen. So wurde die konvergente Validität (vgl. Bühner 2011, S. 64) mit der Allgemeinen Selbstwirksamkeits-Skala überprüft (vgl. Schwarzer u. Jerusalem 1999, S. 13). Gerade das Konstrukt der Selbstwirksamkeit gilt in Befunden der Lerntransferforschung übereinstimmend als wichtiger Prädiktor für den Transferfolg (vgl. z. B. Chiaburu u. Douglas 2008; Weinbauer 2015, S. 50). Bei einer Stichprobe mit 82 Probanden (44 Männer, 38 Frauen) im Alter von 21 bis 73 Jahren (Durchschnittsalter = 37,85, Jahre, $SD = 10,08$) zeigte sich auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) eine hochsignifikante Korrelation ($r = ,588, p = ,000$) zwischen den Gesamtwerten für Transferstärke und Allgemeine Selbstwirksamkeit. Etwa ein Drittel der Probanden bekleidete eine Führungsposition.

Weitere Studien stützen die Validität des Gesamtkonstruktes bzw. einzelner Skalen (vgl. Kreutz 2012; Pankow 2013; Papenhoff 2013; Schürf 2012). Sie werden hier aber nicht weiter ausgeführt, da diese sich auf die erste Version der Transferstärke-Analyse beziehen, der noch die Drei-Faktoren-Lösung zugrunde lag.

16.3 Vorgehen: Transferstärke-Coaching

Das neue Format des Transferstärke-Coachings zielt darauf ab, bei Teilnehmern Einstellungen und Fertigkeiten zu entwickeln, die für den Lerntransfer erforderlich sind. Der Ausgangspunkt dafür ist die Erfassung der eigenen Transferstärke mit Hilfe der o. g. Transferstärke-Analyse. Der Teilnehmer erhält daraufhin einen Auswertungsbericht, der ihm seine Stärken bzw. Risikofaktoren für den Lern- und Veränderungserfolg im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen aufzeigt. Ergänzend zu der Auswertung bekommt der Teilnehmer passend zu seinem Transferstärke-Profil Handlungsempfehlungen, wie er die identifizierten Risikobereiche besser managen kann. Diese evidenzbasierten Handlungsempfehlungen betreffen z. B. Fertigkeiten des Aktiven

Rückfallmanagements (vgl. z. B. Marlatt und Gordon 1985; Marx 1982, 1993) oder der Selbststeuerung (vgl. z. B. Furtner und Sachse 2011; Gollwitzer 1999, 2006; Pachner 2009).

Durch das nun folgende Transferstärke-Coaching lernt der Teilnehmer am Beispiel seines aktuellen und persönlich wichtigen Lernziels, wie er die Informationen aus seinem Auswertungsbericht nutzt, um den Umsetzungserfolg sicherzustellen. Im Rahmen der selbstständigen Anwendungsphase reflektiert er den Umsetzungserfolg und holt sich bei Problemen bedarfsgerecht Unterstützung beim Coach. Dabei ist das Coaching vom Grundsatz als Hilfe zur Selbsthilfe angelegt und nutzt die empirisch bestätigten Wirkfaktoren des Coachings als Basiskonzept (vgl. Behrendt 2012; Greif et al. 2012; Wechsler 2012). Nach etwa drei Monaten erfolgt eine erneute Standortbestimmung. Es wird ermittelt, inwiefern das Lernziel erreicht und die Transferstärke erhöht wurde.

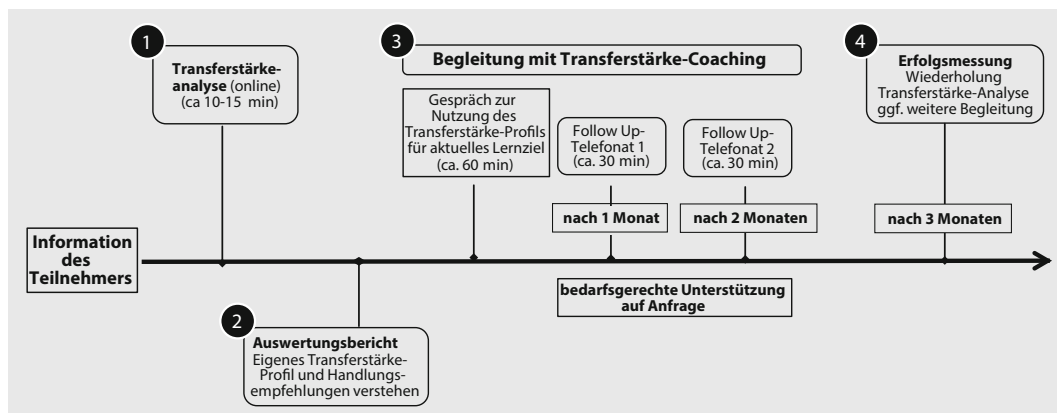
■ Abb. 16.1 zeigt den beschriebenen Kernprozess am Beispiel eines einzelnen Teilnehmers. Dieser Kernprozess wird bedarfsgerecht auf verschiedene Art und Weise in Fort- und Weiterbildungsprozesse integriert.

Wie bisherige eigene Studien zeigen, besteht eine wichtige Arbeit darin, im Rahmen des Gesprächs und auch bei den Folgekontakten Teilnehmern bei der Zielklärung behilflich zu sein und noch genauer herauszuarbeiten, in welchen Situationen in der Praxis sie das Gelernte auf welche Art und Weise umsetzen wollen. Die Bedeutung konkreter Handlungsziele für den Umsetzungserfolg verdeutlichen verschiedene Autoren (z. B. vgl. Greif und Benning-Rohnke 2015).

Der beschriebene Prozess des Transferstärke-Coachings ist das Ergebnis verschiedener explorativer Untersuchungen. Es hat sich gezeigt, dass es oft nicht reicht, Teilnehmern nur ihren Transferstärke-Auswertungsbericht zur selbstständigen Bearbeitung zur Verfügung zu stellen. Dies bestätigt auch Gerathewohl (vgl. 2015, S. 76). Diese Befunde decken sich mit der Annahme, dass gerade transferschwache Menschen erst die Kompetenzen aufbauen müssen, die ihnen den Lern- und Umsetzungserfolg ermöglichen. Darüber hinaus tun sich viele Menschen mit Selbst-Coaching schwer (vgl. Martens 2015, S. 59).

Einen deutlichen Beleg für den Erfolg des Transferstärke-Coaching-Prozesses liefert eine Studie, die im Zeitraum von September 2014 bis Februar 2015 stattfand. Daran nahmen 23 Masterstudenten der Wirtschaftspsychologie teil. Die drei Männer und 20 Frauen im Alter zwischen 22 und 34 Jahren ($M=26,39$, $SD=3,13$) waren überwiegend in der Funktion eines Mitarbeiters in Unternehmen tätig (78,3%). Dabei hatten sich 15 Probanden freiwillig für die Teilnahme in der Experimentalgruppe entschieden und acht Probanden für die Kontrollgruppe. Jede Versuchsgruppe definierte zu Beginn ein persönliches Lernziel, an dem gearbeitet werden sollte. Des Weiteren gab es eine Vor- und eine Nachmessung der eigenen Transferstärke. Zusätzlich gab es Reflexionsaufgaben, um den Lernverlauf der Teilnehmer zu dokumentieren und weitere Impulse geben zu können. Am Ende zeigt sich auf dem Niveau von 0,01 der hochsignifikante Effekt bei der Experimentalgruppe ($p=,000$), dass sich der Transferstärke-Gesamtwert klar verbessert hatte ($M_{t1}=2,60$, $M_{t2}=3,51$), während er in der Kontrollgruppe auf etwa dem gleichen Niveau geblieben war ($M_{t1}=3,07$, $M_{t2}=3,15$, $p=,694$). Während sich die Experimentalgruppe im Vortest noch von der Kontrollgruppe auf der Subskala „Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg“ auf dem Niveau von 0,05 signifikant ($p=,044$) unterschied ($M_{t1}=2,83$, $M_{t2}=3,53$), war dies beim Nachtest nicht mehr der Fall ($M_{t1}=3,65$, $M_{t2}=3,48$, $p=,528$).

Insgesamt geht das Transferstärke-Coaching einen Schritt weiter als bereits bestehende Konzepte des Transfer-Coachings (vgl. Alke 2010; Behrendt 2004; Behrendt et al. 2007), des virtuellen Transfer-Coachings (vgl. Geißler 2010, 2011; Geißler et al. 2013) oder des Telefon-Shadowings (vgl. Leder 2013). Diese zielen vor allem darauf ab, Fortbildungsteilnehmer immer wieder in die Reflexion der Umsetzung von aktuellen Lernvorfällen zu bringen und Impulse zu vermitteln, wie Transferhürden überwunden werden können. Dabei erfolgt der Transfer-Coaching-Kontakt meistens per Telefon oder im persönlichen Gespräch. Beim virtuellen Transfer-Coaching oder beim maxment-Softwaretool (vgl. ► maxment.net, 2015) wird die Transferunterstützung internetbasiert gesteuert. Darüber hinaus gibt es weitere internetbasierte Erinnerungssysteme von kommerziellen Anbietern.



■ **Abb. 16.1** Vorgehen beim Transferstärke-Coaching auf der Basis des eigenen Transferstärke-Profiles

Diese beschränken sich aber vor allem auf Impulse, damit Teilnehmer an die Umsetzung ihrer Vorsätze denken (vgl. Audiocoaching Box, 2015; Dranbleiben 2.0, 2015; Mindsetter, 2015).

Ähnlich wie der Transferstärke-Coaching-Ansatz ist jedoch das Konzept der volitionalen Transferunterstützung (vgl. Deimann et al. 2008). Dabei wird mit Hilfe des Volitionalen Personen Tests ein Profil zur Volitionskompetenz erstellt. Der Test besteht aus 32 Fragen und besteht aus den faktorenanalytisch entwickelten vier Dimensionen „Positive Motivationskontrolle“, „Negative Motivationskontrolle“, „Emotionskontrolle“ und „Kognitionskontrolle“. Auf der Basis der Testergebnisse werden passend zu den persönlichen Stärken und Schwächen individuelle Transferstrategien entwickelt, die aus einem Pool an Methoden und Handlungsmöglichkeiten stammen (Deimann und Weber 2009).

Schließlich ist noch das Konzept des Proaktiven Bildungscontrollings zu nennen (vgl. Buchhester 2003). Mit einem speziell entwickelten Test wird bei Teilnehmern geprüft, inwiefern die Prognosen für einen Trainingserfolg günstig sind. Dabei spielen besonders die folgenden drei Faktoren eine Rolle:

- Faktor 1 – **Personmerkmale**: Ein wichtiger Punkt dabei ist die Überzeugung, durch eigenes Handeln das Umfeld zu beeinflussen. Hinzu kommt auch eine positive Einstellung zu dem Seminar.
- Faktor 2 – **Organisationsmerkmale**: Dazu gehören die Unterstützung des Seminars durch den Vorgesetzten und besonders die Bindung

des Mitarbeiters an seine Aufgaben und sein unmittelbares Tätigkeitsfeld („Involvement“).

- Faktor 3 – **Zielvereinbarungen**: Hier geht es um das, was mit dem Seminar erreicht werden soll. Fehlen die Voraussetzungen für einen Trainingserfolg, kann aktiv gegengesteuert werden (vgl. Gloger 2005, S. 20).

Noch breiter und umfassender angelegt ist das empirisch validierte Lerntransfer-System-Inventar (LTSI), das hilft, Transferbarrieren rund um Person, Lerndesign und Arbeitsumfeld zu ermitteln und diese Erkenntnisse zu nutzen, um Trainingsmaßnahmen wirkungsvoller zu gestalten (vgl. Kauffeld et al. 2008).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Transferstärke-Coaching-Konzept im Kontext der bisherigen Ansätze einen neuen Blickwinkel auf das eingangs erwähnte Problemfeld des mangelnden Lerntransfers darstellt, indem es den Fokus auf die erforderlichen Selbststeuerungskompetenzen legt. Teilnehmer finden die Standortbestimmung mit Hilfe der Transferstärke-Analyse nützlich, da ihnen meistens zwar bewusst ist, dass ihnen die Umsetzung von Lern- und Veränderungsimpulsen in der Praxis nicht so gut gelingt, sie aber nicht wissen, was sie genau dagegen tun können. Die Transferstärke-Analyse zeigt nun auf, wo Teilnehmer aktiv ansetzen können, um ihren Transfererfolg zu steigern. Gerade bei transferschwachen Teilnehmern ist das eigene Transferstärke-Profil ein Anstoß für Veränderung, da es Auskunft über die Risiken gibt,

die den Lernerfolg behindern können. Durch das Transferstärke-Coaching können diese Risiken bei einem vergleichsweise überschaubaren Zeitaufwand überwunden werden.

Den größten Hebel für effektive Entwicklungsprozesse im Unternehmen hat dieser Ansatz dabei im Rahmen von Führungskräftebildungen. Denn in die Entwicklung von Führungskräften wird von Firmen meistens viel Geld investiert. Gleichzeitig sind Führungskräfte für die erfolgreiche Entwicklung ihrer Mitarbeiter zuständig. Indem gerade Nachwuchsführungskräfte das Transferstärke-Coaching am eigenen Leib erfahren, werden sie mit den Grundlagen vertraut und können dies dann auch im Rahmen der Mitarbeiterentwicklung einsetzen (vgl. Koch 2015b). Damit werden sie der von Bates (2003) geforderten Rolle als „Transfer Agent“ gerecht. Die Führungskraft zeichnet sich durch eine nachhaltig wirksame, entwicklungsunterstützende und lernförderliche Führungsarbeit aus.

16.4 Ausblick

In dem heutigen Konzept des Transferstärke-Coachings steckt nunmehr eine Entwicklungszeit von sechs Jahren. Die weitere Forschung wird die vertiefende Validierung des Transferstärke-Konstruktes und des damit verbundenen Selbsttestes sein. Darauf aufbauend sind weitere Evaluationsstudien erforderlich, um noch genauere Aussagen über die Wirksamkeit des Transferstärke-Coachings treffen zu können.

Einige zentrale Forschungsfragen lauten:

- Wieviel zeit- und kostensparender bzw. wirksamer ist das Transferstärke-Coaching im Vergleich zu anderen Maßnahmen der Transferförderung und -sicherung?
- Welche Transferstärke-Ausprägung ist ein sicherer Prädiktor dafür, dass Teilnehmer ohne eine entsprechende Förderung und Unterstützung mit großer Wahrscheinlichkeit keinen nachhaltig wirksamen Lernerfolg erzielen werden?
- In welchem Umfang und in welchem Zeitraum können transferschwache Personen fehlende Einstellungen und Fertigkeiten der Transferstärke nachhaltig wirksam lernen?

- Wie lässt sich das Transferstärke-Coaching-Konzept standardisiert im Rahmen von Personalentwicklungsgesprächen integrieren, damit Führungskräfte transferschwache Mitarbeiter mit einem bedarfsgerechten Führungsprozess unterstützen können?
- Wie lässt sich das Transferstärke-Coaching-Konzept bei E-Learning-Lösungen integrieren, um den Transferfolg bei selbstverantwortlichen Lernprozessen sicherzustellen?

Internetbasierte Tools

- Audiocoaching Box (2015). ► http://www.audiocoaching-box.de/audiocoaching_box/. Zugriff: 10.08.2015.
- Dranbleiben 2.0 (2015). ► <https://www.dranbleiben20.com/>. Zugriff: 10.08.2015.
- Mindsetter (2015). ► <https://pro.mindsetter.com/audience/>. Zugriff: 10.08.2015.

Literatur

Verwendete Literatur

- Alke, M. (2010). Mit Anstoß zur Veränderung. Transfercoaching. *managerSeminare*, 146, 58–63.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bates, R. A. (2003). Managers as Transfer Agents. In E. F. Holton III, & T. T. Baldwin (Hrsg.), *Improving Learning Transfer in Organizations* (S. 243–270). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Becker, M., & von der Gracht, H. (2014). *Lernen 2030. Von Bildungsavataren, virtuellen Klassenräumen und Gehirndoping in der Führungs- und Fachkräfteentwicklung*. Jena: Institute of Corporate Education e. V. (incore).
- Behrendt, P. (2004). *Wirkfaktoren im Psychodrama und Transfercoaching*. Diplomarbeit. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Behrendt, P. (2012). Freiburger Erfolgsfaktoren-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 391–404.
- Behrendt, P., Pritschow, K., & Rüdesheim, B. (2007). Transfercoaching. Vom Seminar zur erfolgreichen Umsetzung im Berufsalltag. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 76(1), 49–56.
- Buchhester, S. (2003). *Bildungscontrolling. Der Einfluss von individuellen und organisationalen Faktoren auf den wahrgenommenen Weiterbildungserfolg*. Hamburg: Kovač.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. (3. Aufl.) München: Pearson Studium.
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training

Literatur

- transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199–206.
- Deimann, M., & Weber, B. (2009). *Besser Wollen! Motiviert sein und motiviert bleiben für persönliche und berufliche Ziele; mit zahlreichen Übungen und Übungsvorlagen*. Heidelberg: Apertus.
- Deimann, M., Weber, B., & Bastiaens, T. (2008). *Volitionale Transferunterstützung (VTU) – Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium*. Hagen: Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung.
- Diesner, I., & Seufert, S. (2010). *Trendstudie 2010. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen*. Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Diesner, I., & Seufert, S. (2013). *Trendstudie 2012. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning, Univ. St. Gallen.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin: Springer-Gabler.
- Euler, D., & Seufert, S. (2006). *SCIL-Trendstudie. Ergebnisse einer Delphi-Befragung zu den Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen*. SCIL-Arbeitsbericht. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning, Univ. St. Gallen.
- Fandel-Meyer, T., Schneider, C., Seufert, S., Meier, C., Schuchmann, D., & Schneider, C. (2015). *scil Trendstudie 2015/2016. Trends in Corporate Learning*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Furtner, M. R., & Sachse, P. (2011). Self-Leadership-Training. Wirksamkeitsprüfung mit qualitativ-quantitativer Methodenkombination. *Wirtschaftspsychologie*, 2, 102–111.
- Fydrich, T., Sommer, G., & Brähler, E. (2007). *Fragebogen zur Sozialen Unterstützung. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Geißler, H. (2010). Gelerntes nachhaltig anwenden. Beispiel: Virtuelles Transfercoaching (VTC). *Weiterbildung*, 11, 24–26.
- Geißler, H. (2011). Coaching meets Training – zur Lösung des Transferproblems durch "virtuelles Transfercoaching (VTC)". In M. Loebbert, A. Fritze, & R. Wegener (Hrsg.), *Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 123–134). Wiesbaden: VS.
- Geißler, H., Hasenbein, M., & Wegener, R. (2013). E-Coaching: Prozess- und Ergebnisevaluation des „Virtuellen Zielerreichungscoachings“. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20(2), 125–142. doi:10.1007/s11613-013-0320-6.
- Gerathewohl, F. (2015). *Optimierung des Lernerfolgs im Rahmen von E-Learning-Formaten. Eine Evaluationsstudie zu Wirksamkeit und Nutzen der Transferstärke-Methode*. Bachelorarbeit. Erding: Hochschule für angewandtes Management.
- Gloger, S. (2005). Den Trainingserfolg voraussagen. Fachkongress für Bildungscontrolling. *managerSeminare*, 92, 18–22.
- Gnefkow, T. (2008). *Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher Weiterbildung im Lern- und Funktionsfeld aus Teilnehmerperspektive*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller..
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation Intentions. Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119.
- Graf, J. (2015). *Weiterbildungsszene Deutschland. Themen und Trends in Training, Beratung, Coaching*. Bonn: managerSeminare.
- Greif, S., & Benning-Rohnke, E. (2015). Konsequente Umsetzung von Zielen durch Coaching. *Coaching*, 1, 25–35.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 375–390.
- Gris, R. (2008). *Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.
- Jack, M. (2007). *FERUS – Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2006). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. Heidelberg: Springer.
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F., & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69.
- Koch, A. (2010). Gegenrede: Das Umsetzungsproblem beim Praxistransfer. Wir wissen alles, aber tun nichts dagegen. *Weiterbildung*, 1, 27–29.
- Koch, A. (2015a). 70-20-10-Wunschdenken. Zweifel an der Realitätsnähe der Bildungsformel. *Wirtschaft und Weiterbildung*, 5, 18–25.
- Koch, A. (2015b). Gelerntes umsetzen lernen. Transferstärke Coaching. *managerSeminare*, 6, 4–9.
- Kreutz, B. (2012). *Überprüfung der Validität der Transferstärke-Analyse. Eine Validierungsstudie mit ausgewählten Skalen des Inventars sozialer Kompetenzen (IKS)*. Riedlingen: SRH FernHochschule.
- Larimer, M. E., Palmer, R. S., & Marlatt, G. A. (1999). Relapse Prevention. An Overview of Marlatt's Cognitive-Behavioral Model. *Alcohol Research and Health*, 23(2), 151–160.
- Leder, S. (2013). *Telefon-Shadowing. Wirksamkeit einer neuen Coaching-Methode zur Umsetzung von Verhaltensänderungen*. Diplomarbeit. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1989). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (1996). *The Career Architect Development Planner*. Minneapolis: Lominger.
- Marlatt, G. A., & Gordon, J. R. (1985). *Relapse Prevention*. New York: Guilford.
- Martens, A. (2015). Gespräch mit dem inneren Du. Trendmethode Selbstcoaching. *managerSeminare*, 2, 56–61.

- Marx, R. D. (1982). Relapse Prevention for Managerial Training: A Model for Maintenance of Behavior Change. *Academy of Management Review*, 7(3), 433–441.
- Marx, R. D. (1993). Improving Management Development Through Relapse Prevention Strategies. *Journal of Management Development*, 5(2), 27–40.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The Lessons of Experience. How successful executives develop on the job*. New York: Free Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavioral modification. An integrative Approach*. New York: Plenum Press.
- Mitchinson, A., & Morris, R. (2014). *Learning About Learning Agility. Center for Creative Leadership*. Greensboro u. a.: White Paper.
- Mummendey, H. D., & Grau, I. (2008). *Die Fragebogenmethode*. Göttingen: Hogrefe.
- Naquin, S. S., & Baldwin, T. T. (2003). Managing Transfer Before Learning Begins. The Transfer-Ready Learner. In E. F. Holton III, & T. T. Baldwin (Hrsg.), *Improving Learning Transfer in Organizations* (S. 80–96). San Francisco: Wiley.
- Pachner, A. (2009). *Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen. Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch*. Münster: Waxmann.
- Pankow, S. (2013). *Überprüfung der Konstruktvalidität und Reliabilität sowie Retestreliabilität der Transferstärke unter Berücksichtigung der diskriminanten/konvergenten Validität mit den Konstrukten NEO-FFI und Learning Style Orientation*. Bachelorarbeit. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Pape, K.-H. (2015). *DB Training will nicht mehr unterrichten*. Blog. <https://khpape.wordpress.com/2015/04/24/db-training-will-nicht-mehr-unterrichten/> (Erstellt: 24.04.2015). Zugegriffen: 25.07.2015
- Papenhoff, T. (2013). *Der Einfluss einer Verhandlungsschulung auf den Verhandlungsstil im Einkauf unter Berücksichtigung der Persönlichkeit und Transferstärke*. Bachelorarbeit. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Polivy, J. (2001). The false hope syndrome: unrealistic expectations of self-change. *International Journal of Obesity*, 25(5, suppl1), 80–84.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390–395.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), 1102–1114.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C., & DiClemente, C. C. (1994). *Changing for good: A revolutionary six-stage program for overcoming bad habits and moving your life positively forward*. New York: Avon Books.
- Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resources Management*, 45(4), 629–648.
- Prochaska, J. O., Redding, C. A., & Evers, K. E. (1997). The theoretical model and stages of change. In K. Glanz, F. M. Lewis, & B. K. Rimer (Hrsg.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (S. 60–84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Reimann, S. (2015). „Ihr lernt, wir wachsen.“ Personalentwicklung bei adidas. *managerSeminare*, 7, 62–66.
- Saks, A. M., Salas, E., & Lewis, P. (2014). The transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 81–83.
- Schermuly, C. C., Schröder, T., Nachtwei, J., Kauffeld, S., & Gläs, K. (2012). Die Zukunft der Personalentwicklung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56(3), 111–122.
- Schürf, S. (2012). *Validierung der Transferstärkeanalyse mit Hilfe des Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) bei Teilnehmern von Führungskräftebildungen der Bayerischen Verwaltungsschule (BVS)*. Masterarbeit. Riedlingen: SRH FernHochschule.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seyda, S., & Werner, D. (2014). *IW-Weiterbildungserhebung 2014. Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Stewart, L. J., Palmer, S., Wilkin, H., & Kerrin, M. (2008). The influence of personality on coaching success. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), 32–42.
- Storch, M., & Krause, F. (2007). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell (ZRM)*. Bern: Huber.
- Wechsler, T. (2012). Das coachingtool-spezifische Wirkfaktorenmodell *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 405–423.
- Weinbauer, I. (2015). *Die Verbreitung von Transferpraktiken in Österreich. Eine neo-institutionalistische Betrachtung des Research-Practice-Gaps der Transferforschung*. Dissertation. Linz: Johannes-Kepler-Universität.
- Williams, M. J. (1997). Agility in Learning – An Essential for Evolving Organizations and People. *Harvard Management Update*, 2(5), 3–5.