
Die transferstarke Führungspersönlichkeit – Hintergründe, Entwicklungsansätze und Fallbeispiel

Axel Koch

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	59
2	Die Megatrends und ihre Auswirkungen: Neue Anforderungen an Führungskräfte	62
3	Die neue Perspektive: Das Modell der Transferstärke	65
3.1	Modellentwicklung	66
3.2	Transferstärke-Kompetenz entwickeln	69
4	Das Transferstärke-Modell als Führungsinstrument	72
4.1	Führungskräfte werden sensibilisiert und bekommen Handwerkszeug	72
4.2	Fallbeispiel einer Abteilungsleiterin	75
5	Zusammenfassung und Ausblick	76
	Literatur	78

1 Einleitung

Führungskräfte kommen ihrer Rolle als Personalentwickler zu wenig nach. Sie kümmern sich zu wenig darum, Feedback zu geben oder nachhaltig wirksame Entwicklungsgespräche zu führen. Dieses Problemfeld zeigt sich darin, dass laut der Studie HR-Report 2014/2015 das Etablieren einer Feedback-Kultur an oberster Stelle der Top 5 Anforderungen an Führungskräfte steht. 71 % der befragten 665 Entscheider aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sehen hier Handlungsbedarf. Das Führen von regelmäßigen

A. Koch (✉)
Hochschule für angewandtes Management,
Steinheilstr. 4, 85737 Ismaning, Deutschland
E-Mail: axel.koch@fham.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017
C. von Au (Hrsg.), *Entwicklung von Führungspersönlichkeiten
und Führungskulturen*, Leadership und Angewandte Psychologie,
DOI 10.1007/978-3-658-16907-7_4

59

Mitarbeitergesprächen ist nach Ansicht von 60 % der Befragten bedeutsam (vgl. Eilers et al. 2014, S. 10).

Ein weit verbreitetes Problem ist dabei, dass Vorgesetzte zu wenig ihren Beitrag dazu leisten, dass der Lerntransfer nach Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen funktioniert. Das wäre aber wichtig, wie langjährige Forschungen zum Lerntransfer immer wieder in das Bewusstsein rücken. Mitarbeiter setzen aus verschiedenen Gründen Lernerkenntnisse aus Fort- und Weiterbildungen oft nur in einem geringen Ausmaß oder sogar gar nicht um (vgl. z. B. Saks und Belcourt 2006; Gris 2008; Koch 2010; Grossman und Salas 2011; Saks et al. 2014; Weinbauer 2015).

Weinbauer (2015) zeigt in ihrer Studie zur Verbreitung von Transferpraktiken in österreichischen Unternehmen auf, dass nach Einschätzung der 150 befragten Personaler nur 28 % der Vorgesetzten häufig oder immer eine Lern- bzw. Transferunterstützung geben (vgl. Weinbauer 2015, S. 130). Das bedeutet, dass die Vorgesetzten vor einem Trainingsprogramm mit ihren Mitarbeitern Vorbereitungsgespräche führen und dabei über die Inhalte und den Nutzen sprechen bzw. Ziele zu spezifischen Fähigkeiten formulieren, die sich durch das Training verbessern sollen. Nach einem Training geben diese Vorgesetzten Feedback, tragen dafür Sorge, dass das Gelernte auch angewendet wird und stellen Ressourcen zur Verfügung, die für die Umsetzung am Arbeitsplatz notwendig sind. In 40 % der befragten Unternehmen unterstützen die Vorgesetzten den Transfer dagegen nicht bzw. eher selten (vgl. Weinbauer 2015, S. 136).

Die Studie von Weinbauer (2015) baut auf den Befunden von Saks und Belcourt (2006) auf. Hier wurden Training Professionals aus 150 verschiedenen Unternehmen in Kanada befragt. Nach den Befunden wenden 62 % der Teilnehmer sofort nach einer Trainingsmaßnahme das Gelernte an. Aber nach sechs Monaten sind es nur noch 44 %, die dies weiter tun. Nach einem Jahr sind es nur noch 34 % der Teilnehmer. In den Befunden zeigt sich, was Trainingsteilnehmer in der Praxis auch häufig berichten. Am Anfang ist man Feuer und Flamme und dann ebbt die Umsetzung im Arbeitsalltag schnell wieder ab. Genau an dieser Stelle sind Führungskräfte gefragt, damit der Rückfall in alte Gewohnheiten nicht passiert, sondern das Neue weiter angewendet wird. Und genau deshalb sehen die Autoren als entscheidend für den Lerntransfer an, dass Vorgesetzte in Trainingsprozesse eingebunden sind und vor sowie nach einer Maßnahme unterstützend wirken (vgl. Saks und Belcourt 2006, S. 643).

Auch Bates (2003) spricht sich dafür aus, dass Führungskräfte die grundlegenden Faktoren verstehen, die zum Fort- und Weiterbildungserfolg beitragen und auf dieser Basis als „Transfer Agents“ ihre Mitarbeiter durch geeignete Maßnahmen beim Lerntransfer unterstützen. Summereder und Stankovsky (2014) verdeutlichen in ihrem Ablaufmodell, wie Führungskräfte vor, während und nach einem Training ideal im Transferprozess eingebunden sein sollten. Sie beziehen sich dabei im Kern ebenfalls auf vorliegende Befunde der Transferforschung, die auch Weinbauer (2015) beschreibt.

Doch diese Erkenntnisse sind noch lange nicht in der Führungspraxis angekommen. In vielen Unternehmen wird schlechte Führung bewusst toleriert, solange die Zahlen stimmen.

Die Bedeutung von Führungskultur und Führungsverhalten ist oft ein reines Lippenbekenntnis. Das ist das Ergebnis einer Studie der Hochschule Osnabrück, bei der 351 Vorstände, Geschäftsführer und Personalleiter von größeren Unternehmen befragt wurden (vgl. Steinert 2014). Im Blickpunkt steht die gezeigte Arbeitsleistung der Mitarbeiter und nicht der Weg, den es braucht, damit Menschen das Beste aus ihrem Potenzial einbringen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen die gewünschten Effekte bringen.

Das Paradoxe daran ist, dass deutsche Unternehmen jährlich hochgerechnet etwa 33,5 Mrd. EUR in Weiterbildung investieren, um Mitarbeiter kompetenter zu machen (88,5 %) sowie die Wertschöpfung und den Geschäftserfolg zu erhöhen (84,4 %). Das ist das Ergebnis der 8. IW-Weiterbildungserhebung 2014 vom Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln, das eine repräsentative Befragung in 1845 Unternehmen durchführte (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 1018 Trainer, Coaches, Berater und Speaker teil (vgl. Graf 2015).

Zusammengefasst werden also viel Zeit und Geld in Weiterbildung investiert, die dann aber am Ende wenig Return on Investment bringen, weil Führungskräfte nicht ihren Beitrag zu einer wirksamen Personalentwicklung leisten. Unternehmen missachten seit Jahrzehnten die empirischen Befunde der Transferforschung und nehmen damit ineffektive Lernprozesse in Kauf. Doch die aktuellen Megatrends bringen neue dynamisierende Komponenten ins Spiel. Sie machen ein Umdenken erforderlich, weil Führungskräfte als Experten für menschliche Entwicklungsprozesse mehr gefragt sind als zuvor – sowohl für sich selbst als auch bei ihren Mitarbeitern.

Im Beitrag werden als neuer Lösungsansatz für dieses Problemfeld das Transferstärke-Modell und das dazugehörige Messinstrument namens Transferstärke-Analyse dargestellt. Dazu wird zunächst in Abschn. 2 darauf eingegangen, in welcher Weise aktuelle Megatrends dazu beitragen, dass Führungskräfte sich der Rolle als Personalentwickler unbedingt aktiv widmen müssen. Anschließend wird in Abschn. 3 die Entwicklung des Transferstärke-Modells aufgezeigt. Hierbei werden auch die Befunde erster Studien dargestellt, die sich mit der Frage befassen, inwiefern sich durch ein Transferstärke-Coaching eine schwach ausgeprägte Transferstärke steigern lässt. Im Abschn. 4 wird das Transferstärke-Modell als Führungsinstrument beleuchtet. Dabei werden erste Befunde vorgestellt, inwiefern Führungskräfte durch den Transferstärke-Ansatz sensibilisiert werden können, ihre Funktion als Personalentwickler und Lerntransferunterstützer wahrzunehmen. Zusätzlich wird an einem Fallbeispiel illustriert, wie Führungskräfte ihre eigene Entwicklung durch die Transferstärke-Methode wirksam steuern können und gleichzeitig lernen, worauf es bei der Mitarbeiterentwicklung ankommt. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick in Abschn. 5.

2 Die Megatrends und ihre Auswirkungen: Neue Anforderungen an Führungskräfte

Die Megatrends Globalisierung, Digitalisierung, Individualisierung und demografischer Wandel sorgen dafür, dass Führungskräfte dringend ihre Rolle als Personalentwickler und Transferunterstützer wahrnehmen müssen. Unter den Schlagworten New Work und Demokratisierung wird hierarchiefreie Führung als zukunftsweisende Führungskultur gesehen (vgl. Gloger 2013; Rose und Fellingner 2013; Bittelmeyer 2014a, b; Martens 2015a; Jumpertz 2015, 2016). Dialog, Partizipation und regelmäßiges Feedback sind wichtige Kennzeichen dieser neuen Führungskultur. Dabei kommt der Selbstorganisation und der Eigenverantwortung der Mitarbeiter eine große Rolle zu. Traditionelle, hierarchische Führungsstrukturen haben angesichts der Komplexität und Dynamik der zukünftigen Arbeitswelt ausgedient. Das geht aus der Kulturstudie „Führungskultur im Wandel“ klar hervor. In Tiefeninterviews wurden dabei 400 Führungskräfte aus Deutschland befragt (vgl. Kruse und Grewe 2014). Ohne eine grundlegende Änderung der Führungspraxis und der Führungskultur bleibt nach Aussage von drei Viertel der Befragten der Standort Deutschland weit unter seinen Möglichkeiten. Der typische deutsche Führungsstil stellt einen entscheidenden Nachteil im Ringen um Bindung und Gewinnung von Talenten dar (vgl. Kruse und Grewe 2014, S. 10).

Gerade Mitglieder der Generation Y, die in zehn Jahren etwa 70 % der Belegschaft in den Unternehmen darstellen werden, wünschen sich aufgrund ihrer Wertmaßstäbe solch eine Führungskultur (vgl. Rose und Fellingner 2013). Denn sie gibt u. a. Raum für das Bedürfnis nach Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung. Gefragt sind Entwicklungschancen und -perspektiven. Kennzeichnend für die Generation Y ist, dass sie danach strebt, ein großes Portfolio an Kompetenzen zu erwerben (vgl. Armutat 2011). Auch zu berücksichtigen ist, dass die Zahl der Wissensarbeiter und der wissensintensiven Dienstleistungen wächst. Wissensarbeiter sind selbstbewusst und wechselbereit. Unternehmen müssen sich fragen, inwiefern ihre Personalentwicklungs- und Mitarbeiterbindungsprogramme die Bedürfnisse ihrer Wissensarbeiter abdecken (vgl. Stiehler et al. 2013).

Aber auch im Ausbildungsbereich zeigt sich ein Trend, der Führungskräfte in ihrer Rolle als wirksame Personalentwickler fordert. Seit der ersten Ausbildungsumfrage des Deutschen Industrie und Handelskammertags (DIHK) im Jahr 2005 beklagen die Firmen stets erneut eine mangelnde Ausbildungsreife (vgl. Lintel und Prüstel 2013). Es fehlt an Deutsch- und Mathematikkompetenzen sowie an Soft Skills. Am häufigsten werden Mängel bei der Leistungsbereitschaft von 54 % der Betriebe genannt, gefolgt von Belastbarkeit mit 46 % und Disziplin mit 45 %. Auch fehlt das Interesse der Jugendlichen an ihrer Ausbildung (vgl. Friedrich et al. 2014, S. 26). Die Firmen gehen immer mehr dazu über, auch leistungsschwächere Jugendliche als Auszubildende einzustellen und diese mit zusätzlichem Aufwand für betriebliche Tätigkeiten zu befähigen und zu integrieren (vgl. Friedrich et al. 2014, S. 28). Denn es gibt nicht genügend Bewerber für die offenen Stellen (vgl. Friedrich et al. 2014, S. 8). Das liegt sowohl am demografischen Wandel als

auch am fortgesetzten Trend zur Akademisierung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Bergel (2006) spricht pointiert davon, dass die Personalentwicklung zunehmend die Funktion eines „Reparaturbetriebes“ übernimmt.

Darüber hinaus wächst die Zahl psychischer Erkrankungen (vgl. z. B. Kordt 2014, S. 14). Auch hier ist der Vorgesetzte als Personalentwickler gefragt. Mitarbeiter sind von den Anforderungen überfordert. In Entwicklungsgesprächen gilt es, frühzeitig die Belastung von Mitarbeitern zu erkennen und wirksame Maßnahmen zu entwickeln, die die Leistungsfähigkeit und die Motivation des Mitarbeiters erhalten helfen. Gleichsam gilt es, bereits erkrankte betroffene Mitarbeiter wieder geeignet zu integrieren (vgl. Sedlacek 2011, Rütgers und Schüchter 2014).

Zusammengefasst braucht es also eine entwicklungsunterstützende und lernförderliche Führungsarbeit, wie auch Fandel-Meyer (2014) betont.

Eng damit verbunden sind neue Anforderungen an die Lernkultur im Unternehmen, die sich durch die Trends der Digitalisierung und der Individualisierung des Lernens ergeben. Reimann (2016, S. 80) fasst grundlegende Prinzipien einer solchen digitalen Lernkultur zusammen:

- Selbstbestimmtes Lernen: Mitarbeiter erkennen selbst ihren Weiterbildungsbedarf und gehen diesen von sich aus an.
- Lernen gehört zu Arbeit: Mitarbeiter suchen sich jederzeit am Arbeitsplatz das erforderliche Wissen – sei es von Kollegen, im Internet oder in formellen Lernangeboten.
- Freie Quellenwahl: Unternehmen geben vorhandene Restriktionen in Bezug auf Internetquellen auf, um das Wissen zu finden, was sie gerade in ihrer Arbeit brauchen.
- Vernetzung und Feedback: Mitarbeiter vernetzen sich aktiv untereinander, um Fragen zu stellen, Erfahrungen auszutauschen und Prozesse verbessern zu können. Social Media fördern das Ganze.
- Mitarbeiterentwicklung und Unternehmensentwicklung gehören zusammen: Mitarbeiter sind motiviert zu lernen und dabei gleichzeitig den Nutzen für das Unternehmen im Auge zu haben.

Einige Vorreiter-Unternehmen denken bereits radikal um. Formale Lernprozesse, Lernen in Schulungen und lehrende Dozenten spielen danach nur noch eine geringe Bedeutung. Im Fokus steht selbst gesteuertes, 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 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 % durch herausfordernde Aufgabenstellungen in der Berufspraxis entsteht, zu 20 % im Austausch mit anderen Leuten, vor allem dem eigenen Chef, und zu 10 % durch formale Schulungen (vgl. Lombardo und Eichinger 1996).

Vor dem Hintergrund all dieser Entwicklungen hat z. B. die Deutsche Bahn mit ihrem Project Next Education bereits im Jahr 2011 einen starken Wandel bei DB Training ausgelöst. Rund 650 Trainer machen einen Rollenwandel durch. Vom Wissensvermittler zum Lern-Begleiter, heißt die Devise. Lernbegleiter vermitteln kein Wissen, sondern sind „Tipp-Geber, Feedback-Geber, Vernetzer mit anderen Experten oder Lernern und am Ende Bestätiger des Könnens, Zertifizierer“ (Pape 2015). In dieser Lernkultur erarbeiten sich Führungskräfte wie Mitarbeiter selbst die Kompetenzen und das Wissen, das sie für ihre Arbeit brauchen. Vernetztes Lernen – also Lernen von und mit anderen Menschen (z. B. Kollegen, Vorgesetzte) spielt dabei auch eine wichtige Rolle (vgl. Pape 2015; Eckelt und Sauter 2016).

In die gleiche Richtung geht seit Juli 2014 der Sportartikelhersteller adidas, der mit seinem New Way of Learning ebenfalls eine neue Kultur des selbst gesteuerten lebenslangen Lernens im Unternehmen erschaffen will (vgl. Reimann 2015). Es gilt auch hier, selbst Verantwortung für die eigene Entwicklung zu übernehmen.

Der Hintergrund für diese neue Kultur des selbstverantwortlichen Lernens ist, dass die technischen Möglichkeiten des E-Learnings bedarfsgerechtes, flexibles und nachhaltiges Lernen am Arbeitsplatz ermöglichen. Bondarouk und Ruël (2010) geben auf der Basis ihrer Literaturrecherchen einen Überblick, wie die Internettechnologie das Lernen beeinflusst. „Learning on Demand“ heißt die Devise. Zahlreiche neue Lern-Kurzformate wie z. B. Learning Nuggets (vgl. Bergel 2008; Gloger 2009) oder Microlearning (vgl. Gillies 2013a) lassen sich gut mit den Möglichkeiten des E-Learnings verbinden. Genauso ermöglicht der Einsatz von Smartphones und Tablets – mobile Learning genannt (vgl. Gillies 2013b) – sich im Arbeitsalltag flexibel das Wissen anzueignen, das gerade gebraucht wird. Besonders beliebt sind dabei kurze Lernvideos (vgl. Gillies 2014). Jeder kann also seinen Lernprozess bedarfsgerecht steuern. Jeder kann sich Zeit und Raum dafür einteilen. Und jeder holt sich das Wissen, das er gerade braucht, anstatt in einem Seminar auf Vorrat zu lernen. Und nicht zuletzt ermöglicht es E-Learning, flächendeckende Schulungen leicht und kostengünstig abzubilden (z. B. entfallen Reisekosten) und Schulungsnachweise zu erbringen (z. B. gesetzlich vorgeschriebene Schulungen).

Darüber hinaus bietet die zunehmende Vernetzung von Menschen aufgrund der Digitalisierung neue Möglichkeiten des Wissensaustausches und des Lernens – sei es durch Wikis oder den Aufbau persönlicher Lernnetzwerke. Pöppelbaum (2013) sieht im Aufbau solcher persönlicher Lernnetzwerke die beste Möglichkeit, in seinem Fachgebiet stets auf dem Laufenden zu bleiben.

Doch diese viel beschriebene neue Lernwelt hat nach Koch (2015, S. 19) einen Haken: „Sie setzt einen selbstverantwortlichen, selbst gesteuerten, lernwilligen, motivierten und transferstarken Mitarbeiter voraus. Und genau dieser Typ ist 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 Trainings sowie der wahrgenommene Nutzen von Trainingsinhalten (vgl. z. B. Weinbauer

2015, S. 49–54; Grossman und Salas 2011, S. 106–110). Nach Williams (1997) sind in der Belegschaft größerer Firmen nur etwa 10 % lernagile Persönlichkeiten vertreten. 60 % sind lerntechnisch eher passiv oder lernen selten. Die restlichen 30 % 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 infrage, reflektieren Schwächen, sind offen für neue Wege und trennen sich von überholten Sichtweisen und Fertigkeiten, wenn es die Situation 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).

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 auch versucht, das Gelernte umzusetzen, damit er seine Arbeitsergebnisse verbessern kann (vgl. Naquin und Baldwin 2003, S. 87).

Angesichts der erwähnten Forschungsbefunde gilt es also, Menschen, die nicht so lern- bzw. transferstark sind, geeignet zu unterstützen. Und dieses Erfordernis spiegelt sich auch in den bisherigen scil-Trendstudien aus den Jahren 2006, 2010, 2012 und 2015 wider (vgl. Euler und Seufert 2006; Diesner und Seufert 2010, 2013; Fandel-Meyer und Schneider 2015). Die Förderung von Selbstlernkompetenzen, Lernunterstützung durch Vorgesetzte und transferförderliche Bildungsmaßnahmen zählen danach immer wieder zu den Top Ten der Bildungsthemen.

Zusammengefasst stehen also Führungskräfte vor der Aufgabe, sich selbst und ihre Mitarbeiter für die neue Lernkultur des selbst gesteuerten Lernens kompetent zu machen und dabei auch nachhaltige Wirkungen im Rahmen der Fort- und Weiterbildung sicherzustellen. Genau an dem Punkt setzt nun das in diesem Beitrag vorgestellte Modell der Transferstärke an.

3 Die neue Perspektive: Das Modell der Transferstärke

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 (vgl. 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.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Phasen skizziert, wie das Transferstärke-Modell entstanden ist.

3.1 Modellentwicklung

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 aufseiten der Person den Lern- und Veränderungserfolg bestimmen (vgl. z. B. Bandura 1977; Meichenbaum 1977; Marx 1982; Prochaska und DiClemente 1983; Marlatt und Gordon 1985; Marx 1993; Baldwin und Ford 1988; Mc Call et al. 1988; Prochaska et al. 1992, 1994, 1997; Larimer et al. 1999; Polivy 2001; Naquin und Baldwin 2003; Buchhester 2003; Kanfer et al. 2006; Gollwitzer und Sheeran 2006; Storch und Krause 2007; Jack 2007; Fydrich et al. 2007; Gnefkow 2008; Kauffeld et al. 2008; Deimann et al. 2008; Stewart et al. 2008).

Ergänzend zur Literaturrecherche erfolgten 20 explorative Befragungen von Experten (Personalentwickler, 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 3-bzw.4-Faktorenlösung nahe, wobei die 3-Faktoren-Lösung besser interpretierbar war.

Auf der Basis dieser Ergebnisse erfolgte nach einer Revision der Vortestversion eine weitere empirische Überprüfung an einer Stichprobe von N = 1566 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 4-Faktoren-Lösung mit abschließend 23 Items und einer aufgeklärten Varianz von 48,52 %. Diese Faktoren lauteten aufgrund von inhaltlichen Gesichtspunkten „Offenheit für Fortbildungsimpulse“ (M = 3,72, SD = 0,89, $\alpha = 0,659$), „Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg“ (M = 3,52, SD = 0,75, $\alpha = 0,789$), „Rückfallmanagement im Arbeitsalltag“ (M = 2,71, SD = 1,02, $\alpha = 0,653$) und „Positives Selbstgespräch bei Rückschlägen“ (M = 3,47, SD = 0,98, $\alpha = 0,745$). Der Transferstärke-Gesamtwert (M = 3,37, SD = 0,66, $\alpha = 0,850$) 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 unterstützen, 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, sodass 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 Transferstärkemessinstruments – Transferstärke-Analyse genannt – bestätigen. So wurde die konvergente Validität (vgl. Bühner 2011, S. 64) mit der Allgemeinen Selbstwirksamkeits-Skala überprüft (vgl. Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 13). Gerade das Konstrukt der Selbstwirksamkeit gilt in Befunden der Lerntransferforschung übereinstimmend als wichtiger Prädiktor für den Transfererfolg (vgl. z. B. Weinbauer 2015, S. 50; Chiaburu und Douglas 2008). Bei einer Stichprobe von 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 hoch signifikante Korrelation ($r = 0,588$, $p = 0,000$) zwischen den Gesamtwerten für Transferstärke und Allgemeiner Selbstwirksamkeit. Etwa ein Drittel der Probanden bekleidete eine Führungsposition.

Weitere Studien stützen die Validität des Gesamtkonstruktes bzw. einzelner Skalen (vgl. Gottschlich 2011; Kreutz 2012; Schürf 2012; Papenhoff 2013; Pankow 2013). Sie werden hier aber nicht weiter ausgeführt, da diese sich auf die erste Version der Transferstärke-Analyse beziehen, der noch die 3-Faktoren-Lösung zugrunde lag.

3.2 Transferstärke-Kompetenz entwickeln

Wie bisherige erste Studien zeigen, können Menschen mit einer schwach ausgeprägten Transferstärke die fehlenden Einstellungen und Fertigkeiten erlernen. Die Systematik dazu ist die Transferstärke-Methode.

Die Abb. 1 zeigt den kompletten Ablauf am Beispiel eines einzelnen Teilnehmers. Dieser Kern-Prozess wird bedarfsgerecht auf verschiedene Art und Weise in Fort- und Weiterbildungsprozesse integriert. Im Folgenden werden die einzelnen *vier Schritte* beschrieben:

- Der *erste Schritt* der Transferstärke-Methode ist die Erfassung der eigenen Transferstärke mithilfe der im vorherigen Abschnitt genannten Transferstärke-Analyse.
- Im *zweiten Schritt* bekommt der Teilnehmer Klarheit über sein persönliches Transferstärke-Profil. Er erhält 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. Marx 1982; Marlatt und Gordon 1985; Marx 1993) oder der Selbststeuerung (vgl. z. B. Gollwitzer 1999, 2006; Pachner 2009; Oettingen und Gollwitzer 2010; Furtner und Sachse 2011).
- Der *dritte Schritt* besteht darin, dass der Teilnehmer mit seinem Transferstärke-Profil und den Handlungsempfehlungen aktiv arbeitet. Am Beispiel eines aktuellen und persönlich wichtigen Lernziels lernt er, seine Transferstärke zu stärken und stellt zugleich seinen Lernerfolg sicher. Das Transferstärke-Coaching unterstützt ihn dabei. Zu dem Coaching gehört ein Auswertungs- und Fördergespräch. Dies kann persönlich, per Telefon oder Skype erfolgen. In dem Gespräch bekommt der Teilnehmer ein tieferes Verständnis zu seiner Auswertung und versteht, wie er die Handlungsempfehlungen auf sein aktuelles Lernziel effektiv anwendet. Dieses Gespräch ist von zentraler Bedeutung. Denn typischerweise befassen sich die Teilnehmer nur etwa eine Stunde mit ihren Auswertungsunterlagen. Darauf folgt die selbstständige Anwendungsphase von ca. drei Monaten. Der Teilnehmer reflektiert mithilfe einer Lernverlaufskurve seinen Umsetzungserfolg und holt sich bei Problemen bedarfsgerecht Unterstützung beim Coach. In diesen Anwendungszeitraum sind zwei Follow-up-Kontakte als feste Größe integriert. Diese finden im Abstand von je einem Monat statt. Der Transferstärke-Coach fragt dabei in einem Telefonat (oder auch in einem persönlichen Gespräch) nach, inwiefern die Umsetzung funktioniert hat und welche offenen Fragen es gibt. Im Mittelpunkt des Gesprächs steht, dass der Teilnehmer noch vertrauter und sicherer in der Anwendung der Handlungsempfehlungen wird. Dabei ist das Transferstärke-Coaching vom Grundsatz als Hilfe zur Selbsthilfe angelegt und nutzt die empirisch bestätigten Wirkfaktoren des Coachings als Basiskonzept, wie

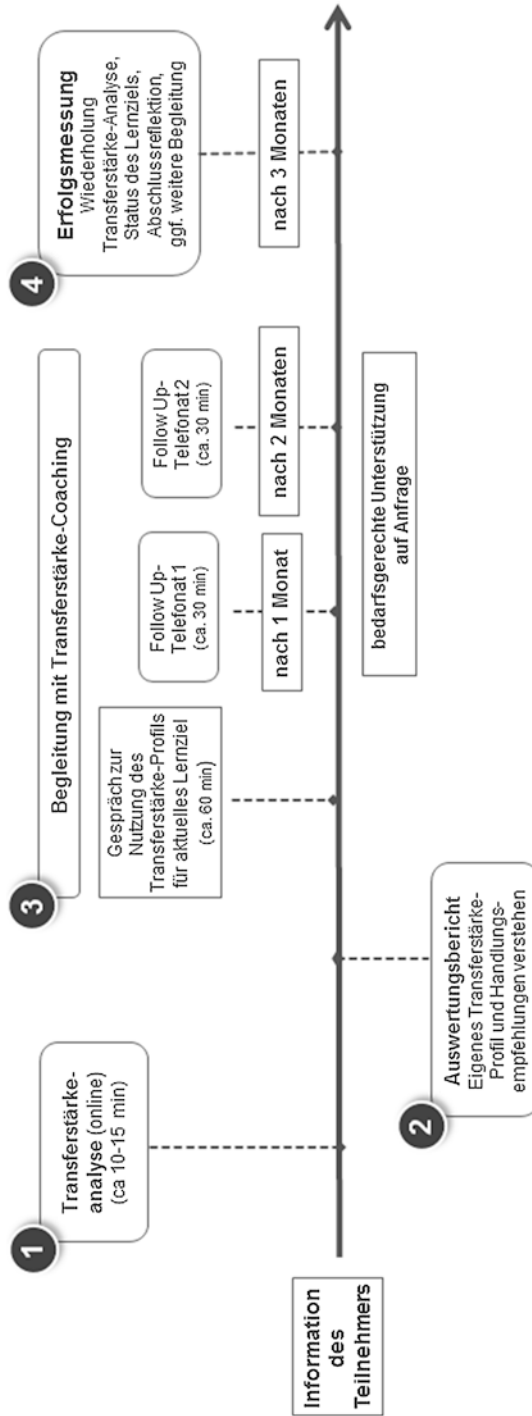


Abb. 1 Vorgehen bei der Transferstärke-Methode

z. B. Zielklärung, Problemaktualisierung, Ressourcenaktivierung, ergebnisorientierte Selbstreflexion oder wertschätzende, empathische Gestaltung der Coachingbeziehung (vgl. Wechsler 2012; Behrendt 2012; Greif et al. 2012).

- Der *vierte Schritt* besteht schließlich in einer Erfolgsmessung. Dabei wiederholt der Teilnehmer nach ca. drei Monaten die Transferstärke-Analyse, um auf diesem Weg eine Rückmeldung zu bekommen, wie sich die eigene Transferstärke entwickelt hat. Außerdem wird der erreichte Stand des aktuellen Lernziels reflektiert.

Der beschriebene Prozess der Transferstärke-Methode 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 (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 Selbstcoaching schwer (vgl. Martens 2015b, S. 59).

Einen deutlichen Beleg für den Erfolg der Transferstärke-Methode liefert eine Studie, die im Zeitraum von September 2014 bis Februar 2015 stattfand. Daran nahmen 23 Masterstudenten der Wirtschaftspsychologie teil. Die 3 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 8 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 bekamen die Teilnehmer Reflexionsaufgaben, um so den Lernverlauf zu dokumentieren. Für auftretende offene Fragen erhielten sie weitere Impulse. Am Ende zeigt sich auf dem Signifikanzniveau von 0,01 der hoch signifikante Effekt bei der Experimentalgruppe ($p = 0,000$), 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 ($M_{t1} = 3,07$, $M_{t2} = 3,15$, $p = 0,694$). Während sich die Experimentalgruppe im Vortest noch von der Kontrollgruppe auf der Subskala „Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg“ auf dem Niveau von 0,05 signifikant ($p = 0,044$) unterschied ($M_{t1} = 2,83$, $M_{t2} = 3,53$), war dies beim Nachtest nicht mehr der Fall ($M_{t1} = 3,65$, $M_{t2} = 3,48$, $p = 0,528$).

Teilnehmer finden die Standortbestimmung mithilfe 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 schnell und präzise auf, wo Teilnehmer aktiv ansetzen können, um ihren Lern- und Transfererfolg zu steigern. Gerade bei transferschwachen Teilnehmern ist das eigene Transferstärke-Profil ein Anstoß für Veränderung, da diese Schwarz auf Weiß lesen, welche Risiken sie für den Lernerfolg haben. Das sorgt vielfach für eine emotionale Betroffenheit und den Wunsch, an diesem Thema zu arbeiten. Dies gilt besonders für Menschen, die an persönlicher

Weiterentwicklung interessiert sind. Durch die Handlungsempfehlungen im Auswertungsbericht und das Transferstärke-Coaching können diese Risiken mit einem vergleichsweise überschaubaren Zeitaufwand überwunden werden. Gerade die Systematik mit Gesprächskontakten und die damit verbundene Notwendigkeit, sich immer wieder mit dem eigenen Lernprozess auseinanderzusetzen, sind maßgeblich für die erzielten Effekte und stellen aus Sicht der Teilnehmer einen hohen Nutzwert dar.

4 Das Transferstärke-Modell als Führungsinstrument

Kommen wir zurück zu der eingangs dargestellten Problemstellung, dass Führungskräfte zu wenig ihren wichtigen Beitrag für nachhaltig wirksame Entwicklungsprozesse leisten und für ein entwicklungsunterstützendes, lernförderliches Umfeld sorgen.

Im Folgenden sollen kurz bisherige erste Studienergebnisse vorgestellt werden, die zeigen, dass das Transferstärke-Modell hilft, Führungskräfte für die von Bates (2003) geforderte Rolle als „Transfer Agent“ zu sensibilisieren und diese angesichts der erwähnten Megatrends viel intensiver in Personalentwicklungsprozesse einzubinden (vgl. Werther et al. 2014, S. 10–11).

4.1 Führungskräfte werden sensibilisiert und bekommen Handwerkszeug

Bei den ersten explorativen Studien von Eiselt (2012) und Deckhut (2012) stand die Frage im Mittelpunkt, welchen Mehrwert das Transferstärke-Modell für Führungskräfte darstellt bzw. wie sie es als Unterstützung für ihre Führungsarbeit bewerten. Während Deckhut (2012) in ihrer Stichprobe nur das Modell und das Konzept vorstellte, bekamen die Führungskräfte von Eiselt (2012) eine vereinfachte Form des Transferstärke-Modells mit einem Leitfaden als Arbeitshilfe zur Verfügung, um es im Rahmen eines Mitarbeitergesprächs auszuprobieren.

Um den Nutzen des Transferstärke-Modells abzuschätzen, erkundeten beide Autorinnen das Vorwissen ihrer Probanden und inwiefern sich diese bereits Gedanken zur Sicherstellung des Praxistransfers machten. Deckhut (2012) befragte dabei 24 Führungskräfte und einen Mitarbeiter der Abteilung Human Resources aus insgesamt 20 verschiedenen Unternehmen in Form eines halb strukturierten Interviews. Vertreten waren 18 Branchen. Danach achten die Befragten zu knapp 55 % darauf, dass ihre Mitarbeiter Seminare mit direktem Bezug zu Anforderungen des Arbeitsalltags besuchen und Inhalte aufweisen, die direkt umsetzbar sind. Dazu gehören auch Aspekte wie intensive Wiederholung oder Schulung direkt vor einem Praxiseinsatz. Knapp 40 % setzen Feedback- und Reviewgespräche ein, damit die Umsetzung von Lernerkenntnissen funktioniert. 25 % kümmern sich um eine Maßnahmenplanung direkt nach einem Seminarbesuch (vgl. Deckhut 2012, S. 50). Bei den Nennungen ist zu berücksichtigen, dass die Autorin die

Angaben aus den Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet hat und es dementsprechend auch mehrere Nennungen pro Interviewpartner geben kann. Eiselt (2012, S. 73) stellte bei ihrer Befragung von zehn Führungskräften aus einem Medizinkonzern fest, dass nur vier von ihnen sich Gedanken darüber machen bzw. mit ihren Mitarbeitern vor einem Seminarbesuch sprechen, wie die Umsetzung des Gelernten sichergestellt wird.

Nach den Befunden von Deckhut (2012, S. 55) sehen 60 % der Befragten den Mehrwert des Transferstärke-Modells darin, auf der Basis einer Stärken-Schwächen-Analyse sehr viel spezifischer und individueller auf den Mitarbeiter einzugehen und die richtigen Maßnahmen zu planen, um so den Praxistransfer zu verbessern. Allerdings gaben die Befragten zu bedenken, dass dieses Vorgehen zusätzlichen Aufwand bedeutet und nutzlos ist, wenn ein Mitarbeiter keine Motivation bzw. Bereitschaft mitbringt (vgl. Deckhut 2012, S. 56). Dabei ist zu erwähnen, dass zahlreiche Befragten bereits ohne Wissen zum Transferstärke-Modell die folgenden drei Punkte als wichtig für den Praxistransfer genannt haben: Knapp 55 % der Befragten sehen die Motivation/Lernbereitschaft des Mitarbeiters als zentral an. Rund 40 % nennen den „Willen, nicht in alte Gewohnheiten zurückzufallen“ und rund 30 % die „Offenheit“ des Mitarbeiters (vgl. Deckhut 2012, S. 51).

Die Studie von Eiselt (2012, S. 78–79) brachte klar zum Ausdruck, dass die Arbeit mit dem Transferstärke-Modell das Bewusstsein für die Einflussfaktoren des Transfers schärft. Den Befragten war außerdem klar geworden, dass der „Grundstein für eine erfolgreiche Entwicklung“ bereits im Vorfeld zu einer Trainingsmaßnahme gelegt wird. Sie wussten nun, „an welchen Stellschrauben sie aktiv bei ihrem Mitarbeiter ansetzen müssen, um ihn wirkungsvoll bei seiner Entwicklung zu unterstützen“. Wie die Daten nahelegen, profitierten besonders die Führungskräfte von dem Modell, die sich bislang mit dem Thema Transferunterstützung noch gar nicht weiter befasst hatten. Ähnlich wie bei Deckhut (2012, S. 56) gaben auch die Befragten bei Eiselt (2012, S. 84–85) zu bedenken, dass die Anwendung des Modells nicht immer passen könnte. So z. B. bei Personen, die initiativ sind und ohnehin von sich aus viel machen. Oder bei Mitarbeiter, die „Übererwartungen“ haben. Die müssten dagegen eher gebremst werden.

Götz (2015) entwickelte in ihrer Arbeit den Prototyp eines Arbeitsbuches für Mitarbeiterentwicklungsgespräche. Die Kernidee dabei war – ähnlich wie bei Eiselt (2012) – Führungskräften einen einfachen Leitfaden an die Hand zu geben, um die Transferstärke ihrer Mitarbeiter einzuschätzen und darauf aufbauend geeignete Entwicklungspläne zu erstellen. Die Autorin befragte in halb strukturierten Interviews 19 zumeist langjährige Führungskräfte im Alter zwischen 31 und 65 Jahren ($M = 50,21$, $SD = 9,21$; elf Männer, acht Frauen) aus verschiedenen Unternehmen und Branchen zur deren Meinung zu dem Prototypen. Darüber hinaus erfasste sie ausführlich, wie die Teilnehmer ihre Mitarbeitergespräche gestalten. In der Bewertung des Arbeitsbuches kam in der inhaltsanalytischen Auswertung der zeitliche Konflikt im Arbeitsalltag zum Tragen, unter dem Mitarbeitergespräche laufen. Etwa die Hälfte der Führungskräfte sahen den Leitfaden als sinnvoll und nützlich an, gerade weil er eine Struktur liefert und genauere Details, worauf es ankommt und somit ein zielorientiertes Vorgehen ermöglicht. Es gab aber z. T. Zweifel an der Umsetzbarkeit in der Praxis aufgrund des Zeitaufwands oder spezieller

Rahmenbedingungen. Elf Befragte sahen mit der Methodik eine gute Möglichkeit, den Mitarbeiter für die Entwicklung dort abzuholen, wo er gerade steht und so individuell auf ihn einzugehen. Ferner wurde aber auch die Chance für die eigene Weiterentwicklung gesehen – nämlich z. B. zu sehen, was man selbst zum Gelingen bei der Mitarbeiterentwicklung beitragen kann (vgl. Götz 2015 S. 128–130).

Zobel (2016 S. 56) beschränkte sich bei ihrer explorativen Studie auf eine kleine Stichprobe von sechs Führungskräften im Alter zwischen 28 und 34 Jahren ($M = 31,0$, $SD = 2,0$; drei Männer, drei Frauen) aus einem Unternehmen, um durch zwei zeitlich getrennte halb strukturierte Interviews detailliert zu erkunden, wie die Führungskräfte aktuell mit ihrer Rolle als Personalentwickler umgehen und wie sich deren Sicht verändert, nachdem sie selbst ihr eigenes Transferstärke-Profil mit Handlungsempfehlungen erhalten haben. Durch eine inhaltsanalytische Auswertung ermittelte die Autorin, dass sich fünf der sechs Befragten in unterschiedlichem Ausmaß vornahmen, sich mehr darum zu kümmern, eine transferförderliche Führung zu gestalten, nachdem sie ihren eigenen Transferstärke-Auswertungsbericht gelesen hatten. Denn dadurch wurde klar, was alles für die Transferleistung eine Rolle spielt und wie beim Mitarbeiter eine Veränderung bewirkt werden kann (vgl. Zobel 2016, S. 64, 66).

Der Auswertungsbericht kam insgesamt bei allen positiv an. Fünf der Befragten sahen die Auswertung als passend und realitätsnah an und lobten die konkreten Handlungsempfehlungen. Bei einem gab es Skepsis bezüglich der Realität (vgl. Zobel 2016, S. 61). Die Führungskräfte würden auch ihre Mitarbeiter die Transferstärke-Analyse durchführen lassen, wenn die nötige Offenheit und Akzeptanz dafür da ist. Dabei sollte das Prinzip Freiwilligkeit gelten (vgl. Zobel 2016, S. 71). Ohne Wissen des Transferstärke-Modells sahen die Befragten vor allem die folgenden Faktoren als wichtig für den Lerntransfer an: Einräumen von Zeit im Tagesgeschäft, richtige Qualifizierung und klare Zielsetzung, Möglichkeit zu Anwendung in der Praxis, Feedback sowie Durchsprechen des Erlernten und der geplanten Umsetzungsschritte (vgl. Zobel 2016, S. 59 f.). Jedoch führen nur zwei der Befragten vor Weiterbildungsmaßnahmen spezielle Entsendegespräche. Kein Befragter vereinbarte individuelle Lernziele. Vier der sechs Befragten übernehmen im jährlichen Mitarbeitergespräch lediglich die Zielformulierungen aus Seminaurausschreibungen (vgl. Zobel 2016, S. 57).

Insgesamt machen die bisherigen Studien sowie eigene Praxiserfahrungen in Projekten deutlich, wie wichtig eine solide Einführung in das Transferstärke-Modell ist, um die Details und Feinheiten zu verstehen und das Wissen darin gut anwenden zu können. Aus diesen Erkenntnissen leitet sich dann auch ab, dass der wirksamste Weg zur Arbeit mit dem Transferstärke-Modell im Kern darin besteht, selbst die oben erwähnte Transferstärke-Methode komplett zu durchlaufen und sich nicht nur den eigenen Transferstärke Auswertungsbericht oder lediglich das Transferstärke-Modell anzuschauen. Auch vereinfachte Formen wie ein Arbeitsbuch oder Gesprächsleitfaden sind nicht so überzeugend wie die Erfahrung mit der kompletten Transferstärke-Methode (vgl. Abschn. 3.2) am eigenen Leib. Dies soll zur Illustration im folgenden Abschnitt am Beispiel einer Abteilungsleiterin verdeutlicht werden.

4.2 Fallbeispiel einer Abteilungsleiterin

Das folgende anonymisierte Fallbeispiel einer Abteilungsleiterin in einem Technologiekonzern illustriert, wie Führungskräfte ihre eigene Entwicklung durch die Transferstärke-Methode wirksam steuern können und gleichzeitig lernen, worauf es bei der Mitarbeiterentwicklung ankommt. Das Unternehmen lud seine Führungskräfte im Rahmen der Einführung von Personalentwicklungsgesprächen zu eintägigen Seminaren ein. Die Abteilungsleiterin kam mit dem Ziel, ihren Mitarbeitern mehr Lob und Wertschätzung auszusprechen. Ein Mitarbeiter hatte ihr einen Hinweis gegeben, dass es daran fehlte. Sie wollte das Thema aufnehmen, war sich jedoch unsicher, wie sie Lob so aussprechen sollte, dass es positiv ankam. Für die sachlich-analytisch geprägte Abteilungsleiterin fühlten sich lobende Worte ein bisschen wie eine Fremdsprache an. Guten Mutes und mit Ideen, wie sie positives Feedback geben könnte, verließ sie das Seminar. An diesem Punkt würde üblicherweise offen bleiben, ob die Umsetzung funktioniert.

In dem Fall war es anders. Die Abteilungsleiterin absolvierte die Transferstärke-Analyse. Als Ergebnis zeigte sich, dass sie eine hohe „Offenheit für Fortbildungsimpulse“ (92 %) hatte. In Hinblick auf „Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg“ (64 %) gab es „Luft nach oben“. Hier zeigte sich bei einer noch tieferen Detailbetrachtung als besonders wichtiges Entwicklungsfeld „Sich um Unterstützung kümmern“. Die größten Risikofelder für die Umsetzung betrafen jedoch die Faktoren „Rückfallmanagement im Arbeitsalltag“ (50 %) und „Positives Selbstgespräch bei Rückschlägen“ (56 %).

So wie beim Vorgehen der Transferstärke-Methode beschrieben, gab es ein Auswertungsgespräch. Die Abteilungsleiterin erkannte dabei, dass sie noch mehr Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg übernehmen kann, indem sie sich einen Vertrauten aus ihrem Team als Lernpartner holt. Sie entschied sich für den Kollegen, der ihr auch das Feedback gegeben hatte, dass sie zu wenig lobte. Wie sie beim nächsten Follow-up Kontakt berichtete, bemerkte sie dadurch, dass ihr Lob gar nicht wahrgenommen wurde. Ihr wurde auch deutlich, dass sie genauer herausfinden musste, welcher Mitarbeiter in welcher Form Wertschätzung brauchte.

Durch den gering ausgeprägten Faktor „Positives Selbstgespräch“ wurde sie angespornt, sich selbst im Alltag mehr zu beobachten und zu bemerken, was bei der Umsetzung schon ganz gut funktionierte. Dass dies nicht so einfach ist, spiegelte sich bei einem Folge-Kontakt in dieser Aussage wider: „Das musst du dann auch mehr oder weniger mal als Erfolg gelten lassen“. Durch die Rückmeldung im Transferstärke-Coaching wurde ihr klar, dass sie ihre Fortschritte noch nicht richtig würdigte. Sie erkannte in dem Ergebnis ihr „altes Thema“ wieder, dass sie nämlich „nicht auf die 90 % schaut, die gut sind, sondern auf die 10 %, die vermeintlich schlecht sind“. Außerdem kam sie auf die Idee, die wöchentlichen Rücksprachen mit ihren Mitarbeitern zu nutzen, um in diesen sog. „Stimmungsbarometer“ dahin gehend abzufragen, inwiefern diese sich im Laufe der vergangenen Woche ausreichend wertgeschätzt gefühlt hatten.

Schließlich lernte die Abteilungsleiterin die Technik des Aktiven Rückfallmanagements kennen. Im Kern geht es darum, die Vorboten von Rückfällen in alte Gewohnheiten zu kennen und zu wissen, wie man rechtzeitig gegensteuert. Entscheidend ist dabei, sich innerlich „Stopp“ zu sagen, wenn solche Vorboten erkannt sind. Denn nur so gelingt es, den Automatismus des bisherigen Verhaltens zu unterbrechen. Die Abteilungsleiterin erkannte für sich die folgenden Vorboten, die ihr zeigten, dass sie ein berechtigtes Lob nicht aussprechen würde und formulierte für sich selbst auch passende Gegenmaßnahmen:

- *Vorbote 1:* Die Sorge, die Mitarbeiter könnten denken: „Das ist jetzt aber echt zu dick aufgetragen. Das ist übertrieben.“ *Gegenmaßnahme:* Lob aussprechen, später nachfragen, wie es ankam und passend zum Mitarbeiter die richtigen Worte finden. Vor allem aber auch darauf achten, dass das Lob konkret ist und der Mitarbeiter genau weiß, woran es festgemacht wird.
- *Vorbote 2:* Der Gedanke: „Passt jetzt gerade nicht, der Mitarbeiter hat gleich den nächsten Termin oder es ist nicht so viel Zeit da. Ach, ist jetzt auch nicht so wichtig.“ *Gegenmaßnahme:* Sich den Sinn und Nutzen des Feedbacks vor Augen halten und sich die Frage stellen: Ist jetzt wirklich keine Zeit da oder ist es nur eine Ausrede? Wenn es zeitlich unpassend ist, gilt es, zeitnah einen Kontakt herzustellen und dann das Feedback zu geben. Ansonsten kann das Feedback gleich erfolgen.

Nachdem der Rückfallplan erarbeitet war, ging die Abteilungsleiterin in die praktische Umsetzung. Beim darauf folgenden Follow-up-Gespräch gab es erste Erfolge zu verzeichnen. Dennoch berichtete sie auch von Situationen, wo ihr die Vorboten durchgegangen waren oder sie trotz der Vorboten im alten Muster geblieben war. Durch das Gespräch wurde klar, dass sie in diesen Situationen innerlich noch deutlicher „Stopp“ sagen müsste, damit das Umdenken gelingt: Ihr Fazit war: „Man muss dann wirklich einmal kurz anhalten und sich das bewusst machen.“

Am Ende des Transferstärke-Coaching-Prozesses war die Abteilungsleiterin sehr zufrieden: „Ich kann nur Positives berichten.“ Besonders hatte sie gefreut, dass sich eine Mitarbeiterin in der wöchentlichen Rücksprache sehr zufrieden mit der erlebten Wertschätzung zeigte. Dies war umso erfreulicher, weil die Mitarbeiterin nichts von den Lernbemühungen ihrer Chefin wusste. Aber das war noch nicht alles. Die Abteilungsleiterin hatte nun auch ein viel besseres Verständnis dafür, wie sie selbst ihre Mitarbeiter bei deren Entwicklung unterstützen kann, indem sie das Gelernte anwendet.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Wie eingangs dargestellt, sind Führungskräfte angesichts der Digitalisierung und Individualisierung des Lernens in ihrer Rolle als Personalentwickler noch mehr gefragt als bisher. Selbstverantwortliches, selbst gesteuertes und nachhaltig wirksames Lernen sind die

Anforderungen an die Beschäftigten in den Unternehmen, während Führungskräfte eine lern- und transferförderliche Unterstützung geben.

Das Transferstärke-Modell stellt eine neue Lösung dar, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Mit dessen Hilfe kann die Lern-, Veränderungs- und Transferkraft im Unternehmen sichtbar gemacht und wirksam gemanaged werden. Indem Führungskräfte das Ausmaß ihrer eigenen Transferstärke kennenlernen und Risikobereiche stärken, setzen sie selbst erfolgreich Lernziele um, werden zugleich transferstärker und wissen, worauf es bei effektiver Entwicklung und Veränderung bei ihren Mitarbeitern ankommt. Transferstarke Führungskräfte sind somit das Rückgrat einer agilen und anpassungsfähigen lernenden Organisation. So wird der Rahmen geschaffen, dass auch die Mitarbeiter ihre eigene Kompetenzentwicklung zukünftig eigenverantwortlich und nachhaltig gestalten können.

Gerade Potenzialträger, Nachwuchsführungskräfte und Trainees sind die wichtigste Zielgruppe für die Transferstärke-Methode: Zum einen sind sie besonders daran interessiert, für ihren beruflichen Erfolg bzw. ihre Karriere die Weichen zu stellen und das nötige Handwerkszeug für die Selbst- und Mitarbeiterführung zu erlernen. In dieser beruflichen Phase ist es auch ideal, die Mitarbeiter auf ständige Entwicklung und Veränderung im weiteren Verlauf des Berufslebens einzustellen und die dazu erforderlichen Kompetenzen früh zu entwickeln. Zum anderen investieren Unternehmen am meisten Geld in diesen Personenkreis. Die Stärkung der Transferstärke ist ein lohnendes Investment.

Vor diesem Hintergrund wird sich die weitere Forschung mit der vertiefenden Validierung des Transferstärke-Konstruktes befassen sowie in weiteren Evaluationsstudien noch detaillierte Aussagen über die Wirksamkeit der Transferstärke-Methode herausarbeiten.

Zwei besonders aktuelle Forschungsfragen lauten:

- Wie lässt sich das Transferstärke-Modell standardisiert im Rahmen von Personalentwicklungsgesprächen bzw. Mitarbeiterjahresgesprächen effektiv integrieren, damit Führungskräfte transferschwache Mitarbeiter mit einem bedarfsgerechten Führungsprozess unterstützen können?
- Wie lässt sich das Transferstärke-Modell bei E-Learning-Lösungen integrieren, um den Transfererfolg bei selbstverantwortlichen Lernprozessen sicherzustellen?

Indem diese beiden Forschungsfragen weiter verfolgt werden, lassen sich Antworten finden, die besonders auch für eine digitale Lernkultur von Bedeutung sind. Denn dabei geht es sowohl um die Förderung von selbstverantwortlichem Lernen als auch um eine lernförderliche Führungsarbeit. Beides dient am Ende dem Ziel, nachhaltig wirksame Lernprozesse zu schaffen, die einen Mehrwert für den Unternehmenserfolg sicherstellen und dem Veränderungstempo des Marktes Rechnung tragen.

Literatur

- Armutat, S. (2011). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Generation Y finden, fördern und binden. In Deutsche Gesellschaft für Personalführung (Hrsg.), *PraxisPapier*, 9. Düsseldorf: Deutsche Gesellschaft für Personalführung.
- 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: Jossey-Bass.
- Behrendt, P. (2012). Freiburger Erfolgsfaktoren-Coaching. Vier Erfolgsfaktoren zur Etablierung von Konsistenz bei Coachees. *Organisationsberatung Supervision Coaching*, 19(4), 391–404.
- Bergel, S. (2006). Personalentwicklung als Reparaturbetrieb. Vom Umgang mit der PISA-Generation. *managerSeminar*, 92, 66–73.
- Bergel, S. (2008). Semantik trifft E-Learning – Der Trend zum Wissenshappchen. *managerSeminare*, 124(Juli), 20–24.
- Bittelmeyer, A. (2014a). Die Lernrebelln. Do-it-yourself-Weiterbildung. *managerSeminare*, 198, 56–60.
- Bittelmeyer, A. (2014b). Tschüss Chef. Führung ohne Führungskräfte. *managerSeminare*, 196, 18–26.
- Bondarouk, T., & Ruël, H. (2010). Dynamics of e-learning: Theoretical and practical perspectives. *International Journal of Training and Development*, 14(3), 149–154.
- 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.
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199–206.
- Deckhut, K. (2012). *Die Transferstärke-Methode als Instrument effektiver Personalentwicklung. Voranalyse zur Entwicklung eines Kommunikationskonzeptes*. Bachelorarbeit, SRH FernHochschule, Riedlingen.
- Deimann, M., Weber, B., & Bastiaens, T. (2008). *Volitionale Transferunterstützung (VTU) – Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium*. Hagen: IfBM.Impuls (Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung).
- Diesner, I., & Seufert, S. (2010). *Trendstudie 2010. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Diesner, I., & Seufert, S. (2013). *Trendstudie 2012. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen. Management Summary*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Eckelt, A., & Sauter, W. (2016). Deutsche Bahn auf dem Weg zur „Bildung 4.0“. *wirtschaft + weiterbildung*, 1, 36–39.
- Eilers, S., Möckel, K., Rump, J., & Schabel, F. (2014). *HR-Report 2014/2015. Schwerpunkt Führung. Eine empirische Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE im Auftrag von Hays für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. Mannheim: Hays plc.
- Eiselt, A. (2012). *Personalentwicklungsgespräche auf der Basis des Transferstärke-Modells. Eine explorative Analyse zum Nutzen des Modells für eine effektive Mitarbeiterentwicklung*. Bachelorarbeit, SRH FernHochschule, Riedlingen.

- 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 9*. St Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Fandel-Meyer, T. (2014). „Learning Leaders“ – Lernförderlich führen? Blog vom 21. Oktober 2014. Swiss Centre for Innovations in Learning. St. Gallen: Univ. St. Gallen. <http://www.scil-blog.ch/blog/2014/10/21/learning-leaders-lernfoerderlich-fuehren/>. Zugegriffen: 25. Juli 2015.
- Fandel-Meyer, T., & Schneider, C. (2015). *5. Scil Trendstudie 2015/2016. Trends in Corporate Learning? Management Summary*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Fandel-Meyer, T., & Seufert, S. (2013). Führungskräfte als Personalentwickler: Kleine Schritte oder grosser Sprung? In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen – Festschrift für Dieter Euler*. Paderborn: EUSL.
- Friedrich, U., Heintz, B., & Grupe, S. (2014). *Ausbildung 2014. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. Berlin: DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag.
- Furtner, M. R., & Sachse, P. (2011). Self-Leadership-Training – Wirksamkeitsprüfung mit qualitativ-quantitativer Methodenkombination. *Wirtschaftspsychologie*, 2, 102–112.
- Fydrich, T., Sommer, G., & Brähler, E. (2007). *Fragebogen zur Sozialen Unterstützung*. Göttingen: Hogrefe. Manual.
- Gerathewohl, F. (2015). *Optimierung des Lernerfolgs im Rahmen von E-Learning-Formaten. Eine Evaluationsstudie zu Wirksamkeit und Nutzen der Transferstärke-Methode*. Bachelorarbeit. Hochschule für angewandtes Management, Erding.
- Gillies, C. (2013a). Kleine Portionen, bitte! Microlearning. *managerSeminare*, 183, 56–60.
- Gillies, C. (2013b). Die Ära App kommt. Mobile Learning. *managerSeminare*, 186, 52–56.
- Gillies, C. (2014). Schlauer Dreh. Lernvideos. *managerSeminare*, 201, 62–67. Dezember.
- Gloger, A. (2009). Die Weiterbildungsminis kommen. Lerntrend Kürze. *managerSeminare*, 132, 56–61. März.
- Gloger, S. (2013). Besser ohne Boss. Interview zum Organisationsmodell Holocracy. *managerSeminare*, 187, 72–77.
- 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.
- Gottschlich, L. (2011). *Explorative Studie zur Validierung des Transferstärke-Tests*. 2. Praxisbericht, SRH FernHochschule Riedlingen.
- Götz, E. (2015). *Die Transferstärke-Methode als Führungstool für nachhaltig wirksame Mitarbeitergespräche – eine explorative Studie zum Anwendungsnutzen eines Prototyps*. Masterarbeit. Hochschule für angewandtes Management, Erding.
- Graf, J. (2015). *Weiterbildungsszene Deutschland. Themen und Trends in Training, Beratung, Coaching*. Bonn: managerSeminare.
- 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.
- Jumpertz, S. (2015). Gefangen im System. Führungskräfte über Führung. *managerSeminare*, 202, 70–77.
- Jumpertz, S. (2016). Führung in der neuen Arbeitswelt. Kontrolle 4.0. *managerSeminare*, 217, 20–27.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2006). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (4. Aufl.). 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. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 1, 27–29.
- Koch, A. (2015). 70-20-10-Wunschdenken. Zweifel an der Realitätsnähe der Bildungsformel. *wirtschaft + weiterbildung. Das Magazin für Führung, Personalentwicklung und E-Learning*, 5, 18–25.
- Kordt, M. (2014). *Analyse der Arbeitsunfähigkeitsdaten. Gesundheitsreport 2014. Die Rushhour des Lebens. Gesundheit im Spannungsfeld von Job, Karriere und Familie. Februar*. Hamburg: DAK Forschung.
- Kreutz, B. (2012). *Überprüfung der Validität der Transferstärke-Analyse. Eine Validierungsstudie mit ausgewählten Skalen des Inventars sozialer Kompetenzen (IKS)*. 2. Praxisbericht. SRH FernHochschule Riedlingen.
- Kruse, P., & Greve, A. (2014). *Monitor: Führungskultur im Wandel. Kulturstudie mit 400 Tiefeninterviews*. Berlin: Initiative Neue Qualität der Arbeit, Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. nextpractice GmbH.
- Larimer, M. E., Palmer, R. S., & Marlatt, G. A. (1999). Relapse prevention. An overview of Marlatt's Cognitive-Behavioral Model. *Alcohol Research & Health*, 23(2), 151–160.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1989). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Linten, M., & Prüstel, S. (2013). *Auswahlbibliografie „Ausbildungsreife junger Menschen“. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung. Stand: November 2013*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (1996). *The Career Architect Development Planner* (1. Aufl.). Minneapolis: Lominger.
- Marlatt, G. A., & Gordon, J. R. (1985). *Relapse prevention*. New York: Guilford.
- Martens, A. (2015a). Macht in Bewegung. Führen ohne Hierarchie. *managerSeminare*, 207, 24–30.
- Martens, A. (2015b). Gespräch mit dem inneren Du. Trendmethode Selbstcoaching. *managerSeminare*, 203, 56–61.
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavior change. *Der 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.
- Mc Call, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience. How succesful executives develop on the job*. New York: Lexington Books.
- 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. White Paper.
- Mummendey, H. D., & Grau, I. (2008). *Die Fragebogenmethode* (5. Aufl.). 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.

- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2010). Strategies of setting and implementing goals. Mental contrasting and implementation intentions. In J. E. Maddux & J. P. Tangney (Hrsg.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (S. 114–135). New York: Guilford Press.
- Pachner, A. (2009). *Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen. Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lernstagebuch*. 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, Universität Duisburg-Essen. Fakultät für Ingenieurwissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie. Studiengang Kognitions- und Medienwissenschaft.
- Pape, K.-H. (2015). DB Training will nicht mehr unterrichten. Blog vom 24. April 2015. <https://khpape.wordpress.com/2015/04/24/db-training-will-nicht-mehr-unterrichten/>. Zugegriffen: 25. Juli 2015.
- Papenhoff, T. (2013). *Der Einfluss einer Verhandlungsschulung auf den Verhandlungsstil im Einkauf unter Berücksichtigung der Persönlichkeit und Transferstärke*. Bachelorarbeit. Universität Duisburg-Essen. Fakultät für Ingenieurwissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie. Studiengang Kognitions- und Medienwissenschaft.
- Polivy, J. (2001). The false hope syndrome: Unrealistic expectations of self-change. *International Journal of Obesity*, 25, 80–84. May, Suppl 1.
- Pöppelbaum, Y. (2013). Lernen im Netz(-werk). Personal Learning Networks. *ManagerSeminare*, 186, 58–62. November.
- 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.
- Prochaska, J. O., Redding, C. A., & Evers, K. E. (1997). The transtheoretical model and stages of change. In K. Glanz, F. M. Lewis, & B. K. Rimer (Hrsg.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (2. Aufl., S. 60–84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Reimann, S. (2015). „Ihr lernt, wir wachsen.“ Personalentwicklung bei adidas. *managerSeminare*, 208, 62–66. Juli.
- Reimann, S. (2016). Lernen für die Arbeitswelt 4.0. Wo ist die digitale Lernkultur. *managerSeminare*, 217, 76–82.
- Rose, N., & Fellinger, C. (2013). *Wir wollen anders. Arbeitswelt Y*. *managerSeminare*, 183, 18–23.
- Rütgers, G., & Schüchter, W. (2014). *Psychische Erkrankung am Arbeitsplatz. Eine Handlungsleitlinie für Führungskräfte*, April. Berlin: Dachverband Gemeindepsychiatrie e.V. Bonn und Barmer GEK.
- Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resources Management*, 45(4), 629–648.
- Saks, A. M., Salas, E., & Lewis, P. (2014). The transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 81–83.
- Schürf, S. (2012). *Validierung der Transferstärkeanalyse mit Hilfe des Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) bei Teilnehmern von Führungskräftebildungen der Bayerischen Verwaltungsschule (BVS)*. Masterarbeit, SRH FernHochschule Riedlingen.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin. <http://www.psyc.de/skalen-doku.pdf>. Zugegriffen: 2. Aug. 2015.
- Sedlacek, B. (2011). *DGFP-Studie Psychische Beanspruchung von Mitarbeitern und Führungskräften*. PraxisPapier, 2. Düsseldorf: Deutsche Gesellschaft für Personalführung.
- Seyda, S., & Werner, D. (2014). *IW-Weiterbildungserhebung 2014. Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Steinert, C. (2014). Viele Defizite bei den Chefs. *Harvard Business manager*, 2014(Okttober) 12–13.
- Stewart, L. J., Palmer, S., Wilkin, H., & Kerrin, M. (2008). The influence of character: Does personality impact coaching success? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), 32–42.
- Stiehler, A., Schabel, F., & Möckel, K. (2013). *Studie „Wissensarbeiter und Unternehmen im Spannungsfeld“*. Mannheim: HAYS, PAC und Gesellschaft für Wissensmanagement.
- Storch, M., & Krause, F. (2007). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell (ZRM)* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Summereder, S., & Stankovsky, A. (2014). Lost in Transfer? Die Rolle der Führungskraft im Trainingstransferprozess. *Austrian Management Review*, 4(1), 78–87.
- 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 Linz, Institut für Human Resource and Changemanagement.
- Werther, S., Wright, V., & Woschée, R. (2014). Personalentwicklung 2020: Konsequenzen für die HR-Arbeit. *Wirtschaftspsychologie aktuell. Zeitschrift für Personal und Management (Schwerpunkt Lernen 4.0)*, 3, 9–11.
- Williams, M. J. (1997). Agility in learning – An essential for evolving organizations – and people. *Harvard Management Update*, 2(5), 3–5.
- Zobel, S. (2016). *Sensibilisierung von Führungskräften für den Praxistransfer durch die Transferstärke-Methode*. Masterarbeit. Hochschule für angewandtes Management, Erding.



Prof. Dr. Axel Koch gehört zu den führenden Experten für nachhaltig wirksame Personalentwicklung. Der Diplom-Psychologe ist Professor für Training und Coaching an der Hochschule für angewandtes Management in Erding. Breite Bekanntheit hat er durch seinen unter dem Pseudonym Richard Gris verfassten Wirtschaftsbestseller „Die Weiterbildungslüge“ (2008, Campus) erlangt. Die Zeitschrift Organisationsentwicklung zählt ihn deshalb zu den „wichtigsten Vordenkern zu den wesentlichen Fragen zur Zukunft von HR“ (Dossier 2/12). Seine Transferstärke-Methode® gehört zu den Preisträgern beim Deutschen Weiterbildungspreis 2011. Mehr unter: www.transferstaerke-methode.de