

Wirksamkeit von digitalen Transferimpulsen in Blended Learnings zur Kompetenzentwicklung – Fokus auf betriebliche Weiterbildungen

Masterthesis

vorgelegt am 11.12.2018

Von: Annika Griese
Matrikelnummer: 5154621
Studiengang:
Technische Redaktion und Multimediale Dokumentation
Erster Prüfer: Prof. Dr.-Ing. Ulrich Thiele
Zweiter Prüfer: M. Sc. Michael Witzke

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel erstellt zu haben.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein herzlicher Dank Herrn Professor Dr.-Ing. Thiele, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Herzlichen Dank für die konstruktive Kritik und die hilfreichen Anregungen, die mir dabei geholfen haben, diese Masterarbeit zu verfassen.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinem Zweitgutachter Herrn M. Sc. Witzke von der Firma blink.it GmbH & Co. KG herzlich bedanken für die Betreuung während der Masterarbeit. Kritisches Feedback, Ratschläge sowie die Vermittlung von Experten seinerseits trugen dazu bei diese Masterarbeit zu verfassen.

Ein besonderer Dank gilt allen Experten, die bereit waren, ein Interview mit mir zu führen. Ohne ihre Hilfe wäre diese Masterarbeit nicht zu Stande gekommen. Danke für ihr Interesse, ihre Zeit und die Bereitschaft, Antworten auf meine Fragen zu geben.

Auch bei meinen Freunden Ines Vondracek, Eva Babilon, Gesa Seidel, Anne Hachmann, Katharina Menke, Carolin Albrand und meinem Freund Maxime Lenkiewicz bedanke ich mich sehr. Danke für den starken emotionalen Rückhalt sowie die vielen hilfreichen Gespräche und Ideen.

Abschließend bedanke ich mich bei meinen Eltern Claudia und Detlef Griese sowie meinem Bruder Axel Griese, die mich während des Studiums unterstützt haben und stets ein offenes Ohr für mich hatten.

Annika Griese,
Frankfurt, 11.12.2018

Abstract

As digitalisation progresses companies increasingly rely on Blended Learning Arrangements as far as in-service training of their staff is concerned. Presence meetings as e.g. training courses/classes or seminars are combined with electronic or digital media. The aim is to enable their staff to make use of what they have learnt in their everyday work most profoundly and to develop the demanded competencies. In practical further education and in-service training within the area of Blended Learning digital “Transfer Impulse” is often used as a term, whereas it has not turned up yet in the respective specialist literature. Seven experts from practice and research were interviewed by means of qualitative interviews about how they make use of digital Transfer Impulses. Although their definitions of the term varied, all of them corresponded as to its objectives. The present master paper aims for a closer definition of the mentioned term and a discussion of the efficiency of Transfer Impulses in Blended Learnings concerning in-service trainings. The paper focusses on in-service trainings but also gives an outlook in which other fields of application digital Transfer Impulses might be useful.

DE

Im Rahmen der voranschreitenden Digitalisierung setzen Unternehmen vermehrt auf den Einsatz von Blended Learning Arrangements. Präsenzveranstaltungen wie Trainings oder Seminare werden mit elektronischen oder digitalen Medien kombiniert. Ziel ist es, dass Mitarbeiter das Gelernte im Arbeitsalltag möglichst nachhaltig anwenden können und geforderte Kompetenzen entwickeln können. In der Weiterbildungspraxis wird im Kontext von Blended Learnings auch von sogenannten digitalen Transferimpulsen gesprochen, jedoch hat dieser Begriff in die zugehörige Fachliteratur zur betrieblichen Weiterbildung bisher keinen Eingang gefunden. Sieben Experten¹ aus Praxis und Forschung wurden daher in qualitativen Interviews zum Einsatz von digitalen Transferimpulsen befragt. Die Begriffsdefinitionen variierten, in der Zielsetzung ihres Einsatzes jedoch stimmten sie bei allen Experten überein. Die vorliegende Masterarbeit strebt an, den genannten Begriff näher zu definieren und die Wirksamkeit von Transferimpulsen in Blended Learnings zur Kompetenzentwicklung zu diskutieren. Die Arbeit fokussiert sich auf betriebliche Weiterbildungen, gibt aber zusätzlich einen Ausblick, inwiefern digitale Transferimpulse in anderen Anwendungsbereichen zukünftig denkbar sind.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden bei Personenbezeichnungen die männliche Form gewählt, es ist jedoch immer die weibliche Form mitgemeint.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fachkräfte- und Weiterbildungsbedarf erfordert neue Qualifikationen (Quelle: McKinsey & Stifterverband, 2018)	2
Abbildung 2: Aufbau der Arbeit (Quelle: eigene Darstellung).....	5
Abbildung 4: Lernmodell des Kognitivismus (Quelle: in Anlehnung an Baumgartner und Payr 1994: 104)	11
Abbildung 7: Formen der betrieblichen Weiterbildung (Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft, 2017: 5)	18
Abbildung 8: Struktur eines Learning-Management-Systems (Quelle: Erpenbeck et al. 2015: 17).....	23
Abbildung 9: Blended Learning Phasen (Quelle: Behringer 2014: 127)	25
Abbildung 10: Bedeutung der Kompetenzdimensionen gegenwärtig und zukünftig (Quelle: CVTS3-Zusatzerhebung)	36
Abbildung 11: Förderung der einzelnen Kompetenzdimensionen durch die Lernformen (Quelle: CVTS3-Zusatzerhebung)	37
Abbildung 12: Aufbau des Leitfadens zur Durchführung der Experteninterviews (Quelle: eigene Darstellung)	47
Abbildung 13: Schritte zur Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 2010, Beschreibung siehe Text (Quelle: eigene Darstellung).....	57
Abbildung 14: Transferimpulse werden eher nach Vermittlung von Grundlagenwissen eingesetzt (Quelle: eigene Darstellung)	67
Abbildung 15: Blended Learning Arrangement nach Proband 2 (Quelle: eigene Darstellung).....	67
Abbildung 16: Blended Learning Arrangement nach Proband 3 (Quelle: eigene Darstellung)	68
Abbildung 17: Blended Learning Arrangement nach Proband 4 (Quelle: eigene Darstellung)	68

Abbildung 18: Proband 5 empfiehlt Transfer in jeglicher Form vor, während und nach Präsenztrainings einzusetzen (Quelle: eigene Darstellung)	69
Abbildung 19: Mikrolerneinheiten im Blended Learning Arrangement (Quelle: eigene Darstellung)	69
Abbildung 20: Blended Learning Arrangement nach Proband 6 (Quelle: eigene Darstellung)	70
Abbildung 21: Blended Learning Arrangement nach Proband 7 (Quelle: eigene Darstellung)	71
Abbildung 22: Das Fogg Behaviour Modell besteht aus drei Komponenten: Motivation, Fähigkeit und Trigger (Quelle: Fogg 2009, Fig. 1)	73

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Blended Learning: Kombination von E-Learning und Präsenzveranstaltung (Quelle: in Anlehnung an Kauffeld 2016: 104)	24
Tabelle 2: Pretests und Verlauf der Fragenabänderung (Quelle: eigene Darstellung)	52
Tabelle 3: Einfache Transkriptionsregeln nach Dresing (Quelle: in Anlehnung an Dresing 2015, 20f.)	54
Tabelle 4: Kategoriensystem mit Kategoriendefinitionen (Quelle: eigene Darstellung)	59

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Forschungslücke	1
1.2	Relevanz und Aktualität des Themas	2
1.3	Forschungsfrage und Ziel der Arbeit	4
1.4	Aufbau der Arbeit	4
2	Theorie	6
2.1	Wie wird der Begriff "Lernen" definiert?	7
2.1.1	Lernen und Bildung - zwei verwandte Begriffe	8
2.1.2	Lerntheorien und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung	9
2.1.3	Zusammenfassung	13
2.2	Wie lernt ein Erwachsener?	14
2.2.1	Der Begriff des Erwachsenen	14
2.2.2	Wie Erwachsene lernen	15
2.2.3	Zusammenfassung	16
2.3	Erwachsenenbildung/Weiterbildung	16
2.3.1	Weiterbildung	17
2.3.2	Betriebliche Weiterbildungen	17
2.3.3	Verantwortung der Personalentwicklung und Führungskraft	20
2.3.4	Zusammenfassung	21
2.4	Blended Learning	21
2.4.1	Blended Learning: Begriff	21
2.4.2	Präsenzveranstaltung und E-Learning	21
2.4.3	Vorteile von Blended Learning	23
2.4.4	Blended Learning Arrangements	24
2.4.5	Anwendungsfelder	26
2.4.6	Zusammenfassung	26
2.5	Kompetenzentwicklung	27
2.5.1	Wissen: Begriff und Arten	27
2.5.2	Transfer: Begriff, Maßnahmen, Wirksamkeit evaluieren	28
2.5.3	Die Bedeutung des Begriffs Kompetenz und gefragte Kompetenzarten	34
2.5.4	Zusammenfassung	38
2.6	Wann sind betriebliche Weiterbildungen nachhaltig?	38
2.7	Impulse	39
2.8	Zusammenfassung	40
3	Methodenbeschreibung	41
4	Datenerhebung	42

4.1	Ziel der Datenerhebung.....	42
4.2	Wahl der Datenerhebungsmethode.....	42
4.3	Experteninterview	43
4.3.1	Was ist ein Experte?.....	44
4.3.2	Leitfadeninterviews.....	45
4.3.3	Fragenformulierung im Leitfaden.....	46
4.4	Schritte der Datenerhebung.....	46
4.4.1	Leitfadenentwicklung und gewählte Fragearten.....	47
4.4.2	Kontaktaufnahme und Wahl der Experten.....	49
4.4.3	Durchführung der Experteninterviews.....	51
4.5	Transkription der Experteninterviews	52
5	Auswertung der Experteninterviews	55
5.1	Qualitative Inhaltsanalyse	55
5.2	Praktische Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse.....	56
6	Ergebnisse der Experteninterviews und Vergleich mit der Theorie.....	59
6.1	Kategoriensystem und Fallbeschreibungen.....	59
6.1.1	Kategorie 1: Begriffsklärung	61
6.1.2	Kategorie 2: Neuartigkeit	63
6.1.3	Kategorie 3: Funktion	63
6.1.4	Kategorie 4: Inhalte/Gestaltung.....	64
6.1.5	Kategorie 5: Blended Learning Arrangements.....	66
6.1.6	Kategorie 6: Anwendung	71
6.1.7	Kategorie 7: Zielgruppe	74
6.1.8	Kategorie 8: Kompetenzentwicklung.....	75
6.1.9	Kategorie 9: Nachhaltigkeit	76
6.1.10	Kategorie 10: Evaluationsmöglichkeiten	76
6.1.11	Kategorie 11: Theoretische Ableitung aus anderen Fachbereichen.....	78
6.1.12	Kategorie 12: Alternativen.....	80
6.2	Vergleich der Ergebnisse mit der Theorie.....	81
7	Zusammenfassung	87
8	Ausblick	91
	Anhang.....	94
	Literaturverzeichnis.....	98
	Zusatzinformation	103

1 Einleitung

*„Es ist nicht genug, zu wissen, man muß
auch anwenden; es ist nicht genug, zu
wollen, man muß auch tun“*

(Johann Wolfgang von Goethe)

Die Digitalisierung führt zu einem Wandel in der Arbeitswelt. Mit ihr müssen auch die Menschen mitgehen, denn Unternehmen fordern von ihren Mitarbeitern, dass sie neue Kompetenzen entwickeln. Künftig sollen Mitarbeiter flexibler sein und bereit sein sich zu verändern. Durch diese Anforderungen steigt auch der Bedarf an Weiterbildungen, in denen vor allem das digitale Lernen beispielsweise im Blended Learning durch digitale Lernangebote voranschreitet (vgl. Placke/Schleiermacher 2018).

Genau diese Entwicklung wird in der Weiterbildungspraxis sichtbar: Im Bereich des digitalen Lernens werden sogenannte *Transferimpulse* im Blended Learning eingesetzt, um Lernende bei der Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Diese Arbeit soll mithilfe von Literatur und Experteninterviews herausfinden, was sich hinter dem Begriff Transferimpuls verbirgt.

1.1 Forschungslücke

In der Praxis wird bereits von dem Begriff Transferimpuls gesprochen und dieser im Bereich Blended Learning zur Kompetenzentwicklung eingesetzt (vgl. Bildungsinnovator, Haufe Akademie GmbH & Co. KG, Perfect Training Personal Entwicklung GmbH). Durch den Einsatz von Transferimpulsen in der Praxis, aber den fehlenden Theorien dazu in der wissenschaftlichen Literatur zeigt sich, dass eine Forschungslücke vorhanden ist.

Qualitative Untersuchungen, wie sie in dieser Arbeit mithilfe von Experteninterviews durchgeführt werden, sind daher notwendig, um die hier bestehende Forschungslücke zu schließen.

1.2 Relevanz und Aktualität des Themas

Die Unternehmensberatung McKinsey & Company Inc. hat in Kooperation mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft Unternehmen befragt, wie sich die Arbeit durch die Digitalisierung und damit neuen Technologien verändern wird und welche Kompetenzen dadurch wichtig werden (vgl. McKinsey & Company Inc. und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2018). Wie Abbildung 1 zeigt, werden laut des Diskussionspapiers in fünf Jahren rund 700 000 Menschen benötigt, die Spezialisten für neue Technologien sind. Diese Spezialisten sollen über digitale und nicht-digitale Schlüsselqualifikationen² verfügen, ebenfalls soll das digitale Lernen vorangetrieben werden. Durch diese Anforderung wird laut der Befragung auch der Weiterbildungsbedarf steigen (vgl. Kirchherr et al. 2018: 2-9).



Abbildung 1: Fachkräfte- und Weiterbildungsbedarf erfordert neue Qualifikationen (Quelle: McKinsey & Stifterverband, 2018)

Doch wie viel Geld müssen die Unternehmen für die Weiterbildungen der Mitarbeiter investieren?

Eine aktuelle Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln (IW Köln) ergab, dass im Jahr 2016 rund 85 Prozent aller deutschen Unternehmen in der betrieblichen Weiterbildung aktiv waren und dafür 33,5 Milliarden Euro

² Der Begriff (Schlüssel-) qualifikation wird in dem Diskussionspapier mit dem Begriff Kompetenzen synonym verwendet.

investierten (vgl. Placke/Seyda 2017: 3).

Angesichts der genannten hohen finanziellen Aufwendungen stellt sich die Frage, wie viel der Lerninhalte aus den betrieblichen Weiterbildungen die Mitarbeiter tatsächlich im Arbeitsalltag umsetzen können. Dies wird unter Weiterbildungsexperten kontrovers diskutiert.

Im Jahr 2008 schrieb Axel Koch, Professor für Training und Coaching, unter einem Pseudonym dazu, dass es in der Weiterbildungspraxis bekannt sei, dass Weiterbildungen nichts bringen würden, also kein Transfer der Lerninhalte stattfinden würde (vgl. Gris 2008: 10). Demnach „wird sehr schnell offensichtlich, dass das Geld für die Weiterbildung in Wirklichkeit rausgeschmissen ist“ (ebd.).

Diese Einschätzung teilen durchaus nicht alle Experten. Enderle da Silva (2012) hat den ehemaligen Professor für Organisations- und Wirtschaftspsychologie Lutz von Rosenstiel interviewt, der sich in der Weiterbildungsforschung mit nachhaltigem Lernen und Kompetenzentwicklung beschäftigt hat (vgl. Enderle da Silva 2012: 6f.). Rosenstiel übt Kritik an der Aussage. Es sei „unverantwortlich zu behaupten, dass Weiterbildung gar nichts bringen würde“ (Enderle da Silva 2012: 8). Weiterbildungen könnten durchaus wirksam sein. Diese müssten demnach nicht nur Wissen vermitteln, sondern die Lernenden zum Weiterlernen anregen sowie innovativ gestaltet sein (vgl. ebd.).

Wie in betrieblichen Weiterbildungen und darüber hinaus im Arbeitsalltag der Transfer gefördert werden kann, dazu gibt es bereits verschiedene Maßnahmen, Ideen und Einflussfaktoren, die in der wissenschaftlichen Literatur vorgeschlagen werden (vgl. u.a. Weinbauer-Heidel 2016; Kauffeld 2012; Schwind 2014).

Als ein Lernmodell werden in der betrieblichen Weiterbildung auch sogenannte Blended Learnings (zum Begriff vgl. Kerres 2013: 9) eingesetzt, die auch für die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern geeignet scheinen (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 16). Da in der Praxis des Blended Learning oft von sogenannten Transferimpulsen die Rede ist, erscheint es von großer Relevanz, zu klären, was eigentlich unter diesem Begriff genau verstanden wird und welche Wirksamkeit Transferimpulse besitzen.

1.3 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lässt sich wie folgt formulieren:

Welche Rollen spielen digitale Transferimpulse bei der Kompetenzentwicklung und Nachhaltigkeit in Blended Learnings?

Folgende Unterfragen sollen helfen, die Forschungsfrage beantworten zu können:

- *Wie bekannt ist der Begriff digitaler Transferimpuls in Wissenschaft und Praxis?*
- *Was sind digitale Transferimpulse?*
- *Wie sind digitale Transferimpulse gestaltet?*
- *Wann werden digitale Transferimpulse eingesetzt?*
- *Wo werden digitale Transferimpulse eingesetzt?*
- *Wer sollte digitale Transferimpulse erhalten?*
- *Wie erhalten die Lernenden digitale Transferimpulse?*
- *Wie wirksam sind digitale Transferimpulse?*
- *Welche Alternativen zu digitalen Transferimpulsen gibt es?*

Die Forschungsfrage soll mithilfe der wissenschaftlichen Literatur als theoretischen Rahmen sowie auf der Basis von hierzu durchgeführten Experteninterviews beantwortet werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach dieser Einleitung folgen sieben weitere Teile in dieser Arbeit, s. Abb. 2. Zunächst befasst sich Kapitel 2 mit theoretischen Grundlagen und zentralen Begriffen, um der Forschungsfrage näherzukommen. In Kapitel 3 wird die empirische Forschung und ihre verschiedenen Methoden vorgestellt. Kapitel 4 geht auf die Wahl der qualitativen Methode mithilfe von Experteninterviews ein und erläutert die Durchführung dieser Datenerhebung. Danach erfolgt eine Auswertung der Experteninterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse. In Kapitel 5 wird die qualitative Inhaltsanalyse erläutert und die praktische Anwendung beschrieben. Nach der Auswertung werden in Kapitel 6 die Ergebnisse aus den Experteninterviews durch ein Kategoriensystem und einzelne

Fallbeschreibungen präsentiert und mit der Theorie verglichen. Im Anschluss erfolgt in Kapitel 7 eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage sowie eine kritische Auseinandersetzung mit der gewählten qualitativen Methode. Die Arbeit endet mit dem Kapitel 8, das einen Ausblick über Ideen für weitere Forschungen und Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis gibt.



Abbildung 2: Aufbau der Arbeit (Quelle: eigene Darstellung)

2 Theorie

Zunächst ist es wichtig zu erarbeiten, welche Themenbereiche und Begriffe für die Arbeit relevant sind und welche Fragen sich daraus für die anschließende empirische Forschung ableiten lassen.

Dieses Kapitel geht zum einen der Frage nach, was der Begriff *Lernen* bedeutet (2.1), der eine zentrale Rolle in dieser Arbeit spielt, zum anderen, inwiefern sich der Begriff *Bildung* von ihm unterscheidet (2.1.1) Des Weiteren werden die wichtigsten *Lerntheorien* vorgestellt (2.1.2).

Im Anschluss werden die Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen dargestellt (2.2). Dabei wird konkret auf den Begriff Erwachsener (2.2.1) und die Besonderheiten eingegangen, die beachtet werden müssen (2.2.2). Außerdem werden die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung genauer betrachtet (2.3), die betriebliche Weiterbildung als besondere Form der betrieblichen Weiterbildung erläutert (2.3.3) sowie die Rolle der Personalentwicklung und der Führungskraft erklärt (2.3.4).

Es folgt ein Überblick über das Thema Blended Learning (2.4), der sich mit dem Begriff (2.4.1) und der Zusammensetzung seiner verschiedenen Elemente beschäftigt (2.4.2). Zudem werden die einzelne Vor- und Nachteile von Präsenzveranstaltung und E-Learning (2.4.3) sowie verschiedene Blended Learning Arrangements vorgestellt (2.4.4).

Im weiteren Verlauf der Arbeit folgt die Auseinandersetzung mit dem Thema der Kompetenzentwicklung (2.5) und den Begriffen Wissen (2.5.1) und Transfer (2.5.2) als wichtige Voraussetzungen zur Kompetenzentwicklung. Im Speziellen wird der Kompetenzbegriff erläutert und Kompetenzarten mithilfe einer aktuellen Studie beschrieben, die für Unternehmen relevant sind (2.5.3). Darüberhinaus erfolgt ein Einblick, was nachhaltige betriebliche Weiterbildungen ausmacht (2.6).

Um sich dem Begriff Transferimpuls anzunähern, wird zudem der Begriff Impuls aus der pädagogischen Psychologie genauer betrachtet (2.7). Schließlich folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Theorien und Begriffe (2.8).

2.1 Wie wird der Begriff "Lernen" definiert?

Der Begriff *Lernen* wird im Alltag unterschiedlich verwendet (vgl. Schermer 2006: 9). Kiesel und Koch (2011: 11) verstehen den Begriff Lernen wie folgt:

„Wenn man den Begriff Lernen liest, dann mag einem zunächst das Lernen in der Schule in den Sinn kommen, also das Lernen von Vokabeln, von Geschichtsdaten oder von mathematischen Formeln. Schulisches Lernen ist aber nur ein sehr kleiner Teil dessen, was Lernen umfasst. Säuglinge lernen, sich koordiniert zu bewegen, Kleinkinder lernen zu laufen und zu sprechen. [...] Erwachsene lernen, mit neuen Techniken umzugehen und zum Beispiel neue Computerprogramme zu beherrschen. [...] Kurzum — wir lernen unser ganzes Leben“

Schermer (2006) hingegen beschreibt, dass der Begriff Lernen oft mit dem Lernen von Inhalten verbunden wird, wobei sich die Lernenden Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten aneignen. Fertigkeiten muss der Lernende sich aneignen, also zum Beispiel Auto zu fahren oder eine neue Sportart betreiben zu können. Zudem kann das Lernen zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen führen, die durch Erfahrungen zustandekommen (vgl. Schermer 2006: 9).

Brown, Roedinger und McDaniel (2014) definieren den Begriff Lernen als den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten und betonen den Aspekt des Gedächtnisses dabei, so dass es [den Lernenden] ermöglicht wird, spätere Probleme und Gelegenheiten richtig zu bewerten (vgl. Brown et al. 2014: 2): „When we talk about learning: we mean acquiring knowledge and skills and having them readily available from memory so you can make sense of future problems and opportunities“

Reuter (2015: 3) weist darauf hin, dass Lernen sowohl bewusst, wie auch unbewusst erfolgt.

Die Begriffsverständnisse der soeben miteinander verglichenen Autoren beschreiben zwar alle etwas Ähnliches, jedoch soll sich in den folgenden Kapitel auf die Definition von Schermer (2006) gestützt werden.

Nachfolgende Kapitel beschäftigen sich mit der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung, deshalb muss zunächst geklärt werden, was der Begriff Bildung bedeutet und wie er sich vom Begriff Lernen abgrenzt.

2.1.1 Lernen und Bildung - zwei verwandte Begriffe

Nach Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) wird in der einschlägigen Literatur der Begriff *Bildung* häufig im Kontext des Lernens verwendet. Er wird sowohl teilweise vom Begriff Lernen getrennt, als auch synonym verwendet. Zudem nehmen die zwei Begriffe Bezug aufeinander, jedoch sind die Übergänge fließend. Eine klare Definition von Bildung erscheint daher unvorteilhaft (vgl. Nohl et al. 2015: 10f.). Des Weiteren gibt es drei verschiedene Kategorien des Lernens, die zur *Erwachsenenbildung* gehören (vgl. EU 2006: 372/3). Aus diesem Grund werden im Folgenden die drei Lernkategorien beschrieben.

Die drei Lernkategorien sind folgende:

Formales Lernen

Formales Lernen meint das Lernen in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen. Das Ziel ist der Erwerb von anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen³ (vgl. Europäische Kommission 2000: 9f.).

Nicht-formales Lernen

Nicht-formales Lernen kann außerhalb von Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen stattfinden. Das Ziel muss dabei nicht zwingend ein Erwerb von Abschlüssen sein. Nicht-formales Lernen kann beispielsweise am Arbeitsplatz, aber auch durch Teilnahme an der Gesellschaft stattfinden (z. B. durch Mitarbeit in Gewerkschaften, Organisationen oder Parteien) (vgl. ebd.). Beim nicht-formalen Lernen werden „zum großen Teil Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die unmittelbar im Berufs- und Privatleben „verwertet“ werden können“ (Gnahs 2007: 31). Fähigkeiten beruhen auf „psychischen Bedingungen und persönlichen Eigenschaften [eines Menschen]“ (Erpenbeck/Sauter 2013: 32). Ein Beispiel ist die Fähigkeit, lesen zu können (vgl. Gnahs 2007: 27).

Informelles Lernen

„Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen

³ Nachweis des Wissens in Form von Prüfungen (s. Kap. 2.5.1)

nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ — nach Europäische Kommission 2000: 9f.

Weil die Begriffe Lernen und Bildung oft synonym verwendet werden, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die drei Lernkategorien häufig synonym „formale, nicht formale und informelle Bildung“ genannt werden (u.a. vgl. Vogel 2008: 126, Rohlf's 2011: 38ff.).

Es ist zudem möglich, dass sich die drei Lernkategorien „wechselseitig überlappen und nicht immer trennscharf zu isolieren sind“ (Gnahs 2007: 31f.)

2.1.2 Lerntheorien und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung

Lerntheorien gehen einerseits der Frage nach, wie Wissen und Werte vermittelt werden und wie sich Kompetenzen entwickeln. Andererseits bieten sie Gestaltungshinweise für Lernkonzepte in der Praxis (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 43f.). Die wichtigsten Lerntheorien seien hier deshalb kurz vorgestellt.

Behaviorismus

Der Behaviorismus geht auf Forschungen von Pawlow und Skinner zurück (vgl. Batinic/Appel 2008: 481) und ist eine Lerntheorie, „die menschliches Verhalten als naturwissenschaftlich untersuchbar und erklärbar ansieht“ (Göhlich/Zirfas 2007: 19). Auf psychologische Aspekte, also was sich im Inneren des Lernenden abspielt, wird im Behaviorismus verzichtet (vgl. u.a. Kauffeld 2016: 40, Göhlich/Zirfas 2007:19). „Deshalb wird angenommen, der Lernende sei eine Art »Black Box«, die ähnlich einer Maschine auf einen äußeren Reiz mit einer Reaktion antwortet“ (Batinic/Appel 2008: 482), s. Abb.3.

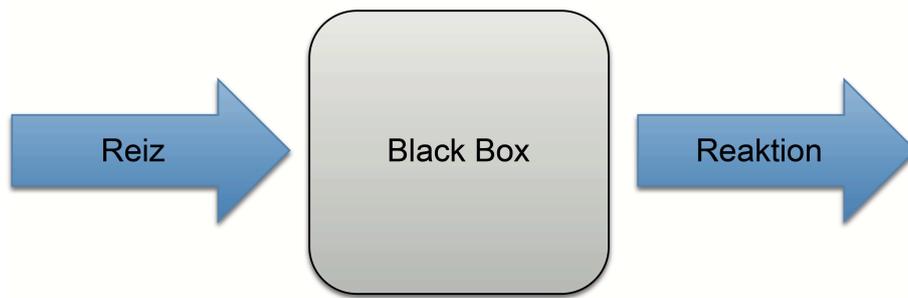


Abbildung 3: Das Gehirn als Black Box aus Sicht des Behaviorismus (Quelle: in Anlehnung an Seel/Hanke 2014: 31)

Die behavioristische Lerntheorie lässt sich nach Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele (2004) auch auf die Praxis übertragen. Im Zentrum steht dabei die klassische Wissensvermittlung: Lernende sind unwissend und benötigen Grundlagenwissen. Dieses wird ihnen meist in Form von komplexem Fachwissen durch Lehrpersonen vermittelt. Die Lehrpersonen sind eher autoritär und entscheiden, was gelernt wird und wie sich die Lernenden das Wissen aneignen sollen. Das Ziel ist dabei, dass die Lernenden das Wissen möglichst schnell verarbeiten und langfristig anwenden können (vgl. Baumgartner et al. 2004: 17ff.)

Kuhlmann und Sauter kritisieren die behavioristische Lerntheorie:

Nur die Lehrenden seien dabei stets in einer aktiven Rolle: Sie halten beispielsweise Frontalunterricht, bei der die Lernenden hingegen eine passive Rolle einnehmen würde. Dabei würde nicht berücksichtigt werden, wie neues Verhalten entstehen kann. Zudem würden Motivation und Emotionen der Lernenden außer Acht gelassen. Im Zentrum stünde somit der Wissenserwerb und das Lernergebnis (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 44), wobei dort nur zwischen richtig oder falsch unterschieden wird. Der Lernprozess des Lernenden wäre somit im Behaviorismus nicht relevant (vgl. Baumgartner et. al. 2004: 17ff.)

Kognitivismus

Im Gegensatz zum Behaviorismus wird in der kognitivistischen Theorie „versucht, ein Verständnis über die im Gehirn ablaufenden Prozesse zu erlangen“ (Baumgartner et al. 2004: 20). Das Gehirn ist im Kognitivismus also keine passive "Black Box", sondern ein „System mit eigenen Strukturen und eigener Informationsverarbeitung“ (ebd.). Vergleichend zum Behaviorismus erfolgt also ein

Input, dieser wird durch kognitive Prozesse im Gehirn verarbeitet und resultiert in einem Output (vgl. Batinic/Appel 2008: 483), s. Abb. 4.

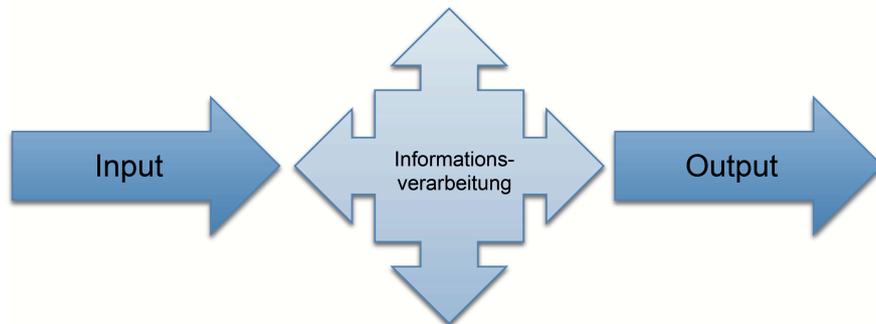


Abbildung 4: Lernmodell des Kognitivismus (Quelle: in Anlehnung an Baumgartner und Payr 1994: 104)

Im Kognitivismus nehmen die Lernenden eine aktive Rolle ein: Sie planen ihre eigenen Lernaktivitäten und reflektieren ihren eigenen Lernprozess. Dabei arbeiten sie zum Beispiel mit Problemlösungsmethoden und -strategien. Die Lehrpersonen nehmen die Rolle als Helfer oder Tutoren ein und interessieren sich für den gesamten Lernprozess der Lernenden. Sie entwickeln problemorientierte Aufgaben, geben Feedback sowie Hilfestellungen. Dadurch sollen falsche Verhaltensweisen abtrainiert werden und die Lernenden zur Selbstreflexion angeregt werden. Im Fokus steht dabei der Erwerb von prozeduralem Wissen (vgl. Baumgartner et. al. 2004: 17ff.) Prozedurales Wissen ist nach Mayer, Hernagel und Weber (2009) eine Art Handlungswissen, bei dem der Lernende durch das Wissen weiß, wie er etwas machen muss (vgl. Mayer et al. 2009: 45). In Kapitel 2.5.1 wird auf das soeben genannte Handlungswissen und weitere Wissensformen eingegangen.

Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist nach Lang in de Haan und Rülcker (2009) eine Theorie, die erklärt, wie der Prozess von Erkenntnis und Lernen ablaufen kann. Zudem bietet er eine Grundlage für pädagogische Handlungskonzepte, in denen der Lernende im Fokus steht (vgl. Lang in de Haan/Rülcker 2009: 7) Die Lernenden erwerben dabei Wissen, das durch eigene Erfahrungen hergestellt wird (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 46). Das Wissen wird dabei „selbstgesteuert interpretiert und konstruiert [...]“ (ebd.).

Selbstgesteuert bezieht sich dabei auf das sogenannte selbstgesteuerte Lernen. Lernende stellen ihren Lernbedarf selbst fest, können Lernprozesse selbstständig einleiten sowie das Vorgehen und Rahmenbedingen festlegen (vgl. Kiesel/Koch 2011: 12).

Konstruktivistische Bedingungen fördern somit das Lernen am Arbeitsplatz (vgl. ebd.). Das ist ein großer Unterschied zum Kognitivismus, in dem Problemstellungen didaktisch aufbereitet werden und damit jedoch auch reduziert werden (vgl. Baumgartner et. al. 2004: 22).

Das Lernen findet dabei auf Augenhöhe statt und die Lernenden lösen reale Probleme: Zwischen Lehrendem und Lernenden erfolgt keine Abgrenzung, beide sind gleichberechtigt involviert. Der Lehrende nimmt eine Rolle als Coach oder Mentor ein, unterstützt den Lernenden bei realen Problemen, wobei das Ergebnis offen ist und der Lehrende keine Lösungen vorgibt. Darüber hinaus ist das Lernergebnis offen (vgl. Baumgartner et. al. 2004: 22ff.)

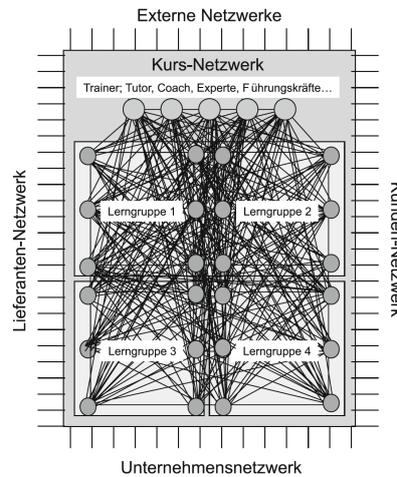
Konnektivismus

Ein weiterer Ansatz, der über die Lerntheorien des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus hinaus geht, ist der sogenannte Konnektivismus, der von George Siemens beschrieben wurde.

Nach Kuhlmann und Sauter ist der Konnektivismus „keine eigenständige Lerntheorie, sondern eine pragmatische Lernkonzeption, welche die gesellschaftlichen Veränderungen im Lernen von Menschen aktiv aufgreift und konsequent in die geplanten Lernprozesse integriert“ (Kuhlmann/Sauter 2008: 50).

Beim Konnektivismus wird der Fokus insbesondere auf informelles, vernetztes und elektronisch gestütztes Lernen gesetzt, wobei selbstgesteuertes Lernen eine Voraussetzung ist (vgl. Hartmann/Purz 2017: 59). Zudem entstehen durch gemeinsames Lernen „vernetzte Wissensgesellschaften“ (Kuhlmann/Sauter 2008: 48), s. Abb. 5.

Abbildung 5: Lern-Netzwerk (Quelle: Kuhlmann/Sauter 2008: 49)



Gelernt wird durch Dritte, durch Organisationen oder Datenbanken, weil in der heutigen Welt nicht alle Erfahrungen selbst gemacht werden könnten. Des Weiteren nimmt der Lehrende eher die Rolle eines Mentors ein, der dem Lernenden zuhört, ihn berät und Feedback gibt (vgl. ebd.).

Ableitend aus dem Konnektivismus sind für das vernetzte Lernen besonders formelles und informelles Lernen (2.1.1) sowie Blended Learning geeignet (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 48f.) Blended Learning meint eine optimale Verbindung aus Präsenzveranstaltungen und E-Learning (vgl. Moriz 2013: 22), womit sich Kapitel 2.4 genauer befasst.

2.1.3 Zusammenfassung

Der Begriff Lernen wird unterschiedlich gedeutet. Eine einheitliche Definition existiert nicht, eher gibt es vielfältige Begriffsdeutungen, bei denen der Begriff Lernen eher als Oberbegriff von verschiedenen weiteren Begriffen verstanden wird. Der Begriff Bildung wird oft synonym zum Begriff Lernen verwendet, zum Beispiel bei den drei Lernkategorien der formalen, nicht-formellen und informellen Bildung. Die wichtigsten Lerntheorien sind der Behaviorismus, der Kognitivismus und der Konstruktivismus sowie der Konnektivismus.

2.2 Wie lernt ein Erwachsener?

Im Zentrum dieser Arbeit steht das Lernen im Arbeitsalltag. Dabei stellt sich die Frage, wer die Lernenden sind und wie sie lernen. Deshalb erörtert dieses Kapitel zuerst den Begriff *Erwachsener*. Danach folgt ein Überblick, wie Erwachsene lernen und welche Rolle die Lernmotivation spielt.

2.2.1 Der Begriff des Erwachsenen

Was macht einen Menschen zum Erwachsenen? Ist es das Alter? Der Einstieg ins Berufsleben? Oder nur ein Gefühl?

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt: Im 19. Jahrhundert waren Menschen bereits mit 30 Jahren alt, was jedoch an der im Durchschnitt niedrigen Lebenserwartung von 35 Jahren lag. Heutzutage wird aufgrund langer Ausbildungsphasen häufig vom "jungen Erwachsenenalter" gesprochen. Zudem nehmen Kinder frühzeitig am Erwachsenenleben teil: Sie werden recht früh mit Massenmedien konfrontiert oder müssen in anderen Ländern bereits in jungen Jahren helfen ihre Familien zu ernähren (vgl. Siebert 2012: 13).

„Das rein kalendarische Alter ist als Merkmal des Erwachsenenstatus unzureichend. Erwachsensein ist relational und kontextabhängig. Erwachsensein ist ein sozialhistorisches und soziokulturelles Konstrukt — ähnlich wie Kindheit, Jugend, Alter“ (Siebert 2012: 13)

Zudem kann der Zustand des Erwachsenseins von jedem Menschen individuell interpretiert werden: Wie alt sich ein Mensch fühlt, ob er sich dabei als jugendlich oder erwachsen empfindet, hängt oft von der eigenen Lebenssituation und dem Lebensgefühl ab sowie von Eigen- und Fremdwahrnehmung (vgl.ebd.: 14)

Im Kontrast zu Siebert (2013) formuliert das Unesco-Institut für Lebenslanges Lernen in einem Bericht der 6. Weltkonferenz für Erwachsenenbildung sein Verständnis vom Erwachsensein noch kritischer:

„But what, exactly is an “adult”? [...] Cultural and social factors have significant impact on the division of the human life-course into age-linked stages and phases. Especially within a

lifelong learning paradigm, it is increasingly unhelpful to make sharp distinctions between 'youth education' and 'adult education' — nach Unesco 2009: 12f.

2.2.2 Wie Erwachsene lernen

„Das Lehren von Erwachsenen muss berücksichtigen, dass Erwachsene bereits ihr Leben meistern, selbstbewusst und kompetent sind“ (Dumitru 2000).

Aber was genau muss bei Erwachsenen berücksichtigt werden?

Nach Faulstich und Zeuner (2010) lernen Erwachsene

„leichter und eher, wenn der Inhalt für sie eine subjektive Bedeutung hat und aus sich heraus begründet werden kann. Gleichzeitig ist festzustellen, dass Erwachsene Lernschwierigkeiten und -probleme entwickeln, wenn Problemlösungsaufgaben künstlich oder fiktiv erscheinen. Werden die gleichen Probleme lebensnah formuliert, können die Aufgaben leichter gelöst werden“ — Faulstich/Zeuner 2010: 76

Zudem gibt es verschiedene Theorien zur Lernmotivation Erwachsener (vgl. Siebert 2006: 58ff.). Zunächst ist wichtig zu fragen, was Motivation überhaupt bedeutet? Motivation stammt vom lateinischen Wort "movere" und bedeutet bewegen. Die Motivation beschreibt eine anhaltende, innere Bereitschaft zum Handeln (vgl. Siebert 2006: 58). Knowles, Holton III. und Swanson nennen allgemeine Grundannahmen zur Lernmotivation von Erwachsenen, die aus der Andragogik⁴ stammen:

„Erwachsene sind in der Regel stärker zum Lernen motiviert, wenn dies ihnen hilft, Probleme ihrer jeweiligen Lebenssituation zu lösen oder zu intrinsischen Belohnungen zu gelangen. Dies bedeutet nicht, dass extrinsische Belohnungen (z. B. eine Gehaltserhöhung) belanglos wären; aber die Befriedigung intrinsischer Bedürfnisse ist ein weitaus stärkerer Anreiz“ — nach Knowles et al. 2007: 183

Knowles et al. beziehen sich bei dem Unterschied zwischen intrinsischen und extrinsischen Bedürfnissen auf Wlodowski (1985). Nach diesem Autor hängt die Lernmotivation Erwachsener von vier verschiedenen Einflussfaktoren ab (Wlodowski 1985 in Knowles et al. 2007: 183f.).

⁴ Wissenschaft der Erwachsenenbildung

1. *Erfolg*. Erwachsene wollen erfolgreiche Lernende sein.
2. *Volition* oder *Willen*. Erwachsene wollen beim Lernen die Wahl zwischen verschiedenen Handlungsalternativen haben.
3. *Wert*. Erwachsene wollen etwas Wissenswertes lernen.
4. *Vergnügen*. Erwachsene wollen, dass das Lernen Spaß macht.

2.2.3 Zusammenfassung

Die nähere Beschäftigung mit dem Begriff Erwachsener⁵ zeigt, dass es keine feste Definition dazu gibt. Die Auffassungen des Begriffs sind unter anderem von sozialen und kulturellen Einflussfaktoren sowie Fremd- und Selbsteinschätzungen geprägt. Erwachsene lernen besser, wenn Lerninhalte eine subjektive Bedeutung für sie haben und sie mithilfe der Lerninhalte bestehende Probleme in ihrem Alltag lösen können. Intrinsische Belohnung spielt für die Lernmotivation eine größere Rolle als extrinsische Belohnung. Erfolg, Wille, Wert und Vergnügen sind dabei bestimmende Einflussfaktoren.

Im Folgenden wird bei erwachsenen Lernenden vereinfacht von *Lernenden* gesprochen.

2.3 Erwachsenenbildung/Weiterbildung

„Früher ging die Pädagogik davon aus, dass eine Trennung bei der Bildung von Kindern und Erwachsenen sinnvoll sei: Kinder gehen zur Schule um zu lernen, Erwachsene gehen zu Arbeit und müssen somit nichts mehr lernen (vgl. Siebert 2012: 14)“

Heutzutage ist die *Erwachsenenbildung* als Teil des lebenslangen Lernens von immenser Bedeutung. Durch Erwachsenenbildung sollen Erwachsene einen besseren Zugang zu einem sich verändernden Arbeitsmarkt bekommen, Armut soll bekämpft und Erwachsene in ihren Fähigkeiten gestärkt werden (EU 2006: 372/1ff.). Zum Thema Erwachsenenbildung kursieren in der einschlägigen Literatur unterschiedliche Begriffe, die teilweise uneinheitlich verwendet werden (vgl. Leipold 2012: 18). Auch nach Kade,

⁵ In den folgenden Kapiteln wird von den Lernenden gesprochen. Damit sind jedoch erwachsene Lernende gemeint, die Mitarbeiter eines Unternehmens sind.

Nittel und Seiter (2007) ist das Begriffspaar Erwachsenenbildung / Weiterbildung nicht eindeutig definiert. Es wird sowohl in Zusammenhang mit der Wissenschaft, also wie Erwachsene lernen, verwendet, als auch mit einem Studium oder dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung (vgl. Kade et al. 2007: 11). Der Begriff „Erwachsenenbildung“ soll daher hier als Oberbegriff verstanden werden, der die im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders behandelte „Weiterbildung“ einschließt. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

2.3.1 Weiterbildung

Weiterbildungen sind nach dem Bundesministerium für Bildung und Forschung „eine wichtige Grundbedingung [für] soziale Teilhabe, gesellschaftliche Partizipation und Integration sowie Voraussetzung für Chancengleichheit jedes Einzelnen“ (BMBF 2015). Faulstich (1998) definiert zudem weitere Interessen der Öffentlichkeit und Gesellschaft an Weiterbildungen (Faulstich 1998: 107):

- Arbeitsmarktstabilität
- Einkommensausgleich
- Wirtschaftswachstum
- sozialer Friede

Speziell beim Begriff Weiterbildung wird jedoch oft unterschieden, ob diese im beruflichen Kontext oder durch allgemeines Interesse erfolgt (vgl. ebd.)

Weiterbildungen im beruflichen Kontext werden auch betriebliche Weiterbildung genannt (vgl. Behringer/Schönfeld 2013: 7).

2.3.2 Betriebliche Weiterbildungen

Unter einer betrieblichen Weiterbildung wird ein „vorausgeplantes, organisiertes Lernen verstanden, das vollständig oder teilweise von Unternehmen finanziert wird“ (vgl. Behringer/Schönfeld 2013: 7ff.). Zudem können betriebliche Weiterbildungen im Unternehmen oder außerhalb des Unternehmens stattfinden sowie parallel zur Arbeitszeit (vgl. ebd.) Betriebliche Weiterbildungen sind für Mitarbeiter besonders wichtig, um sich den stetig ändernden Anforderungen in der Arbeitswelt anzupassen. Gleichzeitig ist der wirtschaftliche Erfolg von Unternehmen abhängig von den

Kompetenzen und Qualifikationen ihrer Mitarbeiter, die durch betriebliche Weiterbildungen erworben werden können (vgl. BMBF 2015).

Eine aktuelle Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln (IW Köln) ergab, dass im Jahr 2016 rund 85 Prozent aller deutschen Unternehmen in der betrieblichen Weiterbildung aktiv waren. Die Unternehmen gaben an, dass die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungen vor allem die Motivation und Arbeitszufriedenheit erhöht sowie die Qualifikationen der Mitarbeiter verbessern (Placke/Seyda 2017: 3). Des Weiteren gaben 82 Prozent zudem an, dass betriebliche Weiterbildungen fachfremde Kompetenzen fördern (vgl. IW Köln in statista 2018) s. Abb.6:

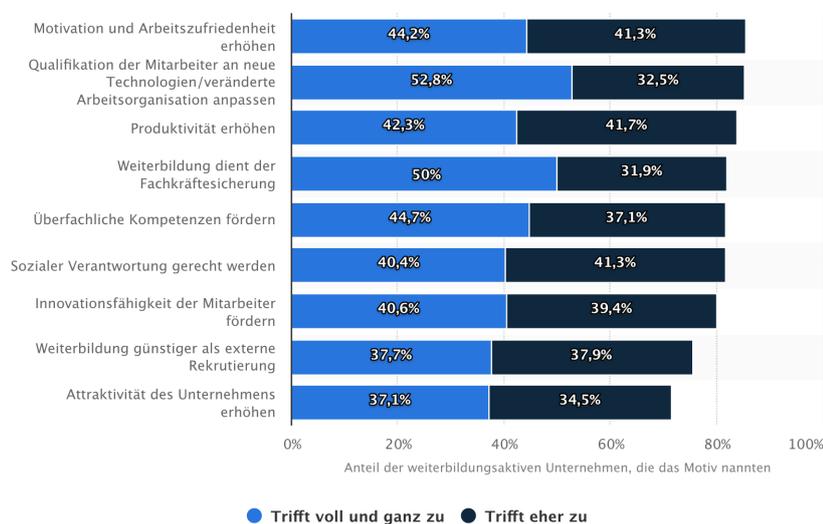


Abbildung 6: Motive für betriebliche Weiterbildung der weiterbildungsaktiven Unternehmen in Deutschland im Jahr 2016 (Quelle: statista 2018)

Das IW Köln hat weiterhin erhoben, welche Formen in der betrieblichen Weiterbildungen derzeit in den Unternehmen verwendet werden (Abb. 7).

Formen der betrieblichen Weiterbildung

Anteil der Unternehmen, in Prozent

	2007	2010	2013	2016
Lehrveranstaltungen	76,0	75,1	77,9	78,4
Informationsveranstaltungen	74,0	68,8	74,9	79,4
Lernen im Prozess der Arbeit	71,3	68,2	77,1	78,2
Selbstgesteuertes Lernen mit Medien	69,8	63,0	72,5	76,5
Weiterbildung insgesamt	83,4	83,2	86,0	84,7
Fallzahl	1.729	2.254	1.845	1.706

Abbildung 7: Formen der betrieblichen Weiterbildung (Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft, 2017: 5)

Dabei fiel auf, dass Unternehmen einen „breiten Methodenmix“ verwenden, „um ihre Mitarbeiter zu qualifizieren“ (Placke/Seyda 2017: 3). Aktuell verwenden Unternehmen dabei alle Formen der betrieblichen Weiterbildungen gleich häufig (vgl. ebd.: 5). Zu den aktuellen Formen der Weiterbildung zählen laut IW Köln *Lehr- und Informationsveranstaltungen, das Lernen im Prozess der Arbeit sowie selbstgesteuertes Lernen mit Medien*.

Besonders das informelle Lernen (s. Kap. 2.1.1) hat laut dieser Erhebung zugenommen: Dazu gehören Informationsveranstaltungen, Lernen im Prozess der Arbeit sowie selbstgesteuertes Lernen mit Medien (vgl. ebd.). Aber was genau beinhalten diese Formen im Detail? Die genannten Lernformen lassen sich wie folgt näher charakterisieren:

Lehrveranstaltungen:

Nach Moraal, Azeez, Lorig und Schreiber gehören zu Lehrveranstaltungen *Seminare, Kurse oder Lehrgänge*. Lehrveranstaltungen können zudem intern und extern stattfinden (vgl. Moraal et al. 2010). Der Begriff "Seminar" [wird] häufig gleichbedeutend mit dem Begriff "Training" verwendet (Quilling/Nicolini 2009: 14), jedoch können die zwei Begriffe durch folgende Merkmale unterschieden werden (ebd.14f.):

„Bei einem Seminar steht die Vermittlung fachlichen und methodischen Wissens im Vordergrund. Es ähnelt in diesem Sinne einer klassischen Schulungsveranstaltung, bei der sich die Teilnehmer das Wissen des Seminarleiters aneignen. Seminare enden häufig mit einem Test oder einer Abschlussprüfung“

„Bei einem Training stehen dagegen Erwerb bzw. Veränderung von speziellen Verhaltensweisen im Vordergrund. Anders als bei einem Seminar [...] geht es im Training um die Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires mittels konkreter Übungen [...].Im Training überwiegen daher Methoden wie aktive Übungen und Rollenspiele“

Informationsveranstaltungen

Damit ist die „Teilnahme an Fachvorträgen, Fachtagungen/ Kongressen/ Symposien/ Kolloquien, Fachmessen, Erfahrungsaustauschkreisen sowie an sonstigen Informationsveranstaltungen“ gemeint (Moraal et al. 2010).

Lernen im Prozess der Arbeit

Dazu zählen zum Beispiel die „Unterweisung durch Vorgesetzte, Spezialisten oder Kollegen sowie Lernen durch die normalen Arbeitsmittel und andere Medien“ (Moraal et al. 2010).

Selbstgesteuertes Lernen

Das selbstgesteuerte Lernen kann zum Beispiel durch Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen wie Videos, computergestütztes Lernen oder das Internet stattfinden (vgl. Moraal et al. 2010).

2.3.3 Verantwortung der Personalentwicklung und Führungskraft

Ob ein Mitarbeiter an einer betrieblichen Weiterbildung teilnimmt, darüber entscheidet im Unternehmen oft die Abteilung für *Personalentwicklung*.

Die Personalentwicklung ist für das Personal, also die Mitarbeiter verantwortlich: Sie beobachtet, ob die Mitarbeiter ihre Aufgaben bewältigen können, ob sie benötigte Kompetenzen besitzen oder nicht besitzen. Die Personalentwicklung führt beispielsweise Mitarbeitergespräche oder Beurteilungen durch (vgl. Gnahs 2007: 72) und leitet daraus sogenannte „Personalentwicklungsmaßnahmen“ (ebd.) ab, wozu auch Weiterbildungen gehören (vgl. ebd.).

Nach Münch (1995: 15f.) sind diese Formen von Maßnahmen dazu geeignet,

„die Handlungskompetenz der Mitarbeiter weiterzuentwickeln, zu erhalten und ständig zu erneuern, und zwar mit dem Ziel, den Unternehmenserfolg unter weitestgehender Berücksichtigung der Mitarbeiterinteressen zu sichern“

Nach Kauffeld (2016) tragen Führungskräfte ebenfalls die Verantwortung für ihre Mitarbeiter und müssen dafür sensibilisiert werden, dass sie eine entscheidende Rolle dabei spielen, wie sich ihre Mitarbeiter weiterentwickeln (vgl. Kauffeld 2016: 11).

2.3.4 Zusammenfassung

Das Begriffspaar Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist nicht eindeutig definiert und wird uneinheitlich verwendet und findet sich in verschiedenen Zusammenhängen. Der Begriff Weiterbildung ist ein Oberbegriff für Weiterbildungsarten, die sich entweder auf privates oder berufliches Interesse beziehen sich weiterzubilden. Ein Unterbegriff der Weiterbildung ist die betriebliche Weiterbildung.

Betriebliche Weiterbildungen können sowohl intern in Unternehmen, als auch extern stattfinden. Betriebliche Weiterbildungen beinhalten verschiedene Lernformen. Dazu zählen Lehrveranstaltungen, Informationsveranstaltungen, Lernen im Prozess der Arbeit sowie das selbstgesteuerte Lernen.

Eine wichtige Rolle nimmt die Personalentwicklung und die Führungskraft ein, weil sie entscheidet, ob der Lernende an einer Weiterbildung teilnehmen soll oder nicht.

2.4 Blended Learning

In betrieblichen Weiterbildungen wird dann auch häufig das sogenannte *Blended Learning* eingesetzt (vgl. Kerres 2013: 9). Das folgende Kapitel erläutert, was der Begriff bedeutet.

2.4.1 Blended Learning: Begriff

„Blended Learning - vom englischen „blender“ (=Mixer) abgeleitet - heißt nichts anderes als „vermisches Lernen““ (Kraft 2003: 43).

Nach Moriz (2013) stellt diese Form des Lernens eine optimale Verbindung aus *Präsenzveranstaltungen* und *E-Learning*⁶ dar (vgl. Moriz 2013: 22). Was Präsenzveranstaltung und E-Learning bedeuten, erläutert das folgende Kapitel.

2.4.2 Präsenzveranstaltung und E-Learning

Präsenz bedeutet grundsätzlich erstmal dasselbe wie *Anwesenheit*. Aber was bedeutet das für Präsenzveranstaltungen? Wie sieht die Präsenz aus?

⁶ In der Literatur wird beim Begriff Blended Learning häufig von E-Learning oder Online-Learning gesprochen. In dieser Arbeit wird der Begriff E-Learning verwendet, der das Online-Lernen miteinschließt.

Präsenzveranstaltungen können in verschiedenen Formen, mit dem Einsatz unterschiedlicher Methoden und Medien erfolgen (vgl. Kraft 2003: 45). Im Zusammenhang mit dem Begriff der Präsenz werden häufig Präsenztrainings oder Präsenzseminare genannt (z. B. Behringer 2014). Doch nicht nur Seminare und Trainings dienen als Präsenzveranstaltung, sondern auch in Webinaren oder Virtual Classrooms kann synchron zusammengearbeitet werden (vgl. Erpenbeck/Sauter/Sauter 2015: 17). Synchrones Lernen bedeutet, dass die Lernenden raumunabhängig teilnehmen können (vgl. Myrach/Montandon 2007: 199f.).

Webinare und Virtual Classrooms stellen bereits einen Teil des E-Learning dar und sind oft sogenannte in Learning Management-Systemen, kurz LMS integriert (vgl. Erpenbeck/Sauter 2015: 17). LMS dienen als virtuelle Lernplattformen, auf die Lernende auf verschiedene Lernangebote zugreifen können. Zudem können Lernaktivitäten sowie Lernergebnisse dokumentiert werden (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 90).

Der Begriff *E-Learning* bezeichnet das Lernen mit elektronischen Medien. Durch den technischen Fortschritt konzentriert sich der Begriff jedoch mittlerweile verstärkt auf das Lernen mit digitalen Medien. Digitale Medien können dann im E-Learning sowohl online als auch offline eingesetzt werden (vgl. Süß et al. 2010: 159).

Die Begriffe E-Learning und Blended Learning werden im heutigen Sprachgebrauch immer seltener voneinander unterschieden, weil das Lernen und Lehren mithilfe des Internets und digitaler Medien fast zur Selbstverständlichkeit geworden ist (vgl. Kerres 2013: 9).

Die Lernenden können dann mithilfe des E-Learning offline beispielsweise über ein Computer-Based-Training (CBT) lernen (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 72). Wollen sie online lernen, bieten sich beispielsweise Web-Based-Trainings (WBTs) oder Online-Seminare sowie virtuelle Veranstaltungen und Konferenzen an (vgl. Kraft 2003: 44). Im E-Learning kann mit vielen verschiedenen multimedialen Medien wie Text, Bild, Audio oder Video gearbeitet werden (vgl. Moriz 2013: 20). Wie bereits erwähnt, können Lernende im E-Learning selbstgesteuert arbeiten (s. 2.3.2).

Sollen mehrere Lernende zusammenarbeiten, bieten sich bereits genannte Learning-Management-Systeme⁷ an. Dort können zusätzlich Foren, FAQs, Lehrfilme integriert werden. Zudem sind Gruppenfunktionen möglich, damit sich die Lernenden untereinander austauschen können und verschiedene Kommunikationsformen wie beispielsweise über E-Mail oder Chat genutzt werden. Die Lernenden können die Lernplattformen vor allem asynchron⁸ benutzen (vgl. Moriz 2013: 20)

Eine weitere Möglichkeit sind Lern-Apps, die oft einen direkten Zugriff auf das Learning-Management-System ermöglichen (vgl. Arnold et al. 2018: 73f.)

Die Abbildung 8 zeigt, wie ein Learning-Management-System aufgebaut sein kann und welche weiteren Möglichkeiten es zum Lernen und kommunizieren gibt:

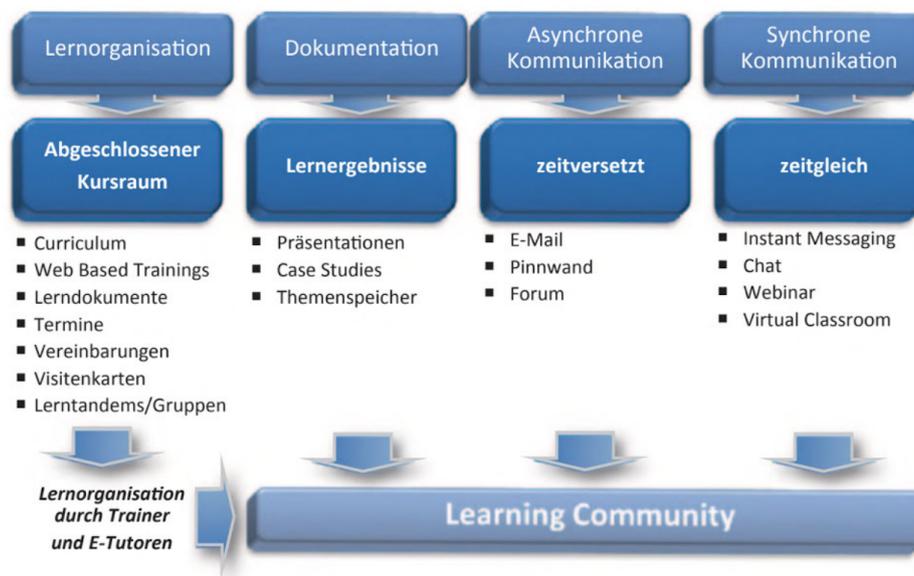


Abbildung 8: Struktur eines Learning-Management-Systems (Quelle: Erpenbeck et al. 2015: 17)

2.4.3 Vorteile von Blended Learning

Welche Vorteile Präsenzveranstaltung und E-Learning im Einzelnen haben, fasst Kauffeld (2016) wie folgt zusammen, siehe Tabelle 1:

Vorteile Präsenzveranstaltung	Vorteile E-Learning
Möglichkeit der Face-to-Face Kommunikation	Individualisierte Weiterbildung

⁷ In der Literatur wird häufig nicht mehr zwischen Learning-Management-Systemen und Lernplattformen unterschieden. Im Folgenden wird der Begriff Learning-Management-System verwendet.

Soziale Unterstützung und Austausch mit anderen Teilnehmern	Kosten- und Zeitersparnis/ zeit- und ortsunabhängig
Individuelle Adaption der Trainingsbausteine durch den Trainer möglich	Simultane Nutzungsmöglichkeiten für eine hohe Anzahl von Mitarbeitern
...	Überprüfung von Lernerfolgen

Tabelle 1: Blended Learning: Kombination von E-Learning und Präsenzveranstaltung (Quelle: in Anlehnung an Kauffeld 2016: 104)

Zu beachten sei, dass „besonders wichtig ist, dass das eine nicht ohne das andere funktioniert“ (Seel/Ifenthalter 2009: 111).

Kerres (2013) merkt zudem an, dass es nicht vorteilhaft ist, immer Präsenzveranstaltung mit E-Learning zu verbinden. Es kommt eher auf den Kontext an:

Welchen Mehrwert bietet mir welche Kombination für den Lernprozess? Welche Methoden setze ich ein? Wie kann dabei ein Nutzen entstehen? (vgl. Kerres 2013: 10). Das folgende Kapitel beschreibt, wie sich Präsenzveranstaltungen und E-Learning miteinander verbinden lassen.

2.4.4 Blended Learning Arrangements

Wie lassen sich Präsenzveranstaltung und E-Learning optimal miteinander verbinden? Im Folgenden wird dabei von sogenannten *Blended Learning Arrangements*⁹ gesprochen (vgl. Moriz 2013: 22).

Blended Learning Arrangements enthalten verschiedene Lernphasen. Diese Lernphasen sollten nicht wahllos aneinandergereiht werden, sondern müssen je nach Lehrplan optimal aufeinander abgestimmt werden. Dadurch sind verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten denkbar (vgl. Behringer 2014: 127).

Im Folgenden werden beispielhafte Blended Learning Arrangements genannt. Behringer (2014) schlägt ein Arrangement vor, bei der als erstes eine E-Learning Phase erfolgt. Diese Phase dient dazu, den Lernenden Wissen zu vermitteln und alle auf denselben Wissensstand zu bringen. Damit können die Lernenden gut vorbereitet an der nachfolgenden Phase der Präsenzveranstaltung teilnehmen. In der Präsenzveranstaltungen werden praktische Übungen, wie zum Beispiel Rollenspiele

⁹ In der Literatur wird bei der Verbindung von Präsenzveranstaltung und E-Learning häufig von Blended Learning Arrangements, Kombinationen oder Settings gesprochen. In dieser Arbeit wird der Begriff Arrangements verwendet.

oder Gruppenarbeiten eingesetzt. In einer erneuten E-Learning Phase wird das Gelernte vertieft, was dem Transfer (s. Kap. 2.5.2) dient, siehe Abb. 9, (vgl. Behringer 2014: 127).

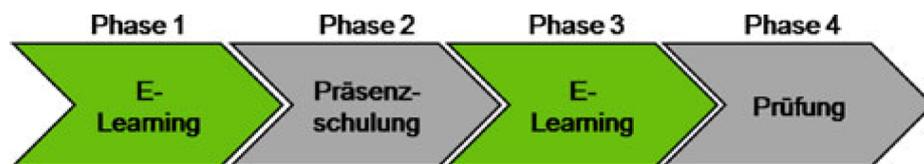


Abbildung 9: Blended Learning Phasen (Quelle: Behringer 2014: 127)

Myrach und Montandon (2007) schlagen weitere Arrangements vor. Beispielsweise können Präsenzveranstaltungen und E-Learning parallel ablaufen: Die Präsenzveranstaltungen finden zum Beispiel in regelmäßigen Abständen statt, wobei die Lernenden währenddessen mittels E-Learning lernen. Das E-Learning erfolgt dabei zeit- und ortsunabhängig¹⁰ (vgl. Myrach/Montandon 2007: 199f.)

Präsenzveranstaltungen können genutzt werden, um die Lernenden in das E-Learning einzuführen und sie auf die Lerninhalte vorzubereiten. Darüberhinaus dienen sie dazu, dass sich Teilnehmer und Trainer beziehungsweise Kursleiter kennenlernen. Auch komplexere Arrangements sind möglich: In der ersten Phase eignen sich die Lernenden Wissen über E-Learning an. In einer zweiten Phase wird das Wissen in einem Onlinekurs gemeinsam mit anderen Lernenden und einem Tutor diskutiert. Dabei erfolgt ein synchrones Lernen: Alle Teilnehmenden befinden sich zur selben Zeit im Onlinekurs, das Lernenerfolg jedoch raumunabhängig. In einer dritten Phase treffen sich alle Teilnehmenden vor Ort in einer Präsenzveranstaltung, dort findet zum Beispiel eine Kontrolle der Lerninhalte statt (vgl. ebd. 201f.).

Blended Learning kann nicht nur in unterschiedlichen Arrangements auftreten sondern hat auch verschiedene Anwendungsfelder. Im folgenden Kapitel werden diese Anwendungsfelder erläutert.

¹⁰ asynchrones Lernen beschreibt das zeit- und ortsunabhängige Lernen (vgl. E-Teaching. org)

2.4.5 Anwendungsfelder

Seel und Ifenthaler (2009: 112) nennen drei verschiedene Anwendungsfelder von Blended Learning:

- *Handlungswissen und Fertigkeiten*
- *Einstellungen und Verhaltensweisen*
- *Kompetenzentwicklung und Lerntransfer*

Nach Kuhlmann und Sauter (2008) werden heutige Blended-Learning Konzepte besonders für die Kompetenzentwicklung der Lernenden verwendet (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 16). Der Begriff Kompetenzentwicklung beschreibt nach Kuhlmann und Sauter (2008) das Zusammenführen von Lernen und Arbeiten. Dies benötigt verschiedene Instrumente, damit die Lernenden ihre Kompetenzen entwickeln können (vgl. ebd.: 206). In dieser Arbeit bezieht sich die Kompetenzentwicklung auf die soeben genannte Definition.

2.4.6 Zusammenfassung

Der Begriff Blended Learning umfasst eine Mischung aus Präsenzveranstaltung und E-Learning. Präsenzveranstaltungen können zum Beispiel Trainings, Seminare oder auch Webinare sowie Virtual Classrooms sein. Zum E-Learning zählen Computer-Based-Trainings, Web-Based-Trainings, multimediale Medien sowie das Lernen in Learning-Management-Systemen, die weitere Funktionen enthalten.

Präsenzveranstaltungen und E-Learning haben verschiedene Vorteile, die miteinander verbunden werden sollen. Präsenzveranstaltungen sind beispielsweise vorteilhaft, weil sie den sozialen Austausch ermöglichen. E-Learning ist vorteilhaft, weil es zeit- und raumunabhängig genutzt werden kann.

Präsenzveranstaltung und E-Learning sollen nicht unbedacht miteinander verbunden werden, sondern optimal aufeinander abgestimmt werden. Dazu bieten sich verschiedene sogenannte Blended Learning Arrangements an. Eine genaue Schablone der Arrangements ist jedoch nicht möglich, sondern muss individuell konzipiert werden. Blended Learning findet Anwendung in verschiedenen Bereichen. Ein Bereich ist die Kompetenzentwicklung von Lernenden.

2.5 Kompetenzentwicklung

Wie können Kompetenzen entwickelt werden? Zunächst muss auf wichtige Voraussetzungen eingegangen werden, die zur Kompetenzentwicklung beitragen. Das sind vor allem Wissen und Transfer (vgl. u.a. Kuhlmann/Sauter 2008: 71, Faulstich/Zeuner 2010: 141). Die folgenden Kapitel erläutern diese zwei Voraussetzungen und gehen dann auf den Kompetenzbegriff und Kompetenzarten ein, die aktuell und künftig in Unternehmen gefragt sind.

2.5.1 Wissen: Begriff und Arten

Wissen

Der Begriff Wissen wird von verschiedenen Fachbereichen wie der Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft unterschiedlich definiert (vgl. Erpenbeck/Sauter 2014).

Wissen lässt hauptsächlich zwischen *deklarativem* und *prozeduralem* Wissen unterscheiden¹¹ (vgl. Niegemann et al. 2008: 105).

Das deklarative Wissen meint das Wissen über Fakten, Beschreibungen oder Begriffe, welche im Gedächtnis gespeichert werden. Das gespeicherte Wissen kann in Form von Definitionen oder Beschreibungen wiedergegeben werden. Es verleiht jedoch nicht die Fähigkeit, das gespeicherte Wissen anzuwenden (vgl. Mayer/Hertnagel et al. 2009: 45). Deklaratives Wissen läuft bewusst, also explizit ab (vgl. Bartsch 2015: 4f.). Das *explizite Wissen* ist auch außerhalb des Kopfes einer Person ableitbar und beschreibbar.

Explizites Wissen kann beispielsweise durch Informations- und Kommunikationstechnologie aufgenommen, weitergegeben und in Medienform gespeichert werden. Beispiele für explizites Wissen sind Dokumente über Prozesse und Patente oder Organigramme (vgl. North/Reinhardt 2005: 31f.).

Das *prozedurale* Wissen meint das Handlungswissen, also das Wissen, wie man etwas tut. Dafür kann das deklarative Wissen als Grundlage dienen. Das prozedurale Wissen enthält Verfahrens- und Vorgehensmuster, die für die Handlungen benötigt werden. Zudem kann prozedurales Wissen aus bestimmten Fertigkeiten und Regeln bestehen (vgl. Mayer/Hertnagel et al. 2009: 45). Das prozedurale Wissen läuft unbewusst, also implizit ab (vgl. Bartsch 2015: 6). Das *implizite* Wissen meint das persönliche Wissen

¹¹ Die zwei Wissensarten gehen zurück auf Anderson (1996)

einer Person, das in ihrem Kopf verankert ist. Es basiert auf Idealen, Werten und Gefühlen und wird zum Beispiel durch Handlungen ausgedrückt. Implizites Wissen kann beispielsweise durch die Erziehung der Eltern weitergegeben werden, wobei das Verhalten der Eltern unbewusst übernommen wird. Implizites Wissen kann demnach nur schwierig formuliert und weitergegeben werden (vgl. North/Reinhardt 2005: 31f.).

Wissen wird besonders für Unternehmen wertvoll, wenn es sich bei dem Personal entfaltet und durch Handlungen sichtbar wird. Deshalb ist die Konzeption von betrieblichen Weiterbildungsinhalten wichtig: Dort sollte nicht nur Wissen erworben werden, sondern auch die Umsetzung des Wissens in Fertigkeiten (Können) gefördert werden. Ob Handlung sichtbar wird, ist jedoch auch abhängig von der Motivation der Lernenden (s. Kap. 2.2.2): Sie müssen das Wissen umsetzen können und wollen. Wenn das funktioniert, kann das Wissen beispielsweise auch zur Problemlösung eingesetzt werden (vgl. North/Reinhardt 2005: 31f.).

Das Wissen kann auch in Form von Prüfungen abgefragt werden, um bestimmte *Qualifikationen* des Lernenden nachzuweisen, die er speziell für die Arbeit benötigt. Damit wird sozusagen ein Potenzial angelegt, das Kompetenzen entwickelt werden können (vgl. Gnahs 2007: 22). Qualifikationen bilden damit eine weitere wichtige Voraussetzung für Kompetenzen (Kuhlmann/Sauter 2008: 25). Zu beachten ist jedoch, dass allein durch die Prüfungen, die Qualifikationen nachweisen, noch kein Transfer des Wissens stattgefunden haben muss (vgl. Gnahs 2007: 22). Das folgende Kapitel nähert sich dem Begriff Transfer genauer an.

2.5.2 Transfer: Begriff, Maßnahmen, Wirksamkeit evaluieren

Der Begriff Transfer stammt von dem lateinischen Wort „*transfere*“ und bedeutet so viel wie „übertragen“, „hinüberbringen“ (vgl. Meißner 2012: 26).

Der Begriff wird in verschiedenen Lerntheorien verwendet, jedoch durch verschiedene Blickwinkel der Forschungsrichtungen unterschiedlich definiert (vgl. Bendorf 2002: 19).

Haseloff und Jorswieck (2013) verstehen unter dem Begriff „die Übertragung des Gelernten¹² auf andere, ähnliche Situationen“ (Haseloff/Jorswieck 2013: 160).

¹² In der Literatur werden beim Transferbegriff häufig die Begriffe das Gelernte oder das Wissen verwendet. In den folgenden Kapiteln wird der Begriff Gelerntes verwendet, der bereits Wissen und Fertigkeiten miteinschließt (s. Kap. 2.1 Definition Lernen).

Im Kontext betrieblicher Weiterbildungen nennen Faulstich und Zeuner (2010) zudem den spezifischen Begriff *Lerntransfer* (Faulstich/Zeuner 2010: 141). Der Lerntransfer beschreibt demnach ebenfalls eine Übertragung und Anwendung des Gelernten aus einer Lern- in eine Arbeitssituation (vgl. ebd.)

Haskel (2001) findet eine ähnliche Begriffsdeutung (Haskell 2001: xiii):

„Transfer of learning is our use of past learning when learning something new and the application of that learning to both similar and new situations. At first glance, it's very simple. Transfer of learning, however, is the very foundation of learning, thinking and problem solving“

Nach Faulstich und Zeuner (2010: 141) ist der Lerntransfer im Arbeitsalltag von Unternehmen entscheidend:

„Immer wieder wird [...] beklagt, dass in Weiterbildungsprogrammen Wissen erworben werde, das im Arbeitsprozess nicht angewendet werden könne. Es komme zum Erwerb »toten Wissens« [...] und werde bei Problemlösungen im Unternehmen nicht aktiviert. Daraus resultieren Transferprobleme nach Abschluss des Lernens, aber auch schon für dessen Anlässe“

In den folgenden Kapiteln wird sich auf die Definition nach Faulstich und Zeuner (2010) gestützt. Weil die Begriffe Transfer und Lerntransfer jedoch inhaltlich dasselbe darstellen, wird der Begriff Transfer verwendet. Im Folgenden meint der Transfer, dass das Gelernte von einer Lernsituation in eine Arbeitssituation übertragen wird (Faulstich/Zeuner 2010: 141).

Transfer: Maßnahmen

Kauffeld (2012) schlägt als ersten Schritt vor der Teilnahme an einer betrieblichen Weiterbildung vor, ein Bewerbungsgespräch mit den angehenden Lernenden zu führen, um zu entscheiden, ob sie daran überhaupt teilnehmen sollen (vgl. Kauffeld 2016: 140f.).

Des Weiteren stellt Schwind (2014) in Anlehnung an Ford und Weissbein (1997) verschiedene Fragen, die berücksichtigt werden sollten (vgl. Schwind 2014: 144):

- Konnte der Lernende selbst entscheiden, ob er am Training teilnimmt?
- Ist eine intrinsische Motivation des Lernenden vorhanden (z. B. Interesse am Trainingsinhalt)? (s. Kap. 2.2.2)
- Erhält der Lernende eine extrinsische Belohnung (z. B. durch Feedback der Führungskraft oder eine Gehaltserhöhung)? (s. Kap. 2.2.2)

Weinbauer-Heidel (2016) stellt weitere allgemeine Ideen und Einflussfaktoren aus Volitionsforschung¹³ vor, die den Transfer der Lernenden fördern können (vgl. Weinbauer-Heidel 2016: 76ff.):

- Aufgaben mit dem Ziel, dass die Lernenden sich selbst beobachten, bewerten und belohnen
- Allgemeine Förderung: Lernende sollen sich selbst verpflichten, etwas für ihren eigenen Transfererfolg zu tun: mit sozialem Druck und sozialer Anerkennung
- Lernende sollen Strategien entwickeln beim Umgang mit erwarteten und unerwarteten Barrieren bei der Umsetzung des Gelernten
- Im Training soll immer wieder auf das „Transfervorhaben“ gelenkt werden

Die Einflussfaktoren sind nur einige der Einflussfaktoren, die bedacht werden müssen beim Transfer. Daneben gibt es zum Beispiel noch das Lerntransfersystem Inventar nach Holton & Swanson, das transferrelevante Einflussfaktoren aufzeigt (Leimbach, Holton & Bates in Kauffeld 2016: 133).

Zudem werden in der Literatur spezielle Maßnahmen für Präsenztrainings vorgeschlagen:

Schwind (2014) schlägt vor, in Präsenztrainings Rollenspiele einzusetzen, die realgetreu konzipiert sind und sich damit an die Arbeitsumgebung des Lernenden anpassen. Arbeitet der Lernende zum Beispiel im Arbeitsalltag eher im Team, sollte das Rollenspiel im Team stattfinden (vgl. Schwind 2014: 144).

Kuhlmann und Sauter (2008) schlagen speziell für Blended Learnings, die der Kompetenzentwicklung dienen, Web-Based-Trainings mit integrierten *Transferaufgaben und -projekten* vor. Diese dienen besonders dem informellen (s. Kap. 2.1.2) und kompetenzfördernden Lernprozess. Die Transferaufgaben und -projekte sollen dabei problemlösungsorientiert und realitätsnah gestaltet sein. Zusätzliche Videos oder Audios können miteingebunden werden, sofern sie pädagogisch sinnvoll sind. Darüber hinaus

¹³ Der Begriff Volition bedeutet „Prozesse und Phänomene, die mit der konkreten Realisierung von Zielen im Handeln zu tun haben“ - Achtziger/Gollwitzer 2010: 314

können sich Lernende über die Transferaufgaben oder -projekte mit anderen Lernenden online oder in nachfolgenden Präsenzveranstaltungen austauschen (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 139f.)

Weinbauer-Heidel (2016) schlägt sogenannte „Transferfördernde Maßnahmen“ vor (Weinbauer-Heidel 2016: 30):

"Transferfördernde Maßnahmen machen den Teilnehmenden die Entwicklung und die Anwendung des Erlernten einfach, schmackhaft und barrierefrei möglich. Es sind Ermöglichungs- und Unterstützungsangebote für selbstbestimmte, nutzungsorientierte, erwachsene Lernende“

Die Transferfördernden Maßnahmen sollen den Lernenden zum Beispiel nach einem Präsenztraining daran erinnern, das Gelernte im Arbeitsalltag umzusetzen. Diese Erinnerungen können in folgenden Formen erscheinen (vgl. ebd.: 79ff.):

- *Erinnerungsmails*: Wichtige Inhalte wiederholen, Lernende an persönliche Pläne erinnern, Umsetzungsaufgaben
- Trainer soll *Social Media Gruppen* installieren: dort sollen die Lernenden von ihren Erfolgen der „Transfervorhaben“ berichten, während der Trainer Tipps und Aufgaben postet
- Checklisten im Training (z. B. „Die 10 goldenen Regeln“) auch in den Alltag mitgeben; „handlich und kompakt“
- *Grafische ansprechende Erinnerungsstücke* aus dem Training (sogenannte. „Lapbooks“)
- Follow-up Formate: Trainer und Lernende treffen sich einige Wochen nach dem Training, um den Transfererfolg zu besprechen (*Transfertagebücher und Reflexionsaufgaben* sind Bestandteil. Die Lernenden sollen an die Transfertagebücher und Reflexionsaufgaben ein bis zwei Wochen vor dem Follow-Up Format per E-Mail erinnert werden

Kauffeld (2016) schlägt in ähnlicher Weise vor, an das Gelernte aus den Präsenztrainings zu erinnern (vgl. Kauffeld 2016: 140f.):

- Dem Lernenden *Arbeitsmittel nach dem Training* zur Verfügung stellen (z. B. Moderationsmaterial nach Moderationstraining)

- Dem Lernenden Zeit zur Verfügung stellen für eigene *Reflexion*

Zudem gibt es verschiedene Maßnahmen den Transfer im Arbeitsalltag des Lernenden zusätzlich zu fördern (ebd.):

- Telefoncoaching nach dem Training durch Trainer oder Paten
- Zuteilung von Lernpaten in der Umsetzungsphase
- Transferfestag einige Wochen nach dem Training, Transferprojekte
- Transfercoaching im Job
- Kalendereinträge vornehmen für die Umsetzung von Trainingsinhalten

Darüber hinaus können Arbeitskollegen und Führungskräfte den Lernenden zusätzlich beim Transfer im Arbeitsalltag unterstützen (vgl. Kauffeld 2016: 140f., Tab. 6.4 und 6.5): Die *Arbeitskollegen* des Lernenden können ein gemeinsames Lerninteresse entwickeln, Informationen austauschen oder gemeinsame Umsetzungsvereinbarungen festhalten. Des Weiteren können sie Aufgaben an den Lernenden vergeben oder ihn bitten, von Lerninhalten aus Präsenztrainings zu berichten.

Die *Führungskraft* sollte den Lernbedarf des Lernenden analysieren sowie Lernziele und Umsetzungsvereinbarungen festlegen. Zudem soll sie eine aktive Rolle bei der Umsetzung von Lerninhalten einnehmen: Die Führungskraft kann zum einen Gespräche mit dem Lernenden führen. Zum anderen sollte sie die Möglichkeit haben, selbst an den Präsenztrainings des Lernenden teilzunehmen oder die Lerninhalte kennen. Die Kompetenzentwicklung des Lernenden soll die Führungskraft als eine zentrale Aufgabe ansehen.

Werden im Idealfall alle Maßnahmen angewandt und Einflussfaktoren für den einen erfolgreichen Transfer des Gelernten berücksichtigt, stellt sich die Frage, wie Unternehmen feststellen können, ob ein Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag stattgefunden hat. Das folgende Kapitel geht der Frage nach.

Transferwirksamkeit evaluieren

Nach Kauffeld, Lorenzo und Weisweiler nutzen die Praxis und Wissenschaft dabei häufig das sogenannte Vier-Ebenen-Modell zur Beurteilung von Trainings nach

Kirkpatrick (1976). Die vier Ebenen enthalten folgende Vorgehensweisen (vgl. Kauffeld et al. 2012: 10):

Die Reaktionsebene

Auf dieser Ebene wird oft speziell nach der Zufriedenheit mit dem Trainer und der Atmosphäre sowie nach Trainingsinhalten und -form gefragt. Um die Zufriedenheit unmittelbar nach dem Training zu testen, werden oft sogenannte „Happy Sheets“¹⁴ ausgeteilt. Zudem sind Feedbackrunden, Gruppendiskussionen oder telefonische Nachbefragungen möglich.

Die Lernebene

Die Lernebene sagt aus, inwiefern ein Wissenszuwachs und eine Einstellungsänderung beim Teilnehmer entstanden ist. Dies erfolgt meistens über Wissenstest.

Die Ebene des Transfererfolgs

Die Ebene des Transfererfolgs sagt aus, inwiefern Trainingsinhalte von dem Teilnehmer in den Arbeitsalltag übertragen und angewendet werden konnten, beziehungsweise, ob eine Verhaltensänderung stattgefunden hat. Eine Möglichkeit das zu prüfen wären Beobachtungen im Arbeitsalltag, aber auch Interviews mit den Teilnehmern, ihren Vorgesetzten oder Kollegen.

Die Ebene der Resultate

Die vierte Ebene soll etwas über die Resultate aussagen: Wie werden die Verhaltensänderungen durch objektive Leistungskriterien und Kennzahlen im Unternehmen messbar? Welche Ziele des Unternehmens konnten erreicht werden? Zu beachten ist dabei jedoch, dass in einem Unternehmen mehrere Prozesse gleichzeitig ablaufen, wodurch genau darauf geachtet werden muss, welche Maßnahme des Trainings gemessen wird. (vgl. Kauffeld 2016: 114f.)

¹⁴ Happy Sheets sind Fragebögen die zur Beurteilung von Trainings dienen (vgl. Brine 2009: 168)

Die vier Level von Kirkpatrick wurden zudem unter anderem erweitert durch ein fünftes Level, des sogenannten „Return on Investment“, kurz ROI, nach Phillips (1991) (vgl. Hinrichs 2016: 30): Der ROI¹⁵ „vergleicht den monetären Nutzen des Programms mit den Programmkosten“ und „ist ein Prozess, der die Anforderungen und Bedürfnisse derjenigen erfüllt, die Programme initiieren, genehmigen und unterstützen“ (Phillips/Schirmer 2008: 29). Zur Berechnung des ROI wurde zudem eine Formel definiert. Sofern der ROI vom Unternehmen berechnet werden soll, empfehlen Phillips und Schirmer die vier Ebenen nach Kirkpatrick zur Beurteilung miteinzubeziehen (vgl. ebd.: 28-30).

2.5.3 Die Bedeutung des Begriffs Kompetenz und gefragte Kompetenzarten

Der Begriff *Kompetenz* bietet Gesprächsstoff für verschiedene Fachbereiche: Er kommt beispielsweise in der Politik, Wissenschaft oder Bildung häufig vor (vgl. Gnahs 2007: 11). Er wird jedoch nicht einheitlich verwendet und lässt sich oft schwierig von benachbarten Begriffen trennen (vgl. ebd.: 19). Das liegt daran, dass oft jeder Fachbereich ein eigenes Verständnis von dem Begriff hat sowie unterschiedliche Interessenschwerpunkte vorliegen (vgl. Frank 2012: 81). Streng genommen existiert also keine allgemeine Definition des Begriffs Kompetenz (vgl. ebd.: 80). Im Folgendem werden einige Begriffsverständnisse vorgestellt, um eine ungefähre inhaltliche Vorstellung zu erlangen: Sauter und Sauter (2013: 2) beschreiben den Begriff beispielsweise folgendermaßen:

„Kompetenzen zeigen sich immer in den Handlungen der Menschen. Sie können nicht vermittelt werden, sondern nur selbstorganisiert aufgebaut werden, indem herausfordernde Aufgaben in der Praxis gelöst werden“

„Ein weiteres bedeutsames Merkmal des Kompetenzbegriffes ist, dass er die Fähigkeit zur Reflexion betont. Kompetentes Handeln bedeutet, nicht nur handeln zu können, sondern auch begründen zu können, warum man genau so handelt“ (Frank 2012: 87).

¹⁵ englisch return on investment = Gewinn aus der Investition (Duden 2018)

In den folgenden Kapiteln bezieht sich der Begriff Kompetenz auf das von Sauter und Sauter genannte Begriffsverständnis, bei dem Kompetenzen durch die Lernenden selbst entwickelt werden durch Handlungen, die im Arbeitsalltag sichtbar werden (vgl. Sauter/Sauter 2013: 2).

Kompetenzarten

Welche Kompetenzen sind für den Arbeitsalltag relevant?

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) führte dazu im Jahr 2008 eine nationale Erhebung durch, die Unternehmen befragte, welche Kompetenzen ihnen aktuell und künftig wichtig sind. Folgende Kompetenzarten wurden aufgeführt, die mit dem Oberbegriff *Berufliche Handlungskompetenz* zusammengefasst werden (Moraal et al. 2010):

- *Sozialkompetenz* (z. B. Zusammenarbeit mit Kollegen, kompetenter Umgang mit Kunden)
- *Personale Kompetenz* (z. B. selbstständiges Arbeiten, Übernahme von Verantwortung)
- *Methodenkompetenz* (z. B. Lösen von Problemen, bessere Zeiteinteilung, Organisationsfähigkeit)
- *Fachkompetenz* (z. B. Aufgaben- und tätigkeitsspezifisches Fachwissen und Fachkönnen)

Laut der genannten Erhebung ist für Unternehmen die Fachkompetenz aktuell am wichtigsten. An zweiter Stelle folgt die Sozialkompetenz. Am drittichtigsten ist laut der Erhebung die personale Kompetenz gefolgt von der Methodenkompetenz (vgl. ebd., s. Abb. 10):

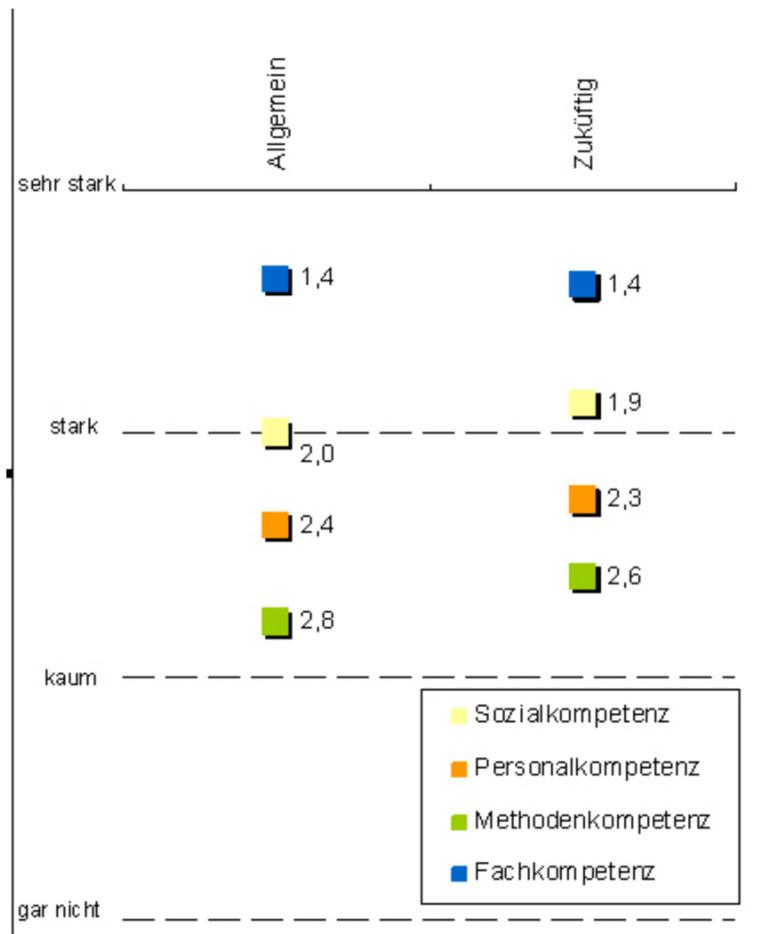


Abbildung 10: Bedeutung der Kompetenzdimensionen gegenwärtig und zukünftig (Quelle: CVTS3-Zusatzerhebung)

Die Unternehmen wurden außerdem befragt, welche Kompetenzen in Zukunft wichtig werden. Laut der Erhebung werden den Unternehmen weiterhin Fachkompetenzen sehr wichtig sein. Die fachübergreifenden Kompetenzen werden jedoch immer wichtiger werden, vor allem die Methodenkompetenz wird dabei eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Moraal et al. 2010).

In der Erhebung wurde zusätzlich erfragt, welche Lernformen (s. Kap. 2.3.2) der betrieblichen Weiterbildung welche Kompetenzen fördern können, siehe Abb. 11.

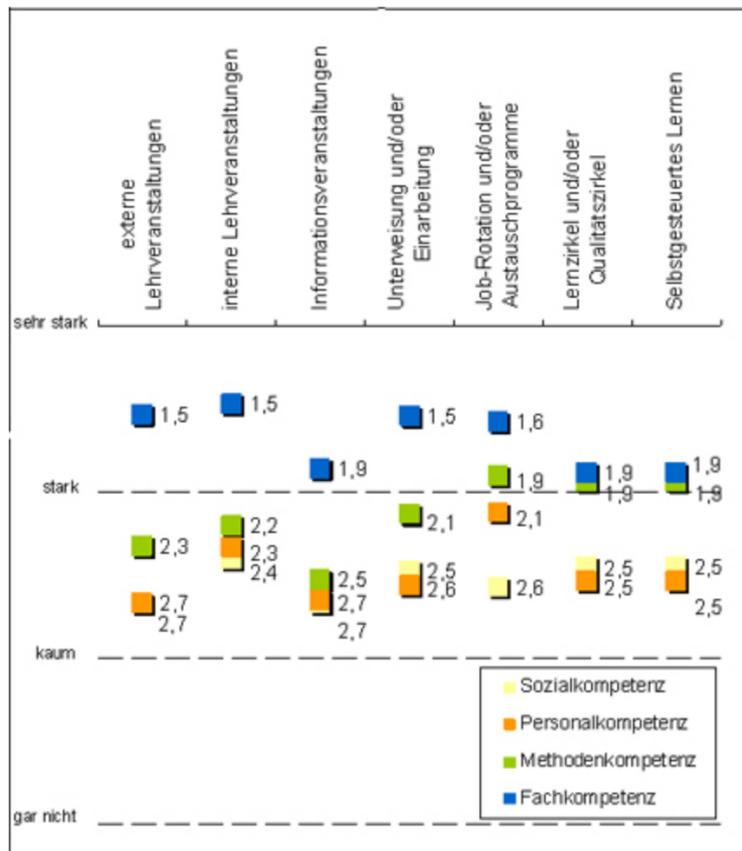


Abbildung 11: Förderung der einzelnen Kompetenzdimensionen durch die Lernformen (Quelle: CVTS3-Zusatzerhebung)

Interne und externe Lehrveranstaltungen sowie *Informationsveranstaltungen* fördern laut der Erhebung vor allem Fachkompetenzen. Fachübergreifende Kompetenzen wie Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen werden weniger gefördert (vgl. Moraal et al. 2010).

Bei anderen Formen des Lernen, z. B. selbstgesteuertes Lernen oder arbeitsplatz-/arbeitsintegriertes Lernen steht zwar weiterhin die Fachkompetenz an höchster Stelle, hier nehmen jedoch die fächerübergreifenden Kompetenzen im Vergleich zu den externen und internen Lehrveranstaltungen zu. Laut der Unternehmen sind für sie Job-Rotation und Austauschprogramme, Lern- und Qualitätszirkel sowie selbstgesteuertes Lernen besonders geeignet für die Entwicklung von Methodenkompetenz. Vermutet wird, dass diese Kompetenz gefördert werden könnte im Zusammenhang mit Aufgaben des Mitarbeiters im Arbeitsalltag. Darüber hinaus fördern Jobrotation und Austauschprogramme besonders die personale Kompetenz (vgl. Moraal et al. 2010).

2.5.4 Zusammenfassung

Damit sich Kompetenzen entwickeln, müssen Lernende das Gelernte, beispielsweise aus Präsenztrainings, in ihren Arbeitsalltag übertragen können. Das Gelernte besteht dabei aus Wissen und Fertigkeiten.

Der Begriff Wissen ist weit gefasst kaum definierbar, er wird jedoch meist in deklaratives und prozedurales Wissen unterteilt. Deklaratives Wissen ist das Faktenwissen, das beschreibbar ist und beispielsweise auf Medien gespeichert werden kann. Das prozedurale Wissen hingegen meint eine Art Handlungswissen, das nicht beschreibbar ist. Es enthält verschiedene Verfahrens- und Vorgehensmuster sowie Fertigkeiten und Gefühle des Lernenden.

Wird das Gelernte, das Wissen enthält, vom Lernenden angewandt, findet ein Transfer statt. Ob ein Transfer erfolgreich stattfindet, hängt jedoch von verschiedenen Maßnahmen und Einflussfaktoren ab, die vor, während und nach betrieblichen Weiterbildungen bedacht werden müssen. Über verschiedene Evaluationen kann nachgeprüft werden, ob ein Transfer stattgefunden hat und wie wirksam zum Beispiel das Präsenztraining war.

Erst durch den Transfer kommt es dann zur Kompetenz.

Der Kompetenzbegriff wird ebenfalls unterschiedlich interpretiert. Hier werden Kompetenzen als im Arbeitsalltag sichtbar werdende Handlungen verstanden.

Der Kompetenzbegriff schließt dabei verschiedene Kompetenzarten ein. In diesem Kapitel werden diese unter beruflichen Handlungskompetenzen zusammengefasst. Dazu gehört zum Beispiel die Fachkompetenz, die aktuell in Unternehmen sehr gefragt ist. Weitere Kompetenzen, wie zum Beispiel die Methodenkompetenz werden künftig für Unternehmen relevanter werden. Nach Vermutungen der Unternehmen wird die Methodenkompetenz besonders durch das Lernen am Arbeitsplatz gefördert.

2.6 Wann sind betriebliche Weiterbildungen nachhaltig?

Im Folgenden wird auf den Begriff der Nachhaltigkeit eingegangen.

Der Begriff der Nachhaltigkeit wird häufig im Kontext von betrieblichen Weiterbildungen eingesetzt (vgl. z. B. Enderle da Silva 2012: 6).

Enderle da Silva (2012) hat Rosenstiel interviewt, was nachhaltige Weiterbildungen ausmachen. Nach Rosenstiel gehören zur Nachhaltigkeit drei Aspekte: Zum einen muss das Gelernte aus den Weiterbildungen im Arbeitsalltag der Lernenden umgesetzt

werden, zum anderen müssen Unternehmen wissen und vorausschauend planen, welche Kompetenzen sie künftig benötigen und dass diese tatsächlich bis dahin vorhanden sind. Darüber hinaus müssen die Lernenden motiviert werden, weiterlernen zu wollen

(vgl. Enderle da Silva 2012: 6).

2.7 Impulse

Da der Transferimpuls ein zentraler Begriff dieser Arbeit ist, beschäftigten sich die vorherigen Kapiteln zunächst mit dem Begriff Transfer. Es stellt sich nun die Frage, ob ein Transferimpuls eine Mischung zweier Begriffe darstellt. Weil die wissenschaftliche Literatur den Begriff Transferimpuls in dieser Form nicht verwendet, wird sich in diesem Kapitel mithilfe des definierten Begriff *Impulses* an den Begriff Transferimpuls angenähert.

„Die Bedeutung des Wortes »Impuls« kommt aus dem Lateinischen und bedeutet eigentlich Antrieb oder Anstoß“ (Salzmann 1969: 20). Impulse werden nach Steindorf (2000) im schulischen Unterricht eingesetzt und dienen dort zur Auflockerung (vgl. Steindorf 2000: 146). Salzmann (1969) ergänzt: „Jeder Impuls bedarf eines Mediums, einer Ausdrucksform, in der er wirksam werden kann“ (Salzmann 1969: 39)

Im Allgemeinen sollen die Impulse als „Reiz“ dienen, der ohne es auszusprechen, dazu anregt eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen (vgl. Steindorf 2000: 147). Zudem gibt es verschiedene Arten von Impulsen (vgl. Steindorf 2000: 146f.). Dabei unterscheidet er zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Impulsen (ebd.):

Sprachliche Impulse treten folgendermaßen auf (ebd.):

„- *Imperativ* (z. B.: Beschreibe! Beobachtet! Go on! Begründen Sie!)

- *allgemeine Äußerung* (z. B.: Interessant! Weiter!).

- als Konjunktion (Dann! Und! [...])

- Einspruch (z. B. Das glaube ich nicht! Da bin ich anderer Meinung!). Mit seinem Widerspruch will der Lehrer die Schüler zu Aussagen bewegen [...]

- *Wiederholung*. In diesem Falle [dient der Impuls als] Aufforderung zur Stellungnahme“

Nicht-sprachliche Impulse können z. B. folgende sein (vgl. ebd.):

Mimische Impulse

z. B. zustimmende Blicke des Lehrers wirken ermutigend nachdenkliche Blicke wirken nicht ermutigend

Mediale Impulse

dienen zur Konfrontationen mit einem Thema (z. B. kann etwas präsentiert oder demonstriert werden, auf ein Detail eines Bildes gedeutet werden)

Dafür können verschiedene auditive und visuelle Lehrmaterialien eingesetzt werden

2.8 Zusammenfassung

Im Fokus dieser Arbeit steht der Begriff Transferimpuls, der in der wissenschaftlichen Literatur weder zu finden, noch definiert wird.

Vorherige Kapitel setzen sich daher mit dem Begriff Transfer und Impuls auseinander, um sich dem Begriff Transferimpuls, anzunähern.

Ob der Begriff Transferimpuls eine Kombination aus beiden Begriffen darstellt oder etwas anderes ist, soll durch sieben Experteninterviews herausgefunden werden.

3 Methodenbeschreibung

Auf die Frage, was Transferimpulse sind und welche Rolle sie bei der Kompetenzentwicklung und Nachhaltigkeit in Blended Learnings spielen, konnte durch die Literaturrecherche keine ausreichende Antwort gefunden werden (siehe Kapitel 2). Um eindeutiger Antworten zu finden, wird im zweiten Teil dieser Arbeit auf die empirische Sozialforschung eingegangen, die einen möglichen Ansatz darstellt.

"Als empirische Sozialforschung bezeichnen wir Untersuchungen, die einen bestimmten Ausschnitt der sozialen Welt beobachten, um mit diesen Beobachtungen zur Weiterentwicklung von Theorien beizutragen. Auch wenn diese Forschungsprozesse als ‚empirisch‘, d.h. als ‚auf Erfahrung‘ beruhend bezeichnet werden, gehen sie von Theorien aus und tragen zu ihnen bei“ (Gläser/Laudel 2010: 24).

Die empirische Forschung wird in zwei verschiedene Verfahren aufgeteilt: In die quantitative und die qualitative Sozialforschung (vgl. ebd.)

Die quantitative und qualitative Sozialforschung unterscheiden sich hinsichtlich ihres Datenmaterials: Bei der quantitativen Sozialforschung können beispielsweise standardisierte Untersuchungen durchgeführt werden, wobei Personen zu einem Forschungsgegenstand befragt werden. Dabei entstehen numerische Daten, beispielsweise in Form von Messwerten (vgl. Bortz/Döring 2006: 296-297).

Bei der qualitativen Sozialforschung hingegen sind die Untersuchungen nicht oder kaum standardisiert. Eher werden offene Fragen benutzt, um den Befragten möglichst viel Spielraum für ihre Antworten zu ermöglichen. Dabei entstehen verbale Daten, zum Beispiel in Form von Interviewtexten. Beide Verfahren haben sowohl Vor- als auch Nachteile. (vgl. ebd.).

In beiden Verfahren gibt es zudem verschiedene Methoden, um Daten zu erheben sowie unterschiedliche Methoden, um diese Daten auszuwerten (vgl. Bortz/Döring 2006, vgl. Gläser/Laudel 2010). Welche Methode in dieser Arbeit gewählt wird, erläutert und begründet das Kapitel 4. Danach werden die Ergebnisse aus der Datenerhebung ausgewertet und in Kapitel 5 beschrieben.

4 Datenerhebung

Aufbauend auf den zuvor beschriebenen Forschungsansätzen wird in diesem Kapitel zunächst einmal die verwendete Methode vorgestellt sowie auf die Vorgehensweise bei der Datenerhebung näher eingegangen. Abschließend wird dann auf die Methodik der Transkription der Daten eingegangen.

4.1 Ziel der Datenerhebung

Wie in Kapitel 1.3 bereits beschrieben, soll sich diese Arbeit mit der Rolle von Transferimpulsen bei der Kompetenzentwicklung und Nachhaltigkeit in Blended Learnings befassen. Innerhalb der Literaturrecherche hat sich herausgestellt, dass es sich um ein weitgehend unerforschtes Themengebiet handelt. Begrifflichkeiten wie beispielsweise der digitale Transferimpuls finden in der Literatur keine Beachtung. Nur angrenzende Themen existieren, von denen nicht eindeutig wird, ob sie dasselbe beschreiben. Deshalb müssen weitere qualitative Untersuchungen stattfinden, in denen Daten erhoben werden.

Ziel dieser Untersuchungen ist es, „in einem relativ unerforschten Untersuchungsbereich neue Hypothesen zu entwickeln oder theoretische bzw. begriffliche Voraussetzungen zu schaffen“, was auch als „explorative Untersuchungen“ beschrieben wird (Bortz/Döring 2006: 50).

4.2 Wahl der Datenerhebungsmethode

In dieser Arbeit wird deshalb die qualitative Datenerhebungsmethode in Form von sogenannten *Experteninterviews* verwendet (vgl. Bortz/Döring 2006: 308-315). Experteninterviews gehören zu qualitativen Einzelbefragungen (vgl. ebd. 313-315). Diese haben einen explorativen Charakter, weil durch sie zum Beispiel Meinungen und Erklärungen von Befragten erhoben werden können (vgl. ebd.: 50). Durch ihren explorativen Charakter sind sie daher besonders geeignet, der Beantwortung der Forschungsfrage näher zu kommen. Eine quantitative Datenerhebung wird bewusst nicht gewählt, weil viele Begriffe wie zum Beispiel der Transferimpuls nicht definiert sind. Dadurch kann es bereits im Vorherein zu Schwierigkeiten bei der Datenerhebung kommen, weil möglicherweise jeder der Befragten den Begriff anders versteht. Einerseits

wäre die Datenerhebung zum Beispiel in Form eines Fragebogens mit geschlossenen Fragen damit kaum durchführbar, andererseits käme es zu verfälschten oder nicht aussagekräftigen Ergebnissen.

Es sei jedoch darauf bei der qualitativen Untersuchung darauf hingewiesen, dass sich durch die Einzelbefragungen in Form von Experteninterviews sehr subjektive Aussagen ergeben. Dadurch entsteht eine Begrenzung in der qualitativen Untersuchung: Die Ergebnisse sind somit nicht repräsentativ und die Wirksamkeit von Transferimpulsen kann nicht be- oder widerlegt werden.

Jedoch eignet sich die qualitative Untersuchung in Form von Experteninterviews sehr gut, um dem Begriff Transferimpuls näher zu kommen. Zudem können weitere Untersuchungen darauf aufbauen. Das folgende Kapitel erläutert das Experteninterview als Datenerhebungsmethode genauer.

4.3 Experteninterview

Für die qualitative Datenerhebung existieren verschiedene Methoden, unter denen Experteninterviews eine mögliche Verfahrensweise darstellen (vgl. Bortz/Döring 2006: 308f.).

Nach Flick (2012) werden Experteninterviews in der empirischen Forschung oft eingesetzt, weil Experten „Zeugen der uns interessierenden Prozesse“ sind (Flick 2012: 12). Experteninterviews liefern somit themenrelevantes Wissen als auch Informationen (vgl. ebd.: 13). Anzumerken ist jedoch, dass es sich dabei um subjektive Ansichten der Experten zu einem spezifischen Themenbereich handelt (vgl. Flick 2012: 219).

In der Forschungspraxis werden Experteninterviews häufig mit Hilfe eines Leitfadens durchgeführt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 111). Deshalb zählen Experteninterviews zu den sogenannten *Leitfadeninterviews* (Flick 2002: 13f.).

Zunächst wird der Begriff Experte erläutert, bevor dann speziell noch mal auf das Leitfadeninterview eingegangen wird.

4.3.1 Was ist ein Experte?

"Bei dem Wort ‚Experte‘ denken wir zuerst an Menschen, die über ein besonderes Wissen verfügen, das sie auf Anfrage weitergeben oder für die Lösung besonderer Probleme einsetzen. Uns fallen Wissenschaftler ein, die Unglücksursachen ermitteln, in Gutachten die Gefährlichkeit von Technologien beurteilen oder in Gerichtsverhandlungen auftreten. [...] Ein besonderes ‚Expertenwissen‘ haben aber auch sehr viele Menschen, die nicht in herausgehobenen Positionen arbeiten“ –nach Gläser/Laudel 2010: 11

Jeder kann demnach Experte sein, wenn er über ein bestimmtes Wissen verfügt. Das kann zum Beispiel das Wissen über das Unternehmen und die Arbeitsprozesse sein. Dieses Wissen kann durch Experteninterviews zugänglich gemacht werden (vgl. ebd. 11f.). Nach Bogner, Littig und Menz (2014) geben Experteninterviews vor allem Einblick in „Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationelle Konstellationen, Ereignisse“ sowie „Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ der Experten (Bogner et al. 2014: 18f.).

Darüber hinaus ist es wichtig zu fragen, wie viele Experteninterviews durchgeführt werden sollten.

Die gewählte Anzahl der Experten ist davon abhängig, wie viele Informationen der jeweilige Experte in einem Interview liefern kann. Einerseits können wenige Experten ausreichen, wenn diese jeweils schon viele Informationen liefern. In diesem Fall können beispielsweise bereits drei oder vier Experten ausreichen. Andererseits kann aber auch der Fall eintreten, dass nur wenige oder vereinzelte Informationen durch die Experten übermittelt werden. In diesem Fall erhöht sich die Anzahl der durchzuführenden Interviews. Ob die erhaltenen Informationen jedoch empirisch abgesichert sind, ist reine Ermessensfrage des Forschenden, da hierzu keine allgemein gültigen Regeln existieren. Grundsätzlich lässt sich jedoch sagen: Je mehr Experten befragt werden, desto empirisch abgesicherter ist das Ergebnis. Wird beispielsweise eine Information fünf Mal genannt, ist diese empirisch besser abgesichert als eine nur einmal genannte Information. Widersprechen sich die Experten, kann die Anzahl von bestätigenden Informationen dem Forschenden mehr Sicherheit geben, sich für eine Version zu entscheiden (vgl. Gläser/Laudel 2010: 104f.).

Des Weiteren sollte die vorhandene Zeit des Forschenden berücksichtigt werden: „Wie viele Interviewpartner einbezogen werden, hängt auch von der verfügbaren Zeit ab. Es

hat schließlich keinen Sinn, Interviews zu führen, die man anschließend aus Zeitgründen nicht auswerten kann“ (ebd.: 118). Ratsam ist jedoch nicht nur einen, sondern mehrere Experten zu interviewen, was als Triangulation beschrieben wird. Folgende Fragen sind bei der Wahl der Experten wichtig (vgl. ebd.: 117):

- „1. Wer verfügt über die relevanten Informationen?
 2. Wer ist am ehesten in der Lage präzise Informationen zu geben?
 3. Wer ist am ehesten bereit Informationen zu geben?
 4. Wer von den Informanten ist verfügbar?“
- (Gorden 1975: 196-197 in Gläser/Laudel: 117)

Zudem kann den Experten zur inhaltlichen Vorbereitung eine Liste der Gesprächsthemen des Interviews zugesendet werden, jedoch sollte nicht der komplette Interviewleitfaden übermittelt werden, weil dies zu einer Beeinflussung des Antwortverhaltens führen kann (vgl. ebd.: 163).

4.3.2 Leitfadeninterviews

Leitfadeninterviews werden am häufigsten in der qualitativen Forschung verwendet (vgl. Bortz/Döring 2006: 314). Zudem sind die Leitfadeninterviews halbstrukturiert, das heißt, das Interview beruht auf einer Liste aus offenen Fragen, was auch als Leitfaden bezeichnet wird. Dieser Leitfaden wiederum ist halbstandardisiert: Es liegen festgelegte Fragen vor, jedoch ohne dass Antwortvorgaben definiert werden. Vorteil des Leitfadens ist, dass mehrere Interviews miteinander verglichen werden können (vgl. ebd. 2015: 372).

In den Leitfadeninterviews können dann relevante Themenfelder mit dazugehörigen Fragen erarbeitet werden. Die Fragetechnik soll dabei möglichst offen sein, um den Gesprächspartnern Freiraum bei den Antworten zu ermöglichen (Bortz/Döring 2006: 314). Zudem lassen sie „genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenkonzeption nicht antizipiert wurden“ (ebd.). Der Leitfaden dient zudem als „Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel 1985: 236).

Nach Gläser und Laudel (2010: 115) gibt es für die Entwicklung eines Leitfadens keine allgemeingültigen Regeln. Wichtig ist jedoch, die Schritte, die zur Entwicklung beigetragen haben, zu dokumentieren, damit sie nachvollzogen werden können. Ebenfalls gilt es, theoriegeleitet vorzugehen. Dabei ist die Orientierung an der Forschungsfrage sowie den theoretischen Vorüberlegungen wichtig. Aus beiden können Informationsbedürfnisse abgeleitet werden, aus denen wiederum Themengebiete und Fragestellungen für den Leitfaden abgeleitet werden (vgl. Gläser/Laudel 2010: 115).

4.3.3 Fragenformulierung im Leitfaden

An dieser Stelle werden bereits erläuterten „offenen Fragen“ nochmals aufgegriffen (s. Kap. 4.3.2). Die Autoren Gläser und Laudel (2010: 131) formulieren Offenheit folgendermaßen:

„Maximale Offenheit bedeutet, dass die Frage so wenig Einfluss wie möglich auf den Inhalt der Antworten ausübt. Offene Fragen überlassen dem Gesprächspartner die Entscheidung über Inhalt der Antwort“

Die Problematik dabei ist: Maximal offene Fragen existieren nicht. Jede Frage besitzt ein gewisses Maß an Offenheit, das sich zwischen zwei Polen bewegt: Zum einen den sehr offenen Fragen und zum anderen den geschlossenen Fragen, die meistens als Ja/Nein-Fragen formuliert sind. Darüber hinaus können sehr offene Fragen dazu führen, dass sie sehr ungenau sind und der Interviewpartner nicht genau weiß, wie er antworten soll oder noch mal nachfragt. Durch diese Problematik gestaltet es sich entsprechend schwierig einen offenen Leitfaden zu entwickeln (vgl. ebd.: 131)

Die im Leitfaden entwickelten Fragestellungen werden im folgenden Kapitel erläutert sowie hinsichtlich ihrer getroffenen Wahl begründet.

4.4 Schritte der Datenerhebung

Nachdem das Ziel und die Wahl der qualitativen Experteninterviews zur Datenerhebung beschrieben und begründet wurden, erläutern die folgenden Kapitel die einzelnen Schritte, die bei der Erhebung der verbalen Daten durchgeführt werden. Im

Einzelnen wird hierbei dargestellt, wie der Leitfaden entwickelt wurde, welche Fragen verwendet wurden (4.4.1), wie die Kontaktaufnahme und die Wahl der Experten (4.4.2) sowie die Durchführung der Experteninterviews (4.4.3) erfolgte.

4.4.1 Leitfadententwicklung und gewählte Fragearten

Der Leitfaden und die Durchführung der Experteninterviews baut auf der Literaturrecherche auf. Er richtet sich an den Wissenslücken der Theorie sowie der Forschungsfrage aus und besteht aus acht Teilen, siehe Abbildung 12.



Abbildung 12: Aufbau des Leitfadens zur Durchführung der Experteninterviews (Quelle: eigene Darstellung)

Für die einzelnen Teile des Leitfadens wurden verschiedene Fragetypen verwendet. Der Interviewleitfaden liegt zum Vergleich im Anhang 2 vor.

Am Anfang des Interviews stellt sich die Interviewerin zunächst vor und erklärt nochmals die Thematik sowie den Kontext des Interviews. Danach wird der Interviewpartner gebeten sich selbst kurz vorzustellen (vgl. Anhang 2, A./Anwärmphase). Diese Frage dient als sogenannte Anwärmfrage und soll sowohl eine angenehme Gesprächsatmosphäre als auch einen guten Einstieg in das Interview schaffen (vgl. Gläser/Laudel 2010: 147). Zusätzlich soll durch den vom Interviewpartner eigens beschriebenen Werdegang die vorherige Wahl als Experte im Rahmen dieser Arbeit reflektiert werden.

Nach einer ersten Vorstellung des Interviewpartners folgt anschließend eine Einleitung in das Gesprächsthema. In dieser wird das Thema der Arbeit beziehungsweise des Interviews noch einmal aufgegriffen (vgl. Anhang 2, B./Einleitung) und zur ersten Frage übergeleitet.

Im dritten Teil des Interviews soll der Interviewpartner sein Wissen und seine Erfahrungen über den Begriff Transferimpuls sowie dessen Einsatz im Kontext des Blended Learning mitteilen. In einer ersten Frage (1. im Anhang 2) wird der Interviewpartner zunächst gefragt: Kennen Sie den Begriff Transferimpuls auch in dieser Form? Dabei handelt es sich um eine *Detailfrage*, „die zu einer kurzen Antwort führen soll“ (Gläser/Laudel 2010: 125). Innerhalb des Interviews soll sie dazu eingesetzt werden, um bereits zu Beginn mögliche Missverständnisse bezüglich der Begrifflichkeit "Transferimpuls" zu vermeiden. Dabei können Missverständnisse auftreten, falls der Interviewpartner den Begriff "Transferimpuls" nicht kennt oder normalerweise einen synonymen, gleichbedeutenden Begriff verwendet. Die Frage dient also letztlich dazu, dass im weiteren Interviewverlauf möglichst wenige begriffliche Klärungen auftreten und sowohl Interviewer als auch Interviewpartner in ihrem Gesprächsfluss nicht unterbrochen werden.

Des Weiteren wurden sogenannte *Filterfragen* (2. und 4., Anhang 2) eingesetzt, durch die sich, je nach Antwortverhalten „Ja“ oder „Nein“, die weiteren Fragestellungen im Leitfaden hinsichtlich ihrer Relevanz ergeben (vgl. Gläser/Laudel 2010: 128).

Merkt die Interviewerin dabei, dass das Antwortverhalten zu den gestellten Fragen zu gering ausfällt, werden Fragen mit Erzählanregung verwendet. Diese Erzählanregungen dienen dazu, meist längere, beschreibende Antworten zu erhalten und können bei schwierig zu beantwortenden Fragen helfen (vgl. ebd.: 125f.).

Im weiteren Verlauf des Interviews werden vor allem *Faktfragen* eingesetzt, die häufig in Experteninterviews Anwendung finden. Faktfragen lassen sich dabei in verschiedene Unterkategorien unterteilen, dazu zählen beispielsweise sogenannte *Fragen nach Erfahrungen* und *Wissensfragen* (vgl. Gläser/Laudel 2010: 122f.). Diese zwei Fragetypen werden im Verlauf des Interviews dominierend verwendet und werden nach Gläser und Laudel (2010) wie folgt beschrieben:

„Fragen nach Erfahrungen beziehen sich auf frühere Beobachtungen oder Handlungen des Interviewpartners, die der Interviewer prinzipiell hätte beobachten können, wenn er anwesend wäre. [...] Wissensfragen beziehen sich auf durch den Interviewpartner

akkumuliertes Wissen, genauer: auf Wissen des Interviewpartners, das nicht eigenes Erleben zum Gegenstand hat.“ (Gläser/Laudel 2010: 123)

Darüber hinaus eignet sich im Leitfaden der Einsatz von *hypothetischen Fragen*, die ebenfalls als Unterkategorie von Faktfragen anzusiedeln sind (vgl. ebd.: 124). Hypothetische Fragen „beziehen sich auf einen angenommenen Sachverhalt [...] und verlangen eine Einschätzung oder Prognose“ vom Interviewpartner (Haller 2000: 255) In dieser Arbeit werden zwei hypothetische Fragen eingesetzt, um die Interviewpartner zu befragen, ob digitale Transferimpulse auch in anderen Bereichen eingesetzt werden könnten. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Bereiche Schule und Hochschule gesetzt, da hier Blended Learning Anwendung finden kann¹⁶. Des Weiteren werden die Interviewpartner aber auch gefragt, ob ihnen weitere Einsatzbereiche einfallen. Die Prognosen der Interviewpartner finden sich im Ausblick (Kapitel 8) dieser Arbeit wieder.

Am Ende des vorliegenden Leitfadens findet sich eine *Abschlussfrage*. Abschlussfragen eignen sich besonders gut, falls der Interviewpartner weitere Ergänzungen hinzufügen möchte, die nicht unmittelbar durch Beantwortung der bisherigen Fragen des Leitfadens zum Ausdruck kamen. Zusätzlich erhöht die Frage die Offenheit des Interviews (vgl. Gläser/Laudel 2010: 149).

4.4.2 Kontaktaufnahme und Wahl der Experten

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist es wichtig, Experten zu interviewen, die mindestens eine der folgenden Voraussetzungen erfüllen:

- Der Experte arbeitet bereits mit digitalen Transferimpulsen in der Praxis und verfügt dadurch über Wissen und Erfahrungen zum Thema.
- Der Experte kommt aus der Wissenschaft und/oder Praxis und kann entweder durch sein Wissen und seine gesammelten Erfahrungen erklären, was ein digitaler Transferimpuls ist oder sich vorstellen, was damit gemeint sein könnte.

Im Idealfall sollten daher Experten aus der Praxis und der Wissenschaft interviewt werden. Somit können subjektive Erfahrungen weitergegeben und Hinweise zu

¹⁶ (vgl. z. B. Petko 2010)

wissenschaftlichen Hintergründen zum Thema digitale Transferimpulse gegeben werden.

Diese Arbeit entstand in Kooperation mit der Firma blink.it GmbH & Co. KG., wodurch der Forschenden fünf Experten per E-Mailkontakt vermittelt wurden. Zusätzlich wurden zwei weitere Experten seitens der Forschenden per E-Mail kontaktiert (s. Anschreiben Experten, Anhang 1), die dem Interview letztlich auch zugesagt haben. Somit sind insgesamt sieben Experteninterviews durchgeführt worden. Die Experten wurden per E-Mail angeschrieben. Das Anschreiben enthielt das Thema, Datum und Uhrzeit des Interviews sowie das Kommunikationsmedium zur Durchführung des Interviews. Zwei Probanden erhielten zudem auf Wunsch aufgelistete Gesprächsthemen, damit sie sich inhaltlich auf das Interview besser vorbereiten konnten. Ebenfalls wurde den Experten eine Einwilligung zum Datenschutz geschickt und ihrerseits unterschrieben und zurückgesandt (s. Anhang 4).

Die jeweiligen Namen der einzelnen Experten mit ihrer Stellenbezeichnung und den dazugehörigen Unternehmensnamen werden an dieser Stelle aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht angegeben. Hier sollen jedoch die jeweiligen Berufs- und Erfahrungshintergründe etwas genauer beschrieben werden. Insgesamt sind sechs Experten in rein praktisch-orientierten Bereichen tätig und ein Experte sowohl praxis- als auch wissenschaftlich-orientiert tätig.

Die Berufs- und Erfahrungshintergründe stammen dabei aus ähnlichen Themenbereichen wie Training, Kompetenzentwicklung und Blended Learning. Die gewählten Experten erfüllen somit die eingangs gestellten Voraussetzungen.

Die Anzahl der Experteninterviews ist wie beschrieben auf sieben limitiert worden. Zum einen resultiert diese Anzahl aus der Tatsache, dass seitens des Kooperationspartners blink.it GmbH & Co. KG bereits fünf Experten vorgeschlagen worden sind und bei der Expertensuche seitens der Forschenden zwei weitere Experten gefunden werden konnten, die passend erschienen. Weitere Interviews wurden aufgrund der vorgegebenen Bearbeitungszeit dieser Arbeit vorab als nicht machbar angesehen. Das liegt insbesondere daran, dass die Vorbereitung der Daten in Form von Transkriptionen und die Auswertung der Daten sehr zeitintensiv sind. Weitere Interviews hätten somit nicht mitberücksichtigt werden können.

4.4.3 Durchführung der Experteninterviews

Die Experteninterviews fanden im Zeitraum zwischen dem 09.08.2018 und dem 04.10.2018 statt und wurden von der Forschenden dieser Arbeit durchgeführt.

Die Interviews sind bei jedem Experten unter den gleichen Bedingungen durchgeführt worden. Deshalb wurden face-to-face Interviews bevorzugt, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre herzustellen und den Vorteil von Mimik und Gestik nutzen zu können. Aufgrund der großen Distanzen zu den jeweiligen Experten wurden die Interviews als Videokonferenzen mit Hilfe der Softwares Skype und Zoom durchgeführt. Aufgrund einiger technischer Probleme seitens der Experten waren einige jedoch nur akustisch zu vernehmen und somit nicht zu sehen. Bei einem Probanden konnten die letzten zwei Fragen nur per Telefon durchgeführt werden, da die kostenlose Version der Software Zoom nur für eine limitierende Zeit verwendbar ist und der betreffende Experte einen dringenden Termin wahrzunehmen hatte. Die Interviews wurden mit einer Aufnahmesoftware aufgezeichnet, um sie später verschriftlichen zu können (s. Kap. 4.5).

Zudem wurden zwei *Pretests* der Interviews durchgeführt, um die Datenerhebungsmethode zu testen. Die Pretests dienen dazu, die Fragen des Leitfadens zu testen und diese falls notwendig zu entfernen, abzuändern oder neue hinzuzufügen (s. hierzu auch Gläser/Laudel: 107). Die ursprünglichen Fragen aus den Pretests werden in der folgenden Tabelle den abgeänderten Fragen der weiteren Interviews gegenübergestellt, um die Vorgehensweise zugunsten der Reliabilität deutlich zu machen (s. Transkripte im Anhang 4).

Pretest 1	Pretest 2	weitere Interviews
Interviewerin: „Ich verstehe darunter Wiederholungseinheiten, die aus drei Teilen bestehen [...] Verstehen Sie dasselbe darunter oder verwenden Sie einen anderen Begriff?“	Frage aus Pretest 1 wurde abgeändert, aufgrund der Voreinnahme der Interviewerin. Einstiegsfrage wird daher offener formuliert: „Heute geht es ja um das Thema Transferimpulse. Ich habe zu dem Begriff bislang	Siehe Pretest 2

	keine einheitliche Definition gefunden. Ich werde im Interview den Begriff Transferimpulse verwenden. Daher meine Frage zum Anfang: Kennen Sie den Begriff Transferimpuls auch in dieser Form?“	
/	Hinzufügen: „Wie können Transferimpulse die Lernmotivation unterstützen?“	Frage aus Pretest 2 entfernt, war irreführend. Lernmotivation dient als Voraussetzung, kann weniger durch Transferimpuls begünstigt werden.

Tabelle 2: Pretests und Verlauf der Fragenabänderung (Quelle: eigene Darstellung)

Wie in Tabelle 2 dargestellt, wird zu Beginn des Pretests 1 eine Einstiegsfrage gestellt, um den Begriff Transferimpuls einzuführen. Diese Frage wurde aufgrund Vorwissens aus der Praxis zu Transferimpulsen konzipiert, jedoch im Pretest 2 abgeändert, weil die Forschende reflektierte, dass diese Frage zu voreingenommen ist. Deshalb wurde die Frage für den Pretest 2 offener umformuliert. Darüber hinaus wurde eine weitere Frage in Pretest 2 hinzugefügt. Es wurde gefragt, ob Transferimpulse die Lernmotivation fördern könnten. Weil die Antwort des Experten jedoch auf eine „intrinsische Lernmotivation von Erwachsenen“ (s. Kap. 2.2.2) abzielte, wurde die Frage als irreführend gewertet und somit für die weiteren Interviews aus dem Leitfaden herausgenommen. Die Interviews wurden mit einer Audiosoftware aufgezeichnet und in einem nächsten Schritt transkribiert.

4.5 Transkription der Experteninterviews

Bevor die Experteninterviews ausgewertet werden, müssen die Audioaufnahmen transkribiert, also verschriftlicht werden. Das Transkript liegt dann als Interview in Textform vor und enthält bestimmte Merkmale des Gesprächsverlaufs (vgl. Bortz/Döring 2006: 311f.)

Die Transkription erfolgt in Anlehnung an die Regeln des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2015). Ein einfaches Transkript ist im

Vergleich zu anderen Transkriptionsformen vorteilhaft, weil es „einen schnelleren Zugang zum Gespräch zulässt“ (Dresing/Pehl 2015: 19). Im Folgenden werden die verwendeten Regeln des einfachen Transkriptionssystems zusammengefasst und für einige Regeln je ein Beispiel angegeben (vgl. ebd. 2015: 21ff.). Die Regeln und Beispiele werden in einer Tabelle zusammengefasst und durch eigene Beispiele und Anmerkungen ergänzt.

Regel	Beispiel
Dialekte werden ins Hochdeutsche übersetzt, Wortverschleifungen und syntaktische Fehler werden dem Schriftdeutsch angepasst	haben statt ham
Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden umgewandelt oder entfernt. Wortdoppelungen werden entfernt, außer sie sind relevant für den Inhalt	das ist mir sehr, sehr wichtig
Halbsätze, die nicht beendet wurden, werden durch einen Spiegelstrich gekennzeichnet	/
Interpunktionen: Bei Senken der Stimme wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.	
Pausen werden mithilfe von drei Auslassungspunkten in einer Klammer dargestellt	(...)
Verständnissignale werden nicht transkribiert, außer Antwort besteht nur aus Verständnissignal	hm, mhm, ähm mhm (bejahend), mhm (verneinend)
Besonders betonte Wörter oder Satzteile werden groß geschrieben	GROSSSCHREIBUNG
Zwischen jedem Beitrag des Interviewers oder Interviewpartners gibt es eine Zeile Abstand, welche mit Zeitmarken versehen werden.	Anmerkung: Aufgrund der Transkriptions-Software wurde die Audio-Datei in zusätzliche Sequenzen eingeteilt und somit weitere Zeitmarken eingefügt
Den Inhalt unterstützende Lacher oder Seufzer werden in Klammern vor oder hinter die Äußerung gesetzt	(lacht)
Unverständliche Wörter werden gekennzeichnet	(unv.)
Interviewpartner und Proband kann mit I und B gekennzeichnet werden	Wird im Transkript jeweils mit I und P gekennzeichnet (und in der Ergebnispräsentation als Proband 1 bis Proband 7 ausgeschrieben)
Anonymisierungen werden gekennzeichnet	[...]

Tabelle 3: Einfache Transkriptionsregeln nach Dresing (Quelle: in Anlehnung an Dresing 2015, 20f.)

5 Auswertung der Experteninterviews

Nachdem die Experteninterviews transkribiert und in Form von Texten vorliegen, werden diese ausgewertet, um die Ergebnisse aufzubereiten und die Forschungsfrage zu beantworten. Das folgende Kapitel geht daher auf die ausgewählte Methode zur Auswertung der Daten ein (5.1) und erläutert, wie die Forschende diese Methode praktisch angewendet hat (5.2).

5.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Nach Bortz und Döring (2006) kann qualitatives Material in Form von Interviewtexten in einem nächsten Schritt analysiert werden. Die Auswertung kann zum Beispiel durch eine qualitative Inhaltsanalyse erfolgen, wofür es verschiedene Varianten gibt. Ziel qualitativer Inhaltsanalysen ist es, das Material zu untersuchen und auf den Kontext sowie seine Bedeutung hin zu interpretieren. Die Perspektive der Interviewpartner ist dabei von zentraler Bedeutung. (vgl. Bortz/Döring 2006: 328f.). In dieser Arbeit wird die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010) gewählt.

Mayring (2010) unterscheidet innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse drei verschiedene Analysetechniken: Die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierte Inhaltsanalyse. Diese Inhaltsanalysen stellen drei voneinander unabhängige Analysetechniken dar, die sich in ihren Vorgehensweisen voneinander unterscheiden (vgl. Mayring 2010: 65).

Für diese Arbeit wird die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* gewählt, weil sie das vorliegende Material in Form von Texten reduzieren kann und die wichtigsten Inhalte erhalten bleiben. Ein weiterer Vorteil dieser Analysetechnik ist, dass das Material übersichtlich abgebildet wird (vgl. Mayring 2010: 64f.). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse enthält mehrere Arbeitsschritte und dient zur sogenannten induktiven Kategorienbildung (vgl. ebd.). Dabei werden Kategorien aus dem vorliegenden Material induktiv abgeleitet, ohne sich auf vorherige Theorien zu beziehen. Ein induktives Vorgehen ist besonders geeignet, weil es das Material gut abbildet und keine Verzerrungen oder Vorannahmen des Forschenden zulässt (vgl. ebd.: 83f.). Kategorien dienen in der qualitativen Inhaltsanalyse als Variablen. Wird zum Beispiel die Kategorie „Zukunftsangst“ bestimmt, dann wird das Material untersucht und nach den Textstellen gesucht, die dieses Wort beschreibt (vgl. Bortz/Döring 2006: 329).

Bevor jedoch das Material untersucht wird und Kategorien entwickelt werden, werden sogenannte „Analyseeinheiten festgelegt:

- Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, derausgewertet werden darf [...], der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann
- Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring 2010: 59)

Nach dem Festlegen der Analyseeinheiten kann das Material untersucht werden. Hierbei ergeben sich weitere Arbeitsschritte (vgl. ebd.: 59-70). Zuerst wird der Text paraphrasiert, indem ausschmückende Textteile entfernt werden und der Text grammatikalisch gekürzt wird. Danach erfolgt eine Generalisierung, in dem die Aussagen der Interviewpartner verallgemeinert werden. Als letztes erfolgt eine Reduktion, in dem ähnliche Paraphrasen zusammengefasst werden (vgl. Bortz/Döring 2006: 332).

Nach der Bearbeitung des Materials werden die einzelnen Kategorien formuliert und das Material den Kategorien zugeordnet. Danach wird das Material noch einmal analysiert und geprüft, ob neue Kategorien gebildet wurden oder bereits formulierte kontrolliert. Nach einem entgeltigen Materialdurchgang findet dann eine Interpretation der Ergebnisse statt (vgl. Mayring 2010.: 84).

Dabei sollen nicht alle Ergebnisse, sondern das Kategoriensystem mit den einzelnen Kategoriendefinitionen vorgestellt sowie einzelne Fallbeschreibungen der Kategorien beschrieben werden. In den Fallbeschreibungen sollen sowohl prägnante als auch widersprüchliche Zitate verwendet werden, um dem Leser eine eigene Einschätzung der Ergebnisse zu ermöglichen (vgl. Bortz/Döring 2006: 330). Anschließend erfolgt ein Vergleich der Interviewaussagen mit der Theorie, um valide Ergebnisse zu erzielen (vgl. hierzu Mayring 2010: 117).

5.2 Praktische Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse

Nachdem die Experteninterviews als Transkripte vorliegen, kann das Material mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Folgende Schritte wurden in

Anlehnung an Mayring (2010) zur Auswertung durchgeführt, die zur besseren Übersicht im Folgenden grafisch dargestellt werden.



Abbildung 13: Schritte zur Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 2010, Beschreibung siehe Text (Quelle: eigene Darstellung)

Wie Abbildung 13 zeigt, standen als Ausgangsmaterial sieben transkribierte Interviews in Textform zur Verfügung. In einem nächsten Schritt wurden die Analyseeinheiten festgelegt. Folgende Analyseeinheiten wurden festgelegt:

- Die Kodiereinheit: Einzelne Wörter
- Die Kontexteinheit: Vollständige Antworten
- Die Auswertungseinheit: Einzelne Experteninterviews (Proband 1 bis 7)

Die gewählte Kodiereinheit legt fest, dass die Forschende einzelne Wörter in den vorliegenden Texten als kleinste Einheit auswerten darf. Die Kontexteinheit beschreibt, dass die Forschende ebenso als größte Einheit vollständige Antworten, also zum Beispiel einen ganzen Absatz, im Text auswerten darf.

Nachdem die Analyseeinheiten festgelegt sind, folgen die Hauptaufgaben der

zusammenfassenden Inhaltsanalyse (5.1).

Die vorliegenden Texte wurden chronologisch von Proband 1 bis Proband 7 auf mögliche, vorläufige Kategorien untersucht. Proband 1 und Proband 2, die Teil eines Pretests (4.4.3) waren, wurden teilweise mitausgewertet. Die Fragen, die zu viel Einfluss seitens der Forschenden auf die Interviewten nahmen und im Verlauf der Interviews geändert wurden, kamen nicht zur Auswertung. Die weiteren Antworten aus den Pretests sind ebenso relevant für die qualitative Auswertung wie die der anderen Probanden, weil subjektive Erfahrungen und Wissen helfen, die Forschungsfrage zu beantworten. Deshalb ist es unabdingbar, Teilantworten auf jeden Fall mit auszuwerten.

Einzelne Wörter oder vollständige Antworten, die eine Kategorie beschreiben, werden in einem ersten Schritt paraphrasiert, also in eigenen Worten umschrieben und grammatikalisch verkürzt, ohne den Sinn der Aussagen zu verfälschen. In einem zweiten Schritt wird der umschriebene Text nun generalisiert, also verallgemeinert und damit ein weiteres Stück reduziert. Währenddessen werden verschiedene Kategorien definiert, aus denen ein Kategoriensystem entsteht. In einem zweiten Durchgang erfolgt eine Rücküberprüfung: Falls nötig werden die Textteile noch mal reduziert, Wiederholendes gestrichen sowie die Kategorien auf ihre Vollständigkeit und Abgrenzung zu anderen Kategorien überprüft. Der zweite, endgültige Durchgang der zusammenfassenden Inhaltsanalyse liegt im Anhang zum Vergleich vor (s. Anhang 5).

6 Ergebnisse der Experteninterviews und Vergleich mit der Theorie

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Ergebnisse der in 5.2 beschriebenen praktischen Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse.

Zuerst wird das Kategoriensystem mit den Kategoriendefinitionen vorgestellt und die Aussagen der Kategorien in einzelnen Fallbeschreibungen zusammengefasst (6.1).

Danach werden die praktischen Aussagen mit der Theorie verglichen (6.2).

6.1 Kategoriensystem und Fallbeschreibungen

Im folgenden wird das Kategoriensystem mit seinen einzelnen Kategoriendefinitionen vorgestellt. Zudem werden die Aussagen der Experten, die den einzelnen Kategoriendefinitionen zugeordnet wurden in einzelnen Fallbeschreibungen zusammengefasst. Folgende Kategorien wurden definiert:

Kategorie 1	Begriffsklärung
Kategorie 2	Neuartigkeit
Kategorie 3	Funktion
Kategorie 4	Inhalt/Gestaltung
Kategorie 5	Blended Learning Arrangements
Kategorie 6	Anwendung
Kategorie 7	Zielgruppe
Kategorie 8	Kompetenzentwicklung
Kategorie 9	Nachhaltigkeit
Kategorie 10	Evaluationsmöglichkeiten
Kategorie 11	Ableitung aus anderen Fachbereichen
Kategorie 12	Alternativen

Tabelle 4: Kategoriensystem mit Kategoriendefinitionen (Quelle: eigene Darstellung)

Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurde darauf geachtet, sich nah an der eingangs gestellten Forschungsfrage und den Unterfragen zu orientieren, um diese möglichst breit beantworten zu können.

Zunächst wird geklärt, wie bekannt den Probanden der Begriff Transferimpuls ist ob sie diesen selbst oder synonyme Begriffe verwenden (Kategorie 1). Die Begriffsklärung ist besonders wichtig, weil, wie bereits nach Kapitel 2 gezeigt wurde, verschiedene Begriffe im Bereich des Lernens kursieren, aber synonym verwendet werden. Des Weiteren werden die Probanden gefragt, ob sie wissen, wie neuartig ein Transferimpuls wirklich ist (Kategorie 2). Diese Frage zielt darauf ab zu erfahren, wie im Rahmen der Digitalisierung bekannte Methodiken, die analog funktionieren, ins Digitale übersetzt werden oder ob es etwas komplett Neues ist. Darüber hinaus war es wichtig zu erfragen, welche Funktion Transferimpulse haben (Kategorie. 3). Weil das Lernen mit digitalen Medien vielfältige Möglichkeiten zur inhaltlichen und medialen Gestaltung bietet, wird erfragt, wie Transferimpulse inhaltlich und medial gestaltet sein können (Kategorie 4). Da Blended Learning Arrangements unterschiedlich kombiniert werden können, ist es auch wichtig zu fragen, an welcher Stelle Transferimpulse im Blended Learning eingesetzt werden können (Kategorie 5), über welchen Weg die Lernenden Transferimpulse erhalten und wie oft sie damit arbeiten (Kategorie 6). Zudem werden die Probanden bezüglich der geeigneten Zielgruppe befragt (Kategorie 7).

Weil das Thema dieser Arbeit seinen Schwerpunkt auf Blended Learnings zur Kompetenzentwicklung legt, folgt daraus die Frage, welchen Einfluss digitale Transferimpulse auf die Kompetenzentwicklung (Kategorie 8) von Lernenden sowie auf die nachhaltige Anwendung haben (Kategorie 9). In vorherigen Kapiteln wurde sich bereits mit der Transferwirksamkeit beschäftigt (s. Kap. 2.5.2) Deshalb ist auch hier wichtig zu Fragen, wie nachgeprüft werden kann, wie die Wirksamkeit von digitalen Transferimpulse evaluiert werden kann (Kategorie 10).

Über die Experteninterviews soll herausgefunden werden, aus welchen wissenschaftlichen Fachbereichen sich digitale Transferimpulse ableiten lassen oder ob sie allein ein praktisches Konzept darstellen (Kategorie 11). Darüber hinaus wird erfragt, ob es Alternativen gegenüber Transferimpulsen gibt, die die Experten kennen oder verwenden und wie wirksam diese Alternativen sind (Kategorie 12). Die folgenden Fallbeschreibungen geben die Aussagen der Experten zusammenfassend wieder. Danach erfolgt ein Vergleich der Aussagen mit der Theorie (6.2).

6.1.1 Kategorie 1: Begriffsklärung

Für einen Teil der Probanden ist der Begriff Transferimpuls bekannt und sie geben an, damit zu arbeiten (vgl. Proband 3: 23, Proband 4: 34, Proband 5: 46, Proband 6: 59f.). Für den anderen Teil der Probanden ist der Begriff Transferimpuls unbekannt, jedoch haben sie eine Vorstellung davon, was der Begriff bedeuten könnte (vgl. Proband 1: 4, Proband 2: 10, Proband 7: 72).

Keiner der Probanden verwendet jedoch den Begriff Transferimpuls alleinstehend. Die meisten Probanden schlagen zusätzliche, alternative Begriffe oder Konzepte vor, die in der Praxis ebenfalls verwendet werden. Zum Beispiel beschreibt Proband 4, dass in seinem Onlinekurs digitale Transferimpulse bereits „immanent“ (Proband 4: 34), also „im System mitinbegriffen“ sind. Wodurch die Abgrenzung zu anderen Bereichen und Begriffen „nicht ganz so trennscharf“ ist (vgl. ebd.). Zudem nennen die Probanden gegenüber dem Begriff Transferimpuls alternativ verwendete Begriffe wie zum Beispiel *Bausteine und Transferstrecken* (vgl. Proband 3: 23) sowie *Primes, Trigger* sowie *Aufmerksamkeitsfokussierer* (Proband 5: 46). Ebenso erwähnen die Probanden in anderen Fragen die Begriffe *Umsetzungsimpulse* (Proband 3: 23) sowie *Lernimpulse* (Proband 4: 33f.). Einige dieser Begriffe tauchen in gleicher oder ähnlicher Weise in der Literatur auf:

„Priming (Bahnung) bezeichnet das erleichterte Wiedererkennen von Informationen, wenn diese vorher unbewusst oder fragmentarisch dargeboten wurden“ —Bartsch, T. 2015: 6

Das Wort Trigger stammt aus der Physiologie und bedeutet so viel wie ein Reiz, der einen Anfall auslöst (vgl. Duden 2018), in einer Fachzeitschrift werden zum Beispiel körperliche Anstrengung oder Alkohol- und Kaffeekonsum als Trigger für Herzinfälle genannt (vgl. Nawrot TS et al. Lancet 2011 in MMW 2016).

Die sogenannte Aufmerksamkeitsfokussierung entsteht unter anderem durch äußere, physikalische Reize (z. B. Helligkeit) oder die Änderung der Motivation (z. B. Gefahr). Die Aufmerksamkeit erhöht sich also durch Reize oder Motivationsänderungen (vgl. Badke-Schaub et al. 2011: 70).

Zudem gibt es Kritik an der Kombination des Wortes Transferimpuls. Teilweise ist entweder der Begriff Impuls im Zusammenhang mit dem Begriff Transfer unbekannt (vgl. Proband 1: 4) oder es wird von einer Vermischung zweier verschiedener Begriffe gesprochen (vgl. Proband 6: 59f.) Laut Proband 6 sei ein Impuls eine Art Tipp, Strategie

oder ein Inhalt, der beispielsweise in einem Seminar besprochen und erarbeitet wird. Der Transfer beziehungsweise die Transfersicherung würde erst einem separaten Schritt danach erfolgen. Für diesen Schritt empfiehlt Proband 6 weitere Begriffe wie beispielsweise *die Sicherung oder Erhöhung des Umsetzungserfolges* oder *die Sicherung der Nachhaltigkeit* (vgl. Proband 6: 59f.) Nach der Frage, was Proband 6 in seinen Blended Learning einsetzen würde, antwortet er: „Ich weiß gar nicht, ob wir überhaupt einen Begriff dafür haben“ (vgl.ebd.) Generell würde er aber *Microlearning*, beziehungsweise Mikrolearningeinheiten benutzen (vgl.ebd:61). Hug (2018) erläutert dieses Wortfeld wie folgt:

„Der Begriff ‚Mikrolernen‘ [ist] seit Anfang des 21. Jahrhunderts hauptsächlich im Zusammenhang mit technologiegestütztem Lernen (engl. ‚technology enhanced learning‘ oder ‚TEL‘), web-basiertem Training (WBT) und ‚digitale Bildung‘ verwendet worden. Gemeinhin steht Mikrolernen für verschiedene Lernaktivitäten von kurzer Dauer oder für das Lernen mit relativ kleinen Bildschirmen, kleinen Lerneinheiten, mobilen Geräten oder Mikroinhalten“ —Hug, 2018: 322

Nach Proband 6 würde Microlearning nur eine Art Portionierung beschreiben, die es auch erlaubt, eine Verknüpfung mit anderen Elementen vorzunehmen (vgl.ebd.: 61f.) Eine Übereinstimmung mit der Begriffsklärung von Hug (2018) über das Mikrolernen gibt es bei den Transferimpulsen insofern, dass sie, wie beschrieben von Proband 5, aus dem Bereich des digitalen Lernens stammen: Dort, wo „Menschen, die mit Transfer-Apps arbeiten oder eben die digitale Lernlösungen designen, da ist mir der Begriff Transferimpulse immer häufiger untergekommen“ (Proband 5: 46). Die weiteren Probanden kennen den Begriff Transferimpuls ebenfalls aus dem digitalen Bereich. Generell vermutet Proband 5, sind Transferimpulse aber Teil von sogenannten Transferfördernden Maßnahmen (vgl. ebd.: 47).

Welche Begriffe verwendet werden, sei zudem je nach Forschungsrichtung unterschiedlich (vgl ebd: 46.), zudem fiel auf, dass die Einheitlichkeit von Begriffen im Weiterbildungsbereich sehr schwierig sei (vgl. Proband 7: 72). Der Begriff Transferimpuls sei vielleicht gerade im Bereich Weiterbildung „en vogue“ (Proband 5: 46) und eine Art Modewort (Proband 7: 76).

6.1.2 Kategorie 2: Neuartigkeit

Drei Probanden beschreiben, dass generell neu ist, dass die Umsetzung von bestimmten Maßnahmen durch technische Möglichkeiten im digitalen Bereich nun einfacher sei (vgl. Proband 1: 3, 3: 25, 6: 66). Proband 2 spricht in ähnlicher Form von einem „Herunterbrechen von Prozessen“ (Proband 2: 15). Besonders könnten durch die Digitalisierung digitale Transferimpulse kostengünstig produziert werden (vgl. Proband 3: 25), zudem könne die Digitalisierung sinnvoll genutzt werden, in dem in einem Onlinekurs die einzelnen Inhalte freigeschaltet werden können. Im Vergleich zu einer Präsenzveranstaltung, bei der es weniger möglich sei, eine 40-minütige Veranstaltung auf jeweils 10-minütige Treffen aufzuteilen (vgl. Proband 6: 66). Eine der wichtigsten Fragen sei demnach: „Wie können wir die Technologie nutzen, um den Transfererfolg zu erhöhen?“ (ebd.) Proband 1 gibt an, mit digitalen Transferimpulsen seit zwei bis drei Jahren zu arbeiten, aktuell würde er damit noch aktiver arbeiten als in Vergangenheit (vgl. Proband 1: 3). Proband 2 gibt an, eine Lern-App mit integrierten Transferimpulsen seit 2017 einzusetzen. Neben den technischen Möglichkeiten durch die Digitalisierung wäre zudem neu, dass das Interesse am Transfer in Trainings, also das Interesse an Nachhaltigkeit steige (vgl. 3: 25, 5: 46, 6: 66).

6.1.3 Kategorie 3: Funktion

Die Probanden nennen unterschiedliche Interpretationen des Begriffs Transferimpuls. Nach der Meinung der Probanden werden sie eingesetzt, wenn Lernende ihr Verhalten ändern möchten oder sollen (vgl. Proband 2: 11, Proband 3: 23, Proband 5: 57, Proband 6: 69f.). Zudem nennt Proband 6, dass Transferimpulse außerdem bei Gewohnheitsänderungen oder der Weiterentwicklung von Soft Skills verwendet werden (vgl. Proband 6: 69f.) sowie bei der „Unterstützung der Willensstärke“ (Proband 5: 57). Transferimpulse werden demnach als Erinnerungen oder Wiederholungen von bekannten Trainingsinhalten beschrieben (vgl. Proband 1: 1f, Proband 2: 15ff., Proband 5: 46), aber auch als sogenannte „Trigger“, die die Teilnehmer auf bekannte Trainingsinhalte aufmerksam machen sollen (vgl. Proband 3:23). Proband 2 beschreibt die Auswirkungen eines Transferimpulses wie folgt: „Transferimpuls heißt: Diese kleine Sache übst du und wenn du zehn kleine Sachen übst, kannst du sie zu einer großen zusammensetzen“ (Proband 2: 15ff.) Proband 5, der sich wissenschaftlich mit dem Thema Transfer in betrieblichen Weiterbildungen auseinandersetzt, spricht zudem

ebenfalls von „kleinen Erinnerungen oder Aufgaben“ die in der Transfervolutionsforschung vorgeschlagen werden (Proband 5: 46f.), jedoch wird dort nicht der Begriff Transferimpuls verwendet (vgl.ebd.).

Außerdem würden sie dazu dienen, den Lernenden bei dem Transfer der Trainingsinhalte zu unterstützen. Transferimpulse sollen den Lernenden dabei helfen, die Inhalte direkt in die Praxis beziehungsweise in den Arbeitsalltag umzusetzen (vgl. Proband 1: 1f., Proband 3: 23, Proband 4: 33, Proband 7: 75ff.). Proband 6, der den Begriff „Mikrolerneinheiten“ für den Transfer verwendet, nutzt diese ebenfalls für eine „leichtere Umsetzung der Inhalte aus Präsenzveranstaltungen im Alltag“ (Proband 6: 61). Zudem erhöhe die Anwendung im Alltag die Nachhaltigkeit der Trainings (vgl. Proband 7: 75ff.).

Proband 3 und 7 nennen spezifischere Ziele: Durch digitale Transferimpulse sollen unter anderem Mitarbeitergespräche und Feedback besser werden (vgl. Proband 3: 27f., 7: 75), die Mitarbeiterzufriedenheit steigen und eine geringere Fluktuation im Unternehmen wahrnehmbar werden (vgl. 7:75).

Die Probanden nennen verschiedene Themenbereiche, in denen digitale Transferimpulse eingesetzt werden. Proband 2 ist in seinen Aussagen am deutlichsten. Er verwendet digitale Transferimpulse am häufigsten im Bereich Kommunikation, Vertrieb und Führung (vgl. Proband 2: 11). Auch Proband 4 und 7 nennen ebenfalls explizit den Bereich Kommunikation (vgl. Proband 4: 34, Proband 7:78), den Bereich Vertrieb wird ebenfalls von Proband 1 und 6 (vgl. Proband 1:1, Proband 6: 69f.) sowie der Bereich Führung (vgl. Proband 6: 69f., Proband 7: 78). Proband 6 erwähnt zusätzlich Produktivitätsthemen (vgl. Proband 6: 69f.)

6.1.4 Kategorie 4: Inhalte/Gestaltung

Die Gestaltung der Transferimpulse und ihrer medialen Umsetzung ist nach Ansicht der Probanden sehr variabel möglich.

Die am häufigsten beschriebenen Gestaltungsmöglichkeiten sind hierbei Transferimpulse in Form von *Videos* (vgl. Proband 1: 1f, Proband 2: 10ff., Proband 3: 25, Proband 6: 63f., Proband 7: 75f.) oder eines *Quiz* (vgl. Proband 1: 1f, Proband 2: 10ff., Proband 3: 25, Proband 6: 63f., Proband 7: 75f.).

Proband 2, 3, 6 und 7 geben Beispiele, wie sie ihre Transferimpulse in Form von Videos gestalten: Der Lernende kann zum Beispiel ein Video mit dem Titel „Übung der Woche“ bekommen zum Thema "Echtzeitkommunikation". Der Trainer zeigt im vorherigen Training, wie die Teilnehmer sich Zeit verschaffen können, wenn sie im Alltag auf Fragen reagieren sollen. Dazu nennt er beispielsweise im Training verschiedene Techniken: „Verschaff dir vier Sekunden Pause. Vier Sekunden kannst du ungestraft schweigen. Richte dich auf, stelle Blickkontakt her, atme durch, mach' die Schulter zurück und die Brust weit, dann sind drei bis vier Sekunden vorbei“. Diese Techniken erhält der Teilnehmer dann nochmals per Video, um sie zu üben (vgl. Proband 2: 10ff.). Die Videos können auch *Testimonials*¹⁷ enthalten, die die Teilnehmer zusätzlich motivieren sollen (Proband 3: 25). Zudem gibt es animierte Videos (vgl. Proband 6: 63f.) oder externe YouTube-Videos mit Zusatzinformationen zum jeweiligen Thema (Proband 7: 75f.).

Proband 3 setzt ein Quiz besonders zur Prüfung von Grundlagen- beziehungsweise "Know-How Wissen"¹⁸ sein, das zu einer Verhaltensänderung des Lernenden führen soll (vgl. Proband 3: 25), Proband 6 setzt ein Quiz mit Fragen ein, um die Trainingsinhalte zu wiederholen (vgl. Proband 6: 63f.)

Des Weiteren beschreiben die Probanden, dass sie *Text* zur Gestaltung benutzen (vgl. Proband 1: 1f., Proband 2: 10ff., Proband 6: 63f.) sowie *Tipps oder Checklisten* (vgl. Proband 1: 1f., Proband 3: 25). Transferimpulse in Form von Text können als „textbasierte Reflexionen“ oder als „Zusatztext unter Videos“ auftreten (Proband 6: 63f.).

Weitere Gestaltungsmöglichkeiten können beispielsweise *Lernkarten und Online-Hilfen* mit Erinnerungen (z. B. in dem Programm Excel) sein (vgl. Proband 1: 1f.). Digitale Transferimpulse können durch Storytelling¹⁹ ergänzt werden, bestehen aus Transferaufgaben, Tagebucheinträgen sowie Multiple-Choice Aufgaben oder Übungen zum Thema Software (z. B. Briefe erstellen in Word, Office-Funktionen) (vgl. Proband 4: 34ff.) Tagebücher und Reflexionen verwendet auch Proband 7 (vgl. Proband 7: 74).

Proband 4 verwendet das Storytelling in seinem Onlinekurs (vgl. Proband 4: 34) um „den Teilnehmern einen Einstieg in problem- und erkenntnisorientierte Situationen“ zu

¹⁷ Hier im Sinne eines Erfahrungsberichts einer Person

¹⁸ "das Wissen, wie man eine Sache praktisch verwirklicht, anwendet o. Ä." (Duden 2018)

¹⁹ Storytelling = Erzählkunst/Geschichten erzählen; oft auch z. B. im Journalismus verwendet

geben (ebd.: 33). Die Teilnehmer loggen sich also zum Beispiel morgens auf der Lernplattform oder Lern-App ein und treten einem Onlinekurs bei. Dort lesen sie etwas zum Einstieg (Storytelling), tagsüber bearbeiten sie eine Transferaufgabe im Arbeitsalltag und abends sollen sie einen Tagebucheintrag mit Multiple-Choice Aufgaben vornehmen (vgl. ebd.). Die Aufgaben können dann zum Beispiel lauten: „Wie hat die Übung heute geklappt?“ oder „Was sind die drei wichtigsten Erfahrungen, die ich damit gehabt habe?“ (ebd.).

Darüber hinaus nennt Proband 5 zudem Fotoprotokolle, die nach Trainings den Lernenden digital zur Verfügung gestellt werden (Proband 5: 46f.). Proband 7 ergänzt, dass Praxisaufgaben zur Feedbacktechnik, Rückfragen oder Gruppendiskussionen auch ein Teil von Transferimpulsen darstellen können (Proband 7: 75f.).

Die mediale und inhaltliche Gestaltung ist demnach „unterschiedlich“ (Proband 7: 75f.), es ist schwierig, „die eine Methode“ zu finden, es ist „eher ein Mix aus unterschiedlichen Dingen“ (Proband 6:63f.).

6.1.5 Kategorie 5: Blended Learning Arrangements

Jeder Proband beschreibt unterschiedliche Blended Learning Arrangements. Auffallend ist jedoch, dass laut den Probanden Transferimpulse eher nach den Präsenzveranstaltungen angesetzt werden (vgl. Proband 1 bis 6). Proband 5 hingegen empfiehlt, den Transfer, auch in Form von digitalen Transferimpulsen, in allen Phasen mitzudenken: Transfer könne sowohl vor einem Training, während oder nach einem Training angesetzt werden (vgl. Proband 5: 49). Die einzelnen Blended Learning Arrangements der Probanden werden im Folgenden skizziert und beschrieben.

Proband 1 beschreibt, dass es unterschiedliche Blended Learning Arrangements gibt. Generell würden Transferimpulse aber erst nach der Vermittlung des Grundlagenwissens eingesetzt werden (vgl. Proband 1: 2, s. Abb. 14).



Abbildung 14: Transferimpulse werden eher nach Vermittlung von Grundlagenwissen eingesetzt (Quelle: eigene Darstellung)

Proband 2 nennt drei verschiedene Phasen seines Blended Learning Arrangements. In Phase 1 erfolgt eine Online-Wissensvermittlung des Trainers, in dem die Teilnehmer eine Präsentation anschauen, die durch den Trainer ergänzend kommentiert wird. Das vermittelte Wissen stammt aus einem eigenen E-book des Trainers. In Phase 2 wird überprüft, ob die Teilnehmer das Wissen aus Phase 1 verstanden haben und anwenden können, also ein Transfer erfolgt. Dazu erfolgen Reflexionen und Übungen in Form von Rollenspielen. In Phase 3, die nach dem Training erfolgt, bekommen die Teilnehmer digitale Transferimpulse, in Form von Übungen, die sie bereits aus dem Training kennen (vgl. Proband 2: 11ff., s. Abb. 15)



Abbildung 15: Blended Learning Arrangement nach Proband 2 (Quelle: eigene Darstellung)

Proband 3 erklärt, dass der Aufbau sehr abhängig von Zielgruppe, Kontext und Lernformat ist, dass digitale Transferimpulse jedoch meist im letzten Drittel der Phasen eingesetzt werden (vgl. Proband 3: 24).

Ein Beispiel, das Proband 3 nennt, ist ein Aufbau aus vier verschiedenen Phasen. In der ersten Phase erfolgt ein Auftaktwebinar, das sich zum Beispiel eignet, wenn an einem

gemeinsamen Projekt gearbeitet wird. In der zweiten Phase gibt es sogenannte "Umsetzungsimpulse", die die Teilnehmer über einen Zeitraum von acht Wochen erhalten. In der dritten Phase erfolgt ein Webinar, in dem die Teilnehmer ihre Erfahrungen gemeinsam austauschen sowie eine vierte Phase, in der die Teilnehmer im Arbeitsalltag durch einen Coach begleitet werden (vgl. ebd., s. Abb. 16).



Abbildung 16: Blended Learning Arrangement nach Proband 3 (Quelle: eigene Darstellung)

Proband 4 versteht unter Transferimpulsen, dass erst ein Seminar vorgeschaltet wird und dann das Onlinelernen erfolgt. Er verwendet dabei eine "Onlinedidaktik": Die Teilnehmer benutzen eine Lern-App, in der ein Onlinekurs enthalten ist, in dem der Transfer, beziehungsweise Transferimpulse, bereits enthalten sind. Dort kann es dann auch Wiederholungen aus dem Seminar geben. Proband 4 setzt besonders auf erkenntnis- und problemorientierte Aufgaben, die den Transfer in den Alltag der Teilnehmer erleichtern sollen. Es handele sich also nicht um reines "Know-How"-Wissen, sondern es ginge um die praktische Umsetzung (vgl. Proband 4: 33f., Abb. 17):

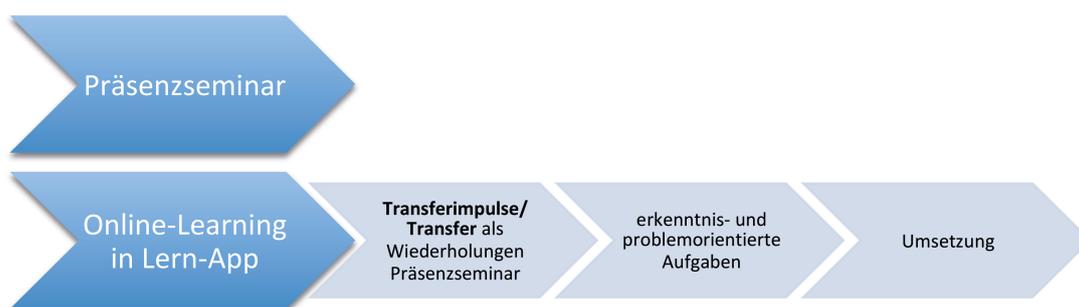


Abbildung 17: Blended Learning Arrangement nach Proband 4 (Quelle: eigene Darstellung)

Proband 5 empfiehlt einen Aufbau, in dem verschiedene Formen des Transfers bereits vor dem Training erfolgen, aber auch während und nach dem Training eingesetzt werden (vgl. Proband 5: 49, s. Abb. 18):



Abbildung 18: Proband 5 empfiehlt Transfer in jeglicher Form vor, während und nach Präsenztrainings einzusetzen (Quelle: eigene Darstellung)

Proband 6 gestaltet seinen Aufbau fast immer aus drei Phasen: Der erste Teil ist eine Präsenzveranstaltung, der zweite Teil besteht aus umsetzungsorientierten Mikrolerneinheiten, die die Teilnehmer erhalten und der dritte Teil beinhaltet die Begleitung der Teilnehmer durch die Führungskraft oder Personalentwicklung im Arbeitsalltag (vgl. Proband 6: 68, s. Abb. 19).



Abbildung 19: Mikrolerneinheiten im Blended Learning Arrangement (Quelle: eigene Darstellung)

In 90 Prozent der Fälle würde der Aufbau dann folgendermaßen aussehen: In der ersten Phase erfolgt eine Einstimmung auf das Thema. Danach sollen die Lernenden Fragen beantworten. Die Fragen könnten lauten: Was läuft bei Ihnen gut? Was könnte besser laufen? Was ist Ihr Wunschergebnis? Danach sollen die Teilnehmer eine Recherche durchführen (vgl. ebd.: 68).

Anschließend erfolgt eine Präsenzveranstaltung, in der Vertrauen zu den Lernenden aufgebaut werden soll und die Teilnehmer für das Thema begeistert werden sollen. Es erfolgt eine Einführung in die Thematik, es werden Inhalte und weitere Schritte besprochen. In der dritten Phase erfolgt eine längere "Online-Selbstlernphase", die sehr umsetzungsorientiert sei. Die Teilnehmer werden dabei von Umsetzungshilfen „angetriggert“. Parallel werden die Teilnehmer durch die Führungskraft oder die Abteilung der Personalentwicklung im Arbeitsalltag begleitet. Über die drei Phasen hinaus gibt es manchmal noch eine Veranstaltung im Nachhinein oder eine Zertifikatsübergabe (vgl. Proband 6: 68, s. Abb 20).

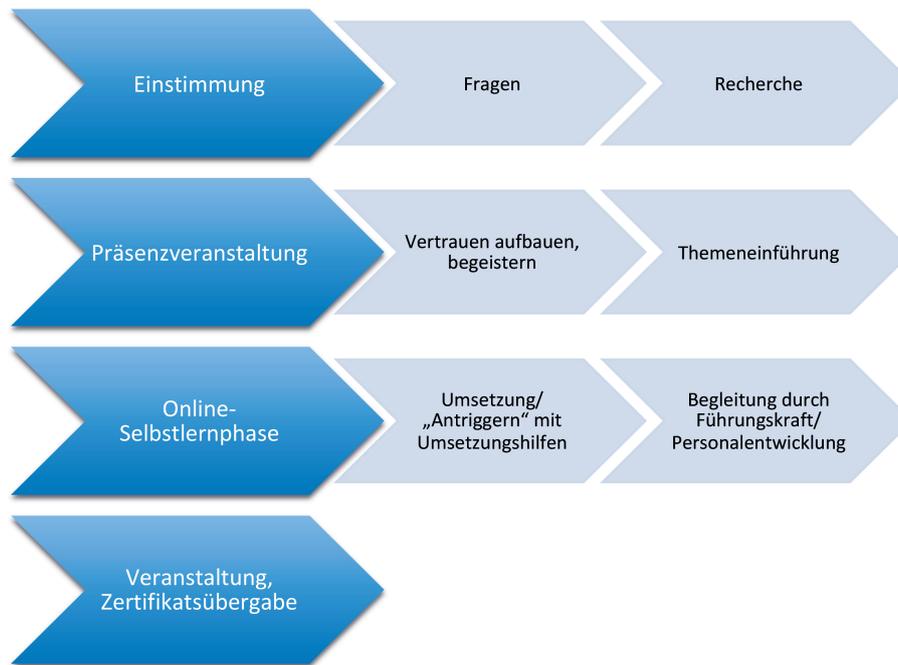


Abbildung 20: Blended Learning Arrangement nach Proband 6 (Quelle: eigene Darstellung)

Proband 7 beschreibt einen Beispielaufbau aus einem derzeitigen Projekt. Er beschreibt, dass er die Blended Learning Arrangements je nach Unternehmen und Zielgruppe unterschiedlich konzipiere. In dem aktuellen Beispiel von Proband 7 arbeiten die Teilnehmer mit einer Lern-App. Mit dieser sollen sie sich vor der Präsenzveranstaltung vertraut machen. Dazu bekommen sie online eine Einladung und lernen in der Lern-App die Trainingsinhalte, das Programm sowie den Trainer per Video kennen. Danach erfolgt die Präsenzveranstaltung in Form eines Trainings. Auch dort können bereits Transferimpulse eingesetzt werden. In der letzten Phase erfolgt das E-Learning. Dort können sich die Teilnehmer untereinander austauschen, ihr Profilbild hochladen, sie lernen die Kommentarfunktion kennen und schreiben Texte. In dieser Phase erhalten die Teilnehmer auch Transferimpulse in Form von Reflexionsaufgaben, Lerntagebüchern und Fotos sowie Praxisfällen. Ebenso können Transferimpulse auch über Gruppenfunktionen erzeugt werden, wenn beispielsweise Diskussionen angeregt werden oder Feedback gegeben werden soll (vgl. Proband 7: 74, s. Abb. 21).

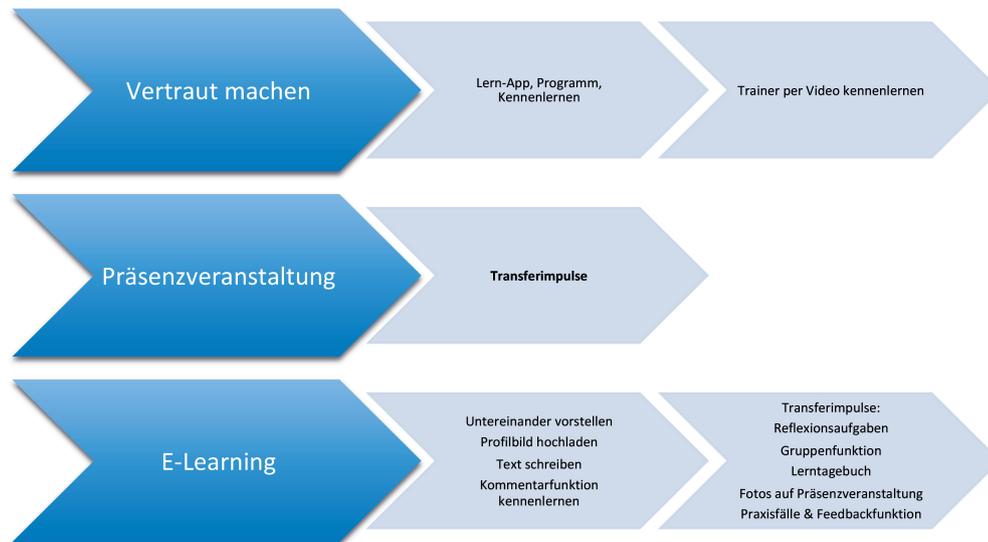


Abbildung 21: Blended Learning Arrangement nach Proband 7 (Quelle: eigene Darstellung)

6.1.6 Kategorie 6: Anwendung

Neben der Frage, wann digitale Transferimpulse innerhalb Blended Learnings eingesetzt werden, werden die Probanden auch dazu befragt, wie die Lernenden digitale Transferimpulse erhalten, wie häufig die Lernenden damit lernen sollten und welche Bearbeitungszeit angesetzt wird.

Erreichbarkeit, Freischalten, Kanäle

Wie erhalten die Teilnehmer digitale Transferimpulse?

Ein Großteil der Probanden schaltet die digitalen Transferimpulse in ihrem angelegten Onlinekurs per unternehmenseigener App frei (vgl. Proband 3: 26) über die Lern-App der Firma blink.it GmbH & Co. KG (vgl. Proband 4: 38, vgl. Proband 7: 77f.) sowie auf ihrem "Lernportal²⁰" (vgl. Proband 6: 64).

Die Lernenden erhalten dabei oft per E-Mail einen Link zu der Lern-App oder dem "Lernportal", um zu den Transferimpulsen zu gelangen (vgl. Proband 3: 26, 4: 38, 6: 64, 7: 77f.). Proband 4 und Proband 6 erwähnen dabei explizit die sogenannte „Freischaltlogik“ (Proband 6: 64), beziehungsweise das „Freischalten des nächsten Transferimpulses“ (Proband 4: 38): Der nächste Transferimpuls wird erst freigeschaltet, wenn der vorherige Transferimpuls fertig bearbeitet wurde (vgl. ebd.).

²⁰ In der Literatur wird häufig nicht zwischen Lernplattform und Lernportal unterschieden.

Proband 5 empfiehlt, verschiedene Kanäle zu benutzen, um die Lernenden zu erreichen. Nach Meinung von Proband 5 würden E-Mails, die die Trainer verschicken, dafür nicht ausreichen. Die Kanäle sollten in die direkte Arbeitsumwelt der Teilnehmer eingreifen (vgl. Proband 5: 50): „Wir verändern unser Verhalten aufgrund von Signalen in der unmittelbaren Umgebung“ (ebd.). Diese Signale sollten möglichst breit aufgestellt sein. Beispielsweise könnte der Teilnehmer gerade aus einem Seminar kommen und kurz darauf fragt ihn ein Kollege, was er im Seminar gelernt hat und ob er die Inhalte in einer kurzen Präsentation vorstellen könnte. Gleichzeitig schickt der Trainer eine E-Mail, in der er den Lernenden an die wichtigsten drei Punkte beim Präsentieren erinnert. Proband 5 merkt an, dass es wichtig sei, wer solche „Anstöße“ als Erstes gebe und dass eine Abstimmung mit der Führungskraft oder Personalentwicklung erfolgen müsse (vgl. ebd.).

Häufigkeit und Regelmäßigkeit

Wie häufig und wie regelmäßig erhalten die Teilnehmer digitale Transferimpulse? Auch hier hatten die Probanden unterschiedliche Auffassungen und Empfehlungen.

Übereinstimmend empfehlen Proband 2 und 4, dass Lernende maximal drei Transferimpulse pro Woche erhalten sollten (vgl. Proband 2: 18f, Proband 4: 38). Wie häufig die Lernenden einen Transferimpuls erhalten, sei jedoch sehr unterschiedlich (vgl. Proband 3: 26, Proband 5: 50). Zudem hänge das sehr von der einzelnen Person ab (vgl. Proband 3: 26, Proband 6: 64f.) Proband 7 hingegen schlägt seinen Teilnehmern vor, feste Tage zu definieren, weil diese für den Rhythmus, den Transfer und das Lernen an sich relevant seien (vgl. Proband 7: 77f.). Proband 2 findet eine gewisse Regelmäßigkeit ebenfalls wichtig, weil Dinge, die Menschen tun würden zu 90 bis 95 Prozent aus Routinen bestehen würden und sie sich somit gut daran gewöhnen könnten (vgl. Proband 2: 18). Proband 6 hingegen ist der Auffassung, dass eine gewisse Regelmäßigkeit zwar den Fortschritt erhöht, jedoch sollten die Lernenden es nicht übertreiben, weil jeder der Lernenden sich anders verhalte. So kann ein Lernender beispielsweise einen Transferimpuls beziehungsweise eine Mikrolearningeinheit pro Woche erhalten, ein anderer hingegen sei schneller und bearbeite zwei bis drei pro Tag (Proband 6: 64f.) Proband 3 schlägt einen „Weg zwischen notwendigem Rhythmus und Aufdringlichkeit vor“ (Proband 3: 26).

Wenn es konkret um Verhaltensänderungen geht, empfiehlt Proband 5, sich an die Forschungen des Verhaltensforschers B.J. Fogg zu orientieren: Dabei ginge es darum,

ein „optimales Ausmaß“ zu finden zwischen zu häufigen „Triggern“, die den Lernenden nerven würden und zu wenigen „Triggern“, von dem die Lernenden nicht profitieren könnten (vgl. Proband 5: 50):

Das Fogg Behaviour Model (FBM) sagt aus, dass es, um ein Zielverhalten zu erreichen, drei Komponenten benötigt. Die drei Komponenten sind Motivation, Fähigkeit und ein Trigger, die zudem im selben Moment und in ausreichendem Maße auftreten müssen. Fehlt eine der Komponenten, kann das Zielverhalten nicht erreicht werden (vgl. B.J. Fogg 2009), s. Abb. 22:

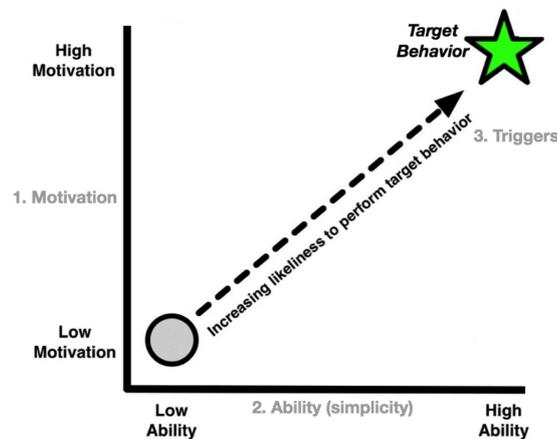


Abbildung 22: Das Fogg Behaviour Modell besteht aus drei Komponenten: Motivation, Fähigkeit und Trigger (Quelle: Fogg 2009, Fig. 1)

Abgeleitet aus dem Fogg Behaviour Modell schlägt Proband 5 vor, die „Trigger“ unmittelbar vor die Handlung zu setzen. In der Praxis sendet Proband 5 beispielsweise diese „Trigger“ den Lernenden im Arbeitsalltag zu, so dass sie damit sofort arbeiten können. Dafür wählt Proband 5 meist den Wochentag Donnerstag aus, weil dort weniger Meetings stattfinden würden, als zum Beispiel an einem Montag. Die Lernenden seien somit besser erreichbar und es sei wahrscheinlicher, dass die Handlung tatsächlich ausgeführt werde (vgl. Proband 5: 50).

Bearbeitungszeit

Wie viel Zeit beansprucht die Bearbeitung eines Transferimpulses? Dazu haben fast alle der Probanden unterschiedliche Auffassungen, denn das sei besonders davon abhängig, wie häufig und wie schnell der Lernende Transferimpulse erhalte und bearbeiten könne.

Die Mehrzahl der Probanden nennen jedoch fünf oder sieben Minuten als Richtwert. Proband 3 und Proband 5 sind der gleichen Meinung, dass ein Transferimpuls nicht länger als sieben Minuten sein sollte (vgl. Proband 3: 26, Proband 5: 49). Demnach seien nach Proband 5 sieben Minuten die grobe Richtlinie unter Praktikern, Proband 5 gibt an, dass ihm unbekannt sei, ob diese Zahl forschungsbasiert ist (vgl. Proband 5: 49). Proband 1 und Proband 6 hingegen nennen sieben Minuten als ideale Zahl (vgl. Proband 1: 6, Proband 6: 64f.). Proband 2 empfiehlt, dass digitale Transferimpulse „allgemein sehr kurz und sehr präzise“ sein sollten (Proband 2:18f.), insbesondere für Videos empfiehlt er maximal eine Minute Länge. Jedoch käme das auf die Häufigkeit an, also wie oft der Teilnehmer einen Transferimpuls erhalte. Wenn der Teilnehmer statt wöchentlich alle drei Wochen einen Transferimpuls erhalte, könne dieser auch 15-20 Minuten lang sein (vgl. Proband 1: 6). Ebenso, wenn die Teilnehmer kleine Transferimpulse im Sinne von „Microlearning“ über den Tag erhalten würden, dann gehöre dazu, die Aufgabe zu lesen, den Impuls zu bearbeiten (5 Minuten) sowie "Reviews", also Wiederholungen zu machen (10 Minuten) (vgl. Proband 4: 38).

6.1.7 Kategorie 7: Zielgruppe

Für wen sind digitale Transferimpulse besonders geeignet?

Auch hier kann keine eindeutige Aussage getroffen werden. Jedoch werden häufiger Führungs- und Nachwuchsführungskräfte sowie Vertriebsmitarbeiter genannt. Die einzelnen Aussagen der Probanden sind folgende:

Drei Probanden geben an, dass grundsätzlich jeder Teilnehmer eines Trainings zur Zielgruppe gehöre, um Transferimpulse zu erhalten (vgl. Proband 1:1f., Proband 5: 48, Proband 6: 68). Proband 7 beschreibt, dass es unterschiedliche Zielgruppen geben kann (vgl. Proband 7: 73).

Häufig werden jedoch Vertriebsmitarbeiter, beziehungsweise Verkäufer genannt (vgl. Proband 1: 1f., Proband 2: 12, Proband 3:24) sowie Führungs- und Nachwuchsführungskräfte (vgl. Proband 2:12, 3:24, 4:34, 6:68). Demnach beschreibt zum Beispiel Proband 4, dass er 90 Prozent Führungskräfte betreut, wobei zwei Drittel Nachwuchsführungskräfte seien und ein Drittel Teilnehmer fünf bis zehn Jahre Führungserfahrung hätte. Proband 6 beschreibt, dass es „überdurchschnittlich viele Führungskräfte“ seien (Proband 6:68). Proband 7 betreue in einem aktuellen Projekt Nachwuchsführungskräfte, die künftig Fotostudios leiten sollen (vgl. Proband 7:73).

Proband 2 ergänzt zusätzlich, dass er „Firmen mit Inhouse-Seminaren“ betreue (Proband 2:12), Proband 6 betreue ebenfalls auch Teilnehmer ohne Führungsverantwortung (vgl. Proband 6:68).

Proband 5 merkt an, dass 85 Prozent der Teilnehmer aus Trainings „Transferfördernde Maßnahmen“ benötigen würden, um die Trainingsinhalte anwenden zu können. Zudem sei es wichtig, zu überlegen, welche Transferfördernden Maßnahmen speziell für welche Zielgruppe eingesetzt werden sollten (vgl. Proband 5: 48).

6.1.8 Kategorie 8: Kompetenzentwicklung

Welchen Einfluss haben Transferimpulse auf die Kompetenzen beziehungsweise Kompetenzentwicklung der Lernenden? Darüber waren sich alle Probanden einig: Transferimpulse haben einen großen Einfluss auf die Kompetenzen der Lernenden (vgl. Proband 1 bis 7).

Grundsätzlich nennt der Großteil der Probanden ähnliche Beschreibungen der Kompetenzen. Zum Beispiel Kompetenzen, die den Teilnehmern dabei helfen, im Arbeitsalltag zu handeln, eigene Erfahrungen zu machen, Inhalte aus den Trainings umzusetzen und ihr Verhalten zu verändern (vgl. Proband 1: 6, 2: 20, 3: 27f., 4: 39, 6: 69f., 7: 78).

Welche konkreten Kompetenzarten digitale Transferimpulse ansprechen, konnten nicht alle Probanden nennen. Proband 4 beispielsweise beschreibt, dass „unterschiedliche“ Kompetenzen entwickelt werden können (Proband 4: 39), übereinstimmend mit Proband 7, der beschreibt, dass das sehr „zielgruppen- und unternehmensabhängig“ sei (Proband 7: 78) Mit dem Unternehmen solle vor der Konzeption von Trainings genau besprochen werden, welche Kompetenzen benötigt werden (vgl. ebd.). Proband 4 und 7 nennen beispielsweise Kompetenzen, die auf die Kommunikation im Alltag abzielen (vgl. Proband 4: 39, 7: 78) sowie Führungskompetenzen und Organisationsfähigkeiten (Proband 7: 78).

Proband 5 kritisiert jedoch den Begriff Kompetenz und spricht eher von „Handlungspotenzial“ (Proband 5: 52). Wichtig sei nach Proband 5, dass die Teilnehmer das Gelernte aus Trainings auch tatsächlich im Arbeitsalltag einsetzen beziehungsweise in Handlung umsetzen könnten. Können die Kompetenzen jedoch

durch „Transferfördernde Maßnahmen“ immer wiederkommend geübt werden, ist dies auch für die Kompetenzentwicklung entscheidend (vgl. ebd.).

Hingegen sollten Kompetenzen, die im Training vermittelt werden, jedoch im Nachhinein nicht angewendet werden können, nach Proband 5 eher nicht vermittelt werden. Die Nicht-Anwendung führe bei den Lernenden zu einer extremen Demotivation, auch in Hinsicht auf weitere Trainings. Demnach stelle sich eine gewisse „Das Training bringt sowieso nichts“-Haltung ein (vgl. Proband 5: 52).

6.1.9 Kategorie 9: Nachhaltigkeit

Transferimpulse haben laut den Probanden einen großen Einfluss auf die Umsetzung der Trainingsinhalte und somit einen Einfluss auf die Nachhaltigkeit der Trainingsinhalte (vgl. Proband 1 bis 7).

Folgende Gründe für die Nachhaltigkeit durch Transferimpulse nennen die Probanden: Durch digitale Transferimpulse können Trainingsinhalte direkt im Arbeitsalltag angewendet werden (vgl. 1: 8, 2: 20, 3: 28, 6: 60, 7: 72ff.). Jegliche Formen des Transfers, also auch Transferimpulse seien in jeder Weiterbildungsform notwendig (vgl. Proband 3: 28, Proband 4: 39, Proband 5: 52).

Ohne Transfer könnten die Lernenden extrem wenige der Inhalte im Arbeitsalltag umsetzen (vgl. Proband 3: 28, 5: 52). Proband 5 empfiehlt Transferimpulse oder allgemein Transferfördernde Maßnahmen in Trainings einzusetzen, weil diese bei 85 Prozent der Teilnehmer notwendig seien (vgl. Proband 5: 52). Die Umsetzungswahrscheinlichkeit der Trainingsinhalte, die ohne Transfer oder durch digitale Transferimpulse nach dem Training konzipiert seien, wäre demnach nur „ein Glücksspiel“ (ebd.).

6.1.10 Kategorie 10: Evaluationsmöglichkeiten

Wie kann die Wirksamkeit digitaler Transferimpulse nachgewiesen werden?

Dazu haben die Probanden unterschiedliche Auffassungen, einige stimmen jedoch überein. Demnach schlagen die Probanden 1, 2, 3, 5 und 6 vor, die Mitarbeiter nach ihrer Zufriedenheit beziehungsweise nach der Umsetzung der Trainingsinhalte zu befragen (vgl. Proband 1: 6, 2: 20, 3: 28f., 5: 54, 6: 68f.) Proband 6 schlägt vor, die

Lernenden ein bis zwei Wochen nach dem Seminar zu befragen und erneut nach vier Monaten, wenn sie mit den "Mikrolerneinheiten" gelernt haben (vgl. Proband 6: 68f.). Proband 5 nennt die Möglichkeit, einige Wochen nach dem Training die Teilnehmer zu befragen, inwiefern sie die Trainingsinhalte umsetzen konnten (Reaktionsebene nach Kirkpatrick). Falls es Probleme bei der Umsetzung der Trainingsinhalte gäbe, also wenn beispielsweise die Unterstützung der Führungskraft fehle, könne der Trainer direkt einen Impuls an die Führungskraft schicken, mit der Aufforderung: „Dein Mitarbeiter benötigt Hilfe beim Umsetzen, bitte führe ein Gespräch mit ihm“ (vgl. Proband 5: 53f.). Für die Befragung der Lernenden sind dabei sogenannte Happy Sheets²¹ gängige Praxis zur Evaluation. Das Problem: Sie würden aussagen, wie zufrieden der Teilnehmer mit dem Seminar wäre, jedoch nichts über den Transfer der Trainingsinhalte (vgl. ebd.): „Das ist, wie wenn man nach einer Marketingkampagne fragen würde, wie zufrieden die Marketingabteilung mit ihrer Kampagne ist. Das sagt überhaupt nichts darüber aus, wie wirksam sie ist“ (ebd.). Dadurch entstünde kein Problembewusstsein bei den Unternehmen beziehungsweise der Personalentwicklung, dass der Transfer ein Problem beziehungsweise sehr wichtig sei in den Trainings (vgl. ebd.). Das fehlende Problembewusstsein der Unternehmen spricht auch Proband 4 an. Laut seiner Aussage würden kaum Unternehmen evaluieren, dafür hätte die Personalentwicklung zu geringes Wissen, wie man forschungsbasiert arbeiten könne. Ebenfalls wüssten sie nicht, welche Kosten durch die Messung auf das Unternehmen zukommen würden, somit würde es lieber sein gelassen werden (vgl. 4: 40). Er spricht dabei vom sogenannten „Return on Investment“ (ebd.).

Proband 3, 6 und 7 schlagen vor, andere Mitarbeiter miteinzubeziehen: So könne beispielsweise ein Coach durch die Begleitung im Arbeitsalltag bewerten, wie sich der Lernende entwickelt hat (vgl. Proband 3: 28f.), die Führungskraft könne beobachten, wie sich das Verhalten des Teilnehmers verändert hat (vgl. Proband 6: 68f.) oder Mitarbeiter aus der Regional- und Bereichsleitung besuchen die Trainings und begleiten den Teilnehmer „on the job“, also im Arbeitsalltag. Dadurch könnten sie feststellen, was aus dem Training direkt umgesetzt wird. Des Weiteren kann der Trainer mit anderen Mitarbeitern im Austausch stehen (vgl. Proband 7: 76f.).

Weitere Möglichkeiten, die genannt wurden, waren das sogenannte 360-Grad-Feedback (Proband 3: 28f., Proband 7: 76f.), die Evaluation über Umsatzzahlen (Proband 1: 6),

²¹ s. Kap. 2.5.2

ein veränderter Krankenstand oder Leistungstest durch Assessment Center, in dem die Trainingsinhalte geprüft werden (vgl. Proband 2: 20f.).

„Beim 360-Grad-Feedback wird in Fragebogen-Form die Sichtweise über einen Mitarbeiter aus verschiedenen Perspektiven erhoben. Meist kommt es nicht zu 360 Grad, sondern zu einem Teilausschnitt, nämlich der Bewertung durch Vorgesetzte, Teamkollegen sowie die Eigensicht“ —Obermann 2013: 420

Nach Proband 5 sei die Evaluation einzelner Transferimpulsen sehr schwierig: Die Evaluation würde sehr aufwändige Studien benötigen, von denen er abrate (vgl. Proband 5: 54).

6.1.11 Kategorie 11: Theoretische Ableitung aus anderen Fachbereichen

Weil der Begriff Transferimpuls bislang in der wissenschaftlichen Literatur nicht erwähnt wird, soll im Interview erfragt werden, aus welchen wissenschaftlichen Disziplinen die Probanden den Begriff ableitend benutzen oder kennen.

Nicht jeder der Probanden hat eine Antwort darauf, woher sich der Begriff ableitet. Auffallend war jedoch, dass es keine Übereinstimmungen bei den Aussagen gab. Jeder Proband hat eine andere Auffassung dazu.

Proband 3 beschreibt, dass der digitale Transferimpuls direkt aus der Praxis käme. Eine direkte Übersetzung aus der Wissenschaft würde laut ihm nicht erfolgen (vgl. Proband 3: 25). Proband 4 hingegen weist auf die sogenannte Adler "Social Coaching Methode" hin, die von dem österreichischen Autor Eric Adler stamme. Proband 4 nennt zu dem drei verschiedene "Lernlevels":

1. Level der *Selbsterkenntnis oder -reflexion* (Das ist die Erkenntnis oder der Transferimpuls)
2. Level der *Selbststeuerung* (etwas anders machen)
3. Level der *Umfeldsteuerung* (Die Führungskraft soll das Umfeld beeinflussen, sich mit Widerständen auseinandersetzen)

Zudem nennt er eine sogenannte „berühmte Transfertreppe“, die einen Weg von der unbewussten Inkompetenz zur unbewussten Kompetenz beschreibt (vgl. Proband 4: 34f.).

Proband 5 weist darauf hin, dass unterschiedliche Begriffe in unterschiedlichen Forschungsrichtungen existieren. Zum einen nennt Proband 5 die zuvor genannte Volitionsforschung, in der es um die „Willensstärke“ des Menschen gehe. Dabei sei die Frage wichtig, wie Lernende nach Trainings kontinuierlich weiterlernen könnten und wie die Aufmerksamkeit der Teilnehmer wieder auf den Transfer der Trainingsinhalte gelenkt werden kann. Die Volitionsforschung besagt, dass kleine Erinnerungen helfen, die Lernenden zum Weiterlernen anzuregen. Zudem weist Proband 5 auf das sogenannte "Persuasive Technologie Design" hin, das sich damit beschäftigt, wie Menschen mithilfe von Technologie unterstützt werden können, ihr Verhalten zu ändern. Ein Beispiel dafür wäre nach ihm das soziale Netzwerk Facebook: Wie können die Menschen dazu gebracht werden ihren News Feed anzuschauen? Dies erfolge durch das „triggern“. Des Weiteren existiere das sogenannte "Learning Transfer System Inventing", kurz LTSI, welches 16 Einflussfaktoren für den Transfererfolg enthalte. Außerdem wies er auf die Schlagwörter "Transfer Promoting Measures", "Transtools" sowie "Transfer of Training" in der Literatur hin (vgl. Proband 5: 46).

Wie in vorangegangenen Fallbeschreibungen erwähnt, bezieht sich Proband 6 auf das Oberthema "Microlearning" (vgl. Proband 6: 61f.). Darüber hinaus nennt Proband 7 allgemein die Bereiche Didaktik, Lernpädagogik und -psychologie, Nachhaltigkeit, "wie Erwachsene lernen" sowie die Motivationstheorie. Die Motivationstheorie sei insofern relevant, weil es wichtig sei, dass die Lernenden motiviert sein müssten, damit ein Transfer stattfände (vgl. Proband 7: 77).

Proband 5 ergänzt, dass die Maßnahmen für einen wirksamen Transfer, die in forschungsbasierter Literatur genannt werden, „total abstrakt“ seien (Proband 5: 53f.): Die Forschungen seien nicht in der Art formuliert, dass sie für Praktiker hilfreich sind. Kein Praktiker hätte die Zeit, sich jahrelang Forschungsergebnisse durchzulesen und herausfinden, welche konkrete Maßnahme er in der Praxis umsetzen möchte. Nach ihm müsse es also Maßnahmen geben, die forschungsbasiert sind sowie schnell und sofort einsetzbar. Am besten wären dafür Personen geeignet, die in der Wissenschaft und in der Praxis arbeiten würden und sowohl eine Übersetzung aus der Wissenschaft als auch eine Übersetzung aus der Praxis vornehmen könnten. Neue Forschungen wären nach ihm derzeit nicht nötig, viel hilfreicher wären konkrete Übersetzungen. Derzeit würden Forschung und Praxis parallel nebeneinander herleben (vgl.ebd.):

„Es gibt Trainer, die schon so viele gute Sachen machen [...], sie wissen aber garnicht warum oder wie genau das den Transfer fördert [...]. Wenn Forschung und Wissenschaft näher zusammenrücken, also die Praktiker noch mehr erfahren würden, was sie tun könnten und Bestätigung kriegen, dass das, was sie schon tun, genau das ist, was in der Forschung so genannt wird, dann hätten wir extrem viel zum gewinnen und dann wird endlich wieder dieser Research Practice Gap²² der Transferforschung geschlossen“ (ebd.: 58)

6.1.12 Kategorie 12: Alternativen

Nicht nur die Wirksamkeit des Transfers ist wichtig, sondern auch ob und welche Alternativen zu Transferimpulsen eingesetzt werden. Zudem ist die Frage wichtig, wie wirksam diese im Vergleich zu digitalen Transferimpulsen sind.

Die Probanden nennen verschiedene Alternativen, die den Transfer von Lernenden unterstützen. Am häufigsten geben die Probanden jedoch an, dass die *Lernenden im Arbeitsalltag begleitet* werden sollten. Dabei können die Lernenden von folgenden Personen unterstützt werden:

- Coach (Proband 1: 7, 3: 24ff., 6: 71)
- Mentor (4: 41f.)
- Führungskräfte (5: 51ff., 6: 71)
- Peer Groups²³ (4: 41f., 5: 51ff.,)/Mastermind (4: 41f.,)

Am zweithäufigsten nennen die Probanden das sogenannte Tutoring per Telefon (1: 7) beziehungsweise das Telefoncoaching (2: 21, 7: 78f.).

Die Probanden nennen weitere Alternativen, die helfen sollen, beim Transfer zu unterstützen: Sowohl das sogenannte Tutoring per E-Mail (vgl. 1: 7) als auch Skypesitzungen mit einem Trainer (vgl. 2: 21) sollen geeignet sein. Proband 4 nennt Interviews und Gespräche mit der Führungskraft, die geführt werden können (vgl. 4: 41f.). Ebenso würden jegliche Erinnerungssysteme oder weitere Präsenzveranstaltungen, die über einen längeren Zeitraum aufgeteilt werden, helfen (vgl. 6: 71). Des Weiteren nennt Proband 7 die Möglichkeit, online über Transferübungen, die Selbstreflexionen

²² Es gibt den Research Gap (engl.), der übersetzt Forschungslücke bedeutet. Das Wort Research-Practice-Gap ist nicht fest definiert, wird aber oft in wissenschaftlichen Papern verwendet. Es beschreibt ebenso die Forschungslücke zwischen Forschung und Praxis.

²³ Gruppe von Gleichaltrigen/Bezugspersonen (Duden 2018)

enthalten, die Lernenden zu unterstützen oder bereits im Präsenztraining Gruppenarbeit, Rollenspiele sowie Experimente anzusetzen (vgl. 7: 78f.).

Auffällig ist, dass die Probanden empfehlen, Maßnahmen bei der Unterstützung des Transfers in den Arbeitsalltag miteinander zu kombinieren und nicht alleinstehend zu betrachten:

Demnach geben Proband 2 und 3 an, dass die Begleitung der Lernenden im Arbeitsalltag durch einen Coach sehr wirksam sei in Kombination mit Transferimpulsen (vgl. Proband 2: 21, Proband 3: 24). Proband 2 ergänzt, dass diese Kombination am besten mithilfe von Transferimpulsen in Form von Übungsvideos funktioniere (vgl. Proband 2: 21).

Die anderen Probanden geben zwar weniger explizit in ihren Aussagen an, welche Variante sie am wirksamsten finden, jedoch sprechen sie auch von Kombinationen. Nach Proband 5 würden Transferfördernde Maßnahmen oder Transferimpulse nur im Zusammenspiel mit mehreren Dingen funktionieren und hätten alleinstehend keinen Effekt (vgl. Proband 5:51ff.). Auch Proband 7 empfiehlt, unterschiedliche Maßnahmen nicht miteinander zu vergleichen, vielmehr sei die Kombination wichtig (vgl. Proband 7: 78f.). Proband 4 rät ebenfalls dazu, den „Transfer möglichst bunt“ zu gestalten (Proband 4: 41f.), dieser könne dann offline, online oder in Form einer Kombination möglich sein (vgl. Proband 4:39).

Zudem soll der Lernende im Arbeitsalltag tatsächlich die Maßnahmen des Transfer anwenden können. Welche Maßnahme zur Transferförderung dem Lernenden helfe, sei zudem sehr zielgruppenabhängig (vgl. Proband 4: 41f, Proband 5: 51ff.)

Des Weiteren empfehlen Proband 4 und 6 das Umfeld des Lernenden zu involvieren: Es müssen analysiert werden, welche Maßnahmen in der Praxis anwendbar sind (vgl. Proband 4: 41f., Proband 6: 69): Wichtig sei zum Beispiel, ob das Geld und die Zeit im Unternehmen vorhanden ist, um geplante Ideen und Maßnahmen umsetzen. Ebenso sei es wichtig, dass die benötigte Technologie und die Lernbereitschaft vorhanden sei (vgl. Proband 6: 69).

6.2 Vergleich der Ergebnisse mit der Theorie

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, in welcher Weise die interviewten Experten aus der Praxis den Begriff Transferimpuls verwenden, mit welchen anderen Begriffen sie ihn umschreiben, welche Methoden und Mittel sie dem Begriff zuordnen.

Aus der Anzahl von lediglich 7 Interviewpartnern wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um repräsentative, sondern subjektive Aussagen handelt.

In diesem Kapitel sollen deshalb die Aussagen der Interviewten mit der theoretischen wissenschaftlichen Literatur zum Thema betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung verglichen werden. Hierdurch wird eine Verallgemeinerung der Ergebnisse der Befragung teilweise möglich (vgl. Gläser/Laudel 2010: 263).

Der Begriff Transferimpuls wird bislang nur in der Praxis verwendet, in der wissenschaftlichen Literatur erscheint er nicht. Proband 5 beschreibt ebenso, dass der Begriff Transferimpuls in der Forschung nicht verwendet wird (vgl. Proband 5: 46). Weitere Begriffe, die die Probanden ergänzend zum Begriff Transferimpuls vorschlagen, waren beispielsweise Primes, Trigger, Aufmerksamkeitsfokussierer. In der Literatur werden die Begriffe Trigger und Aufmerksamkeitsfokussierung beide in der Literatur im Zusammenhang mit einem physischen Reiz verwendet (vgl. Badke-Schaub 2011 und Duden online 2018). Ein Trigger wird zudem als ein Auslöser für eine physische Reaktion verstanden (Nawrot TS et al. Lancet 2011 in MMW 2016). Beide Begriffe stammen aus der Physiologie und Psychologie. Priming beschreibt das Wiedererkennen von Informationen, die vorher bruchstückhaft dargeboten wurden (vgl. Bartsch 2015: 6). Des Weiteren wird in der Literatur ein Impuls auf ähnliche Weise als ein Anstoß beschrieben (vgl. Salzmann 1969: 20) der von Lehrern im klassischen Schulunterricht eingesetzt wird (vgl. Steindorf 2000: 146). Steindorf beschreibt einen Impuls als Reiz, der dazu dienen soll, dass der Lernende eine Aufgabe oder ein Problem löst, ohne dies bewusst auszusprechen (vgl. Steindorf 2000: 147).

Des Weiteren vermutet Proband 5, dass es sich bei einem Transferimpuls um sogenannte Transferfördernde Maßnahmen handele (vgl. Proband 5: 47). Nach Weinbauer-Heidel (2016) sind Transferfördernde Maßnahmen Angebote, die Lernende dabei unterstützen, das Gelernte möglichst einfach anwenden zu können (vgl. Weinbauer-Heidel 2016: 30).

Weinbauer-Heidel schlägt als Transferfördernde Maßnahmen verschiedene Erinnerungen in digitaler Form vor, die die Lernenden an ihren Transfer erinnern sollen. Die Erinnerungen können zum Beispiel E-Mails mit Umsetzungsaufgaben, Checklisten, die im Alltag verwendet werden können sowie Tagebücher und Reflexionsaufgaben sein (vgl. ebd. 79ff.).

Auch die Probanden beschreiben Transferimpulse als Erinnerungen oder Wiederholungen von bekannten Trainingsinhalten (vgl. Proband 1: 1f, Proband 2: 15ff., Proband 5: 46).

Übereinstimmend mit der Literatur erwähnen Proband 4 und 7 ebenfalls Tagebücher (vgl. Proband 4: 34, Proband 7: 74), in denen die Lernenden eintragen, wie die Umsetzung des Gelernten in den Arbeitsalltag funktioniert hat oder welche Erfahrungen der Lernende sammelte (vgl. Proband 4: 34). Ebenso nannte Proband 7 Reflexionsaufgaben, die als digitale Transferimpulse eingesetzt werden können (vgl. Proband 7: 74).

Des Weiteren beschreiben die Probanden, in welcher Blended Learning Phase sie Transferimpulse einsetzen. Jeder Proband beschrieb dabei andere Blended Learning Arrangements. Unterschiedliche Arrangements sind üblich: Nach Kerres (2013) ist bei dem Begriff Blended Learning offen, wie die Kombinationen von Präsenzveranstaltungen und E-Learning aussehen kann (vgl. Kerres 2013: 410). Laut der Probanden erfolge aber meistens eine Präsenzveranstaltung, in der Wissen vermittelt wird, danach würden erst die Transferimpulse angesetzt werden. Das entspricht auch einem Arrangement, das Behringer (2014) vorschlägt: Erst erfolgt eine Präsenzveranstaltung, dann wird das Gelernte im E-Learning vertieft, was den Transfer fördere (vgl. Behringer 2014: 127).

Zur Frage, wie ein Transferimpuls inhaltlich und medial gestaltet sein kann, nennen die Probanden als häufigstes Medium Video oder Quiz. In der theoretischen Literatur wird zwar nicht erläutert, wie damit der Transfer gefördert werden kann, jedoch werden multimediale Medien wie beispielsweise Videos häufig in E-Learnings eingesetzt (vgl. Moriz 2013: 20).

Darüber hinaus beschreiben die Probanden, dass die Lernenden selbstgesteuert lernen (vgl. Proband 1 bis 7). Nach der Lerntheorie des Konnektivismus, die informelles, vernetztes und elektronisch gestütztes Lernen miteinander verbindet, ist selbstgesteuertes Lernen eine wichtige Voraussetzung (vgl. Purz/Hartmann 2017: 59). Das liegt nach Koch (2011) an technologischen Fortschritten in Unternehmen, die diese Form des Lernens bedingen (vgl. Koch 2011: 12).

Auf die Frage, welche Kompetenzen durch digitale Transferimpulse entwickelt werden könnten, gaben die Probanden an, dass Transferimpulse insbesondere Kompetenzen entwickeln, die sich auf Handlungen und Verhalten beziehen oder darauf, Erfahrungen

im Arbeitsalltag zu machen (vgl. Proband 1 bis 7). Welche Kompetenzarten das im Detail sein könnten, wurde jedoch nicht genau beantwortet. Da sei jedoch sehr „zielgruppen- und unternehmensabhängig“ (Proband 7: 78).

Kompetenzen, die sich auf das konkrete Handeln abzielen, werden in einer aktuellen Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung unter „berufliche Handlungskompetenzen“ zusammengefasst. Dazu zählen dann Sozialkompetenzen und Personale Kompetenzen sowie Methoden- und Fachkompetenzen. Besonders Sozial-, Personale und Methodenkompetenzen werden laut der Erhebung jedoch künftig wichtiger für Unternehmen werden (vgl. Moraal et al. 2010).

Die Probanden wurden ebenso nach der Wirksamkeit von Transferimpulsen gefragt. In welcher genauen Kombination die Maßnahmen zur Förderung des Transfers erfolgen sollen, dazu gibt es keine konkreten Regeln. Welche Maßnahme zur Transferförderung dem Lernenden helfe, sei sehr zielgruppenabhängig (vgl. Proband 4: 41f, Proband 5: 51ff.) Die Probanden empfehlen jedoch vor allem, nicht nur eine Maßnahme wie einen Transferimpuls zur Förderung des Transfers zu betrachten, sondern am besten verschiedene Maßnahmen miteinander zu kombinieren. Als wirksamste Maßnahme zur Förderung des Transfers nennen die Probanden, dass Lernende im Arbeitsalltag begleitet werden sollten. Dabei könnte sie zum Beispiel ein Coach, Mentor, die Führungskraft oder Kollegen unterstützen.

Welche Maßnahmen wie miteinander kombiniert werden sollten und am wirksamsten sind, darauf findet sich auch in der wissenschaftlichen Literatur keine Antwort. Jedoch wird in der Lerntheorie des Konnektivismus übereinstimmend mit den Probanden ausgesagt, dass Lernende nicht alle Erfahrungen selbst machen können, sondern mithilfe eines Netzwerks aus anderen Personen lernen können (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 48). Darüber hinaus schlägt beispielsweise Kauffeld (2016) ebenso die Unterstützung beim Lernen durch Führungskräfte und Kollegen vor sowie die Begleitung der Lernenden im Arbeitsalltag durch sogenannte Transfercoachings (Kauffeld 2016: 140f.).

Weiterhin wurden die Probanden gefragt, woher sie wissen, dass eine Maßnahme zum Transfer, wie beispielsweise ein Transferimpuls auf seine Wirksamkeit evaluiert werden kann. Dafür schlugen die Probanden vor allem vor, die Lernenden direkt zu fragen wie sie das Gelernte im Arbeitsalltag umgesetzt haben (vgl. Proband 1: 6, 2: 20, 3: 28f., 5: 54, 6: 68f.) Dafür werden in der Praxis dann häufig sogenannte Happy Sheets benutzt (vgl. Proband 5: 53f.).

Die genannte Befragung wird in der theoretischen Literatur der sogenannten Reaktionsebene zugeordnet, die zu dem Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (1976) gehört, welches zur Evaluierung benutzt wird (Kauffeld et al. 2016: 10): Auf der Reaktionsebene werden Lernende speziell nach Trainings zu ihrer Zufriedenheit mit Trainer, der Atmosphäre sowie nach Trainingsinhalten und -formen befragt. Um die Zufriedenheit direkt nach dem Training zu testen, werden oft sogenannte "Happy Sheets" direkt nach dem Training oder einige Wochen später ausgeteilt (vgl. ebd.) Happy Sheets sind Fragebögen, die zur Beurteilung von Trainings dienen (vgl. Brine 2009: 168).

Nach Proband 5 sagen diese Kurzfragebögen zwar etwas über die Zufriedenheit der Lernenden nach einem Training aus, aber nicht, wie gut das Gelernte im Arbeitsalltag angewendet werden konnte. Dadurch entstehe kein Problembewusstsein bei den Unternehmen, wie wichtig der Transfers sei (vgl. Proband 5: 53f.). Auch Proband 4 beschreibt, dass Personalentwicklungen in Unternehmen die Wirksamkeit von verschiedenen Maßnahmen eher nicht messen. Das liege vor allem daran, dass den Mitarbeitern der Personalentwicklung Kenntnisse über wissenschaftliche Methoden zur Evaluation fehlen. Des Weiteren könnten Mitarbeiter der Personalentwicklung nicht genau abschätzen, welche Kosten mit der Evaluation verbunden seien (vgl. Proband 4: 40).

Zudem schlagen die Probanden vor, weitere Mitarbeiter miteinzubeziehen, die im Arbeitsalltag bewerten können, ob der Lernende (hier Arbeitskollege) das Gelernte bereits umsetzen konnte (vgl. Proband 3: 28f., 6: 68f.). Dies entspricht der in der Theorie der genannten Ebene des Transfererfolgs, abgeleitet aus dem erwähnten Modell nach Kirkpatrick (1976) (vgl. Kauffeld et al. 2016: 10): Die Ebene des Transfererfolg sagt aus, inwiefern Trainingsinhalte von dem Teilnehmer in den Arbeitsalltag übertragen und angewendet werden konnten, beziehungsweise, ob eine Verhaltensänderung stattfindet. Eine Möglichkeit das zu prüfen wären Beobachtungen im Arbeitsalltag, aber auch Interviews mit den Teilnehmern, ihren Vorgesetzten oder Kollegen (vgl. ebd.).

Die vier Ebenen von Kirkpatrick wurden unter anderem erweitert durch ein fünftes Level des „Return on Investment“ nach Phillips (1991) (vgl. Hinrichs 2016: 30). Der Return on Investment „vergleicht den monetären Nutzen des Programms mit den Programmkosten“ und „ist ein Prozess, der die Anforderungen und Bedürfnisse derjenigen erfüllt, die Programme initiieren, genehmigen und unterstützen“

(Phillips/Schirmer 2008: 29). Den Return on Investment findet besonders Proband 4 wichtig mit einzubeziehen (vgl. Proband 4: 40).

Sofern der Return on Investment vom Unternehmen berechnet werden soll, empfehlen Phillips und Schirmer zusätzlich die vier Ebenen nach Kirkpatrick zur Beurteilung miteinzubeziehen (vgl. Phillips/Schirmer 2008: 28).

Weil der Begriff Transferimpuls in der theoretischen Literatur nicht verwendet wird, gibt es auch keine Angaben zu der Zielgruppe, zur konkreten Anwendung von Transferimpulsen und aus welchen Forschungen sie sich ableiten lassen.

7 Zusammenfassung

Der Begriff Transferimpuls wird nicht einheitlich verwendet. In der Weiterbildungspraxis ist er zwar teilweise bekannt, jedoch werden auch andere Begriffe verwendet, die aus der Psychologie und Physiologie stammen. Auffällig ist jedoch, dass der Begriff Transferimpuls und die anderen Begriffe mit drei Funktionen in Zusammenhang gebracht werden kann: Einem Reiz, einer Erinnerung oder einem Baustein. Zudem handelt es sich um eine umgangssprachliche Verwendung der Begriffe, womöglich ist daher von einem Neologismus, also einer Art sprachlichen Neuschöpfung auszugehen.

Grund dafür ist möglicherweise, dass die Digitalisierung das digitale Lernen so weiterentwickelt, dass Konzepte aus der Didaktik und Methodik, aber auch aus anderen Bereichen „neu“ erschaffen werden: Es sind damit nicht zwingend neue Erfindungen, aber Dinge, die aus einer analogen Welt in eine digitale Welt übertragen werden und somit eben auch eine neue Gestalt annehmen.

In der Forschung werden zwar der Transferimpuls und die anderen Begriffe nicht genannt, jedoch die Funktion als digitale Erinnerungen durchaus: Diese sollen besonders nach Präsenztrainings den Lernenden daran erinnern, das Gelernte im Arbeitsalltag umzusetzen. Diese digitalen Erinnerungen sind Teil von sogenannten Transferfördernden Maßnahmen.

Experten aus der Praxis setzen diese digitalen Erinnerungen besonders dann ein, wenn es darum geht, dass der Lernende schrittweise dazu gebracht werden soll, sein Verhalten zu ändern oder zum Handeln angeregt werden soll. Dabei geht es oft um Themen aus dem Bereich Kommunikation, Vertrieb und Führung. Die Zielgruppen sind daher auch oft Führungskräfte und Nachwuchsführungskräfte.

Diese digitalen Erinnerungen finden Anwendung im Blended Learning: Häufig erfolgt ein Präsenztraining- oder Seminar mit neuen Lerninhalten, danach bekommen die Lernenden digitale Erinnerungen an das Gelernte, um die Lerninhalte im Arbeitsalltag anzuwenden. Es sind dabei verschiedene Blended Learning Arrangements möglich. Denkbar wäre auch, die digitalen Erinnerungen vor, während und nach Präsenztrainings einzusetzen.

Die Lernenden erhalten diese digitalen Erinnerungen dann oft nach der Präsenzveranstaltung per E-Mail, mit einem Link zu einer Lernplattform, die auch an eine Lern-App angebunden sein kann. Dabei können die Lernenden regelmäßig digitale

Erinnerungen erhalten, aber auch selbst entscheiden, wie viele Erinnerungen sie erhalten möchten. Die digitalen Erinnerungen enthalten zum Beispiel Reflexionsaufgaben, Checklisten oder Tagebücher, die auch in der Forschung vorgeschlagen werden.

Dafür sind verschiedene multimediale Medien denkbar. In der Praxis werden zum Beispiel häufig Videos eingesetzt.

Laut der überwiegenden Expertenaussagen sollte die Bearbeitungszeit solcher digitaler Erinnerungen dann nicht mehr als fünf bis sieben Minuten lang sein, wozu jedoch keine verlässlichen Forschungen existieren.

Digitale Erinnerungen, die die Lernenden dabei unterstützen sollen, das Gelernte im Arbeitsalltag anzuwenden, können somit auch für die Kompetenzentwicklung entscheidend sein. Laut der Experten werden damit vor allem Handlungskompetenzen entwickelt.

Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Lernenden das Gelernte im Arbeitsalltag anwenden, könnten weitere Maßnahmen hinzugezogen werden, wie zum Beispiel die Begleitung des Lernenden im Arbeitsalltag durch einen Coach, die Führungskraft oder Arbeitskollegen. Genaue Forschungen gibt es dazu jedoch nicht, nur eine Vielzahl an Maßnahmen, die möglich sind.

Oft wird zudem die Wirksamkeit solcher Maßnahmen dadurch evaluiert, indem die Lernenden nach Präsenztraining durch sogenannte "Happy Sheets" nach ihrer Zufriedenheit befragt werden. Diese Happy Sheets sind Kurzfragebögen, über die die Lernenden abgefragt werden, wie zufrieden sie mit der Präsenzveranstaltung waren und was sie im Arbeitsalltag von dem Gelernten umsetzen konnten. Experten empfehlen jedoch, dass zum Beispiel auch Mitarbeiter aus dem Umfeld des Lernenden miteinbezogen werden sollten, um zu bewerten, wie viel der Lernende bereits von dem Gelernten im Arbeitsalltag umgesetzt hat.

Transferimpulse, die in digitaler Form von Erinnerungen auftreten, spielen somit in Blended Learnings zur Kompetenzentwicklung nicht die Hauptrolle. Sie sind jedoch neben anderen Maßnahmen, die den Transfer des Gelernten fördern, entscheidend. Jede Maßnahme, und dazu zählen auch Transferimpulse, sofern sie als digitale Erinnerungen verstanden und eingesetzt werden, ist wichtig, den Lernenden dabei zu unterstützen, das Gelernte wirklich nachhaltig im Arbeitsalltag anzuwenden, wodurch sich im Idealfall Kompetenzen entwickeln können.

Werden Transferimpulse in Form digitaler Erinnerungen eingesetzt, ist jedoch nicht

sofort davon auszugehen, dass wirklich ein Transfer des Gelernten stattfindet und sich Kompetenzen beim Lernenden entwickeln. Folgendes muss bedacht werden: Die Motivation der Lernenden ist entscheidend für den Transfer des Gelernten. Es ist ein Unterschied, ob der Lernende freiwillig an einer Präsenzveranstaltung teilnimmt oder gezwungen wurde. Wichtig ist in diesem Hinblick vor allem die intrinsische Belohnung: Wenn der Lernende intrinsisch, also von seinem Inneren heraus motiviert ist, weil die Lerninhalte für ihn eine subjektive Bedeutung haben. Werden Transferimpulse also eingesetzt, sollten sie vor allem Lerninhalte beinhalten, die dem Lernenden dabei helfen, damit reale Probleme im Arbeitsalltag zu lösen. Des Weiteren kann der Lernende durch extrinsische Belohnungen das Gelernte im Arbeitsalltag umsetzen. Eine extrinsische Belohnung wäre zum Beispiel eine Gehaltserhöhung. Darüber hinaus gibt aber noch eine Vielzahl an Einflussfaktoren, die einen Einfluss darauf haben, ob tatsächlich ein Transfer stattfindet und Kompetenzen entwickelt werden.

Eine Verallgemeinerung der soeben genannten Ergebnisse ist nur bedingt möglich. Das liegt zum einen an der geringen Anzahl der Experteninterviews, die in dieser Arbeit zur Datenerhebung innerhalb der qualitativen Untersuchung durchgeführt wurden. Sie geben nur einen Ausschnitt davon wieder, was tatsächlich in der Weiterbildungspraxis getan wird. Dadurch können die Ergebnisse nicht als repräsentativ angesehen werden. Die Experteninterviews stellen somit nicht die Ansichten von einem Großteil der Bevölkerung dar, sondern geben nur einen Teilausschnitt der Realität und damit auch der Wahrheit wieder.

Zudem wirft jeder Experte durch sein eigenes Wissen und seine Erfahrungen einen anderen Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand. Die Aussagen sind somit höchst subjektiv. Durch die Aussagen der Experten stellte sich jedoch erneut heraus, dass die qualitative Methode richtig gewählt wurde. Die Wahl einer quantitativen Methode wäre zwar durchführbar gewesen, doch die Ergebnisse wären durch die unterschiedlichen Ansichten zu dem Begriff Transferimpuls kaum aussagekräftig gewesen.

Die gewählte qualitative Methode hat durch die subjektiven Aussagen der Experten und dem Vergleich dieser Aussagen mit der Theorie dazu beigetragen, dass erste Ansätze für begriffliche Voraussetzungen geschaffen und Hypothesen entwickelt werden konnten. Die Ergebnisse dieser Arbeit könnten durch weitere qualitative und mögliche quantitative Forschungen weiterentwickelt oder überprüft werden. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass verwendete Begriffe aus der Weiterbildungspraxis kritisch

hinterfragt werden müssen. Im Idealfall sollte mit Begriffen gearbeitet werden, die bereits definiert sind.

8 Ausblick

Der Schwerpunkt dieser Arbeit befasste sich damit, wie Transferimpulse helfen, Gelerntes im Arbeitsalltag anzuwenden.

Durch die Experteninterviews ergaben sich jedoch weitere Bereiche, in denen Transferimpulse eingesetzt werden könnten, die über den Bereich der betrieblichen Weiterbildung hinaus gehen. Aus den Aussagen der Experten abgeleitet, schlägt das Kapitel weitere Forschungs- sowie Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis vor.

Ein Themenbereich wäre zum Beispiel, *wie in Schulen und Hochschulen mithilfe von Transferimpulsen oder anderen digitalen Lernmöglichkeiten künftig gelernt werden kann.*

Die Experten haben dazu konkrete Ideen:

- In der Hochschule könnten Studierende nach Seminaren zum Beispiel noch mal eine Art "Forschungsimpuls" bekommen, der ihnen hilft ihre Hausarbeiten zu verfassen (vgl. Proband 1: 7)
- Proband 2 setzt Transferimpulse bereits in der Hochschule ein: Studenten, die an einem Seminar teilnehmen, bekommen danach Transferimpulse als Übung, zum Beispiel um die Kommunikation in angehenden Gehaltsverhandlungen zu üben (vgl. Proband 2: 22)
- Für den Schulunterricht stellt sich Proband 4 vor, dass Transferimpulse mit Gamification-Elementen verbunden werden könnten. Diese könnten dann für die Wissensanwendung genutzt werden: Im Biologieunterricht lernen Schüler zum Beispiel etwas zum Thema „Meeressäuger Wale“. In einem Spiel am Computer können sie das Wissen dann anwenden: Zuerst werden sie an das Thema herangeführt, anschließend sollen sie richtige Begriffe und Gegenstände zuordnen (vgl. Proband 4: 43)
- Des Weiteren schlägt Proband 7: 79f. vor, Transferimpulse in der Schule einzusetzen, zum Beispiel integriert in das Learning-Management-System Moodle, das bereits an einigen Schulen vorhanden sei. Die Transferimpulse könnten dann wie der „Sofatutor²⁴“ als eine Art Onlinelernmöglichkeit eingesetzt werden, um Unterrichtsinhalte zu lernen. Auch Schulkindern sei die Anwendung von Wissen und die Übertragung in den Alltag oft wichtiger als nur die reine Wissensvermittlung (vgl. Proband 7: 79f.)

²⁴ Online-Nachhilfe für Schüler: www.sofatutor.com

Zudem bieten sich digitale Transferimpulse auch für *weitere Verhaltensthemen* an:

- Proband 3 hat zum Beispiel die Idee, dass Transferimpulse in sogenannten "Kulturtransformationsprojekten" in Unternehmen eingesetzt werden könnten. Seine Idee ist dabei folgende: Mitarbeiter bekommen einen Transferimpuls in Form einer Frage. Diese Frage hat dann Einfluss auf alle Mitarbeiter und deren Entscheidungen (z. B. in Meetings oder Projektentscheidungen) (vgl. Proband 3: 30)
- Proband 5 schlägt vor, Transferimpulse dort einzusetzen, wo Menschen ihr Verhalten ändern möchten: Zum Beispiel wenn sich Menschen gesünder ernähren oder mehr Sport machen möchten sowie mit dem Rauchen aufhören wollen. Das könnte auch Therapieformen betreffen, in denen die Menschen Unterstützung benötigen. Proband 5 vermutet, dass so etwas teilweise bereits schon eingesetzt wird (vgl. Proband 5: 57)
- Proband 6 schlägt vor, dass Transferimpulse für die private Kommunikation verwendet werden könnten: Themen sind zum Beispiel die Kommunikation zwischen Mann und Frau, zwischen Eltern und Kind, aber auch der Umgang mit Konflikten (vgl. Proband 6: 70).
- Proband 2 glaubt sogar, dass digitale Transferimpulse aus dem Fußball auf die Kompetenzentwicklung in betrieblichen Weiterbildungen übertragen wurden, weil in Trainings immer kleine Einheiten geübt werden, anstatt ein Spiel komplett durchzuspielen (vgl. Proband 2: 15f.)

Des Weiteren könnten digitale Transferimpulse zur *privaten Weiterbildung* verwendet werden:

- Proband 4 schlägt vor, Transferimpulse zu verwenden, um Gelerntes aus Erste-Hilfe-Kursen regelmäßig zu wiederholen (vgl. Proband 4: 43)
- Proband 4 und 7 erwähnen beide das soziale Netzwerk Facebook: Nach Proband 4 könnten dort, ähnlich wie in heutigen Werbeanzeigen, Transferimpulse im News Feed erscheinen. Sie sollen den User „erwischen“ und ihn an eine Aufgabe erinnern. Damit würden die Transferimpulse direkt in die digitale Lebenswelt des Users eingreifen (vgl. Proband 4: 44)

- Proband 6 hingegen schlägt vor, dass Facebookgruppen zur Weiterbildung genutzt werden könnten und dass ein Trend entstehen könnte, in dem man Inhalte zur Weiterbildung auf Facebook abonniere (vgl. Proband 7: 79f.)

Des Weiteren weist Proband 5 darauf hin, dass die Forschung, besonders die Transferforschung, auf einem Stand sei, dass momentan kein Bedarf bestünde, weiterforschen zu müssen. Es sei eher an der Zeit, die Forschungen in die Praxis umzusetzen.

Aktuell zeigt sich bereits, dass durch die Digitalisierung die Umsetzung neuer digitaler Lernmöglichkeiten voll im Gange ist. Diese sollten im Idealfall hinterfragt werden und sich am besten aus bereits vorhandenen Forschungen ableiten lassen. Dadurch können sich tatsächlich Kompetenzen entwickeln und betriebliche Weiterbildungen nachhaltig werden, was einen Mehrwert für die Unternehmen und Lernenden bedeuten würde.

Welche weiteren Möglichkeiten sich noch ergeben können, bleibt abzuwarten.

Aktuell ist noch nicht klar zu sagen, welche Entwicklungen und Herausforderungen die Digitalisierung mit sich bringen wird. Die vorliegende Arbeit gibt einen kleinen Ausschnitt davon wieder, was sich durch den Prozess der Digitalisierung verändern wird. Sie zeigt auch, welches große Potenzial im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung durch Blended Learning vorhanden ist und wie sich dies zukünftig auf die Arbeitswelt und die darin lebenden Menschen auswirken wird.

Anhang

Anhang 1: Expertenanschreiben (Vorlage)

Sehr geehrte/r Herr/Frau [...],

im Rahmen meiner Masterarbeit am Lehrstuhl Technische Redaktion und Multimediale Dokumentation der Technischen Hochschule Gießen beschäftige ich mich mit dem Thema Wirksamkeit von digitalen Transferimpulsen Blended Learnings innerhalb betrieblicher Weiterbildungen.

Das Ziel meiner Forschungsarbeit ist es, Aussagen über die Wirksamkeit sogenannter digitaler Transferimpulse zu treffen, die bereits in der Praxis eingesetzt werden. Unter anderem soll dabei der Fokus auf Kompetenzerwerb und Nachhaltigkeit gelegt werden.

Als Grundlage zum Thema dient zunächst die relevante Forschungsliteratur. Um Einblicke in die Unternehmenspraxis und in die Forschung zu erhalten, führe ich zudem Interviews mit kompetenten Experten durch. Die Ergebnisse aus den Experteninterviews sollen untereinander und mit den Ergebnissen aus der Theorie verglichen werden.

Ich würde mich freuen, wenn Sie meine Arbeit mit Ihrem Expertenwissen unterstützen würden und mir eine Zusage (per E-Mail oder telefonisch) geben könnten.

Sehr gerne vereinbare ich einen Termin mit Ihnen für das Experteninterview.

Zeitraum des Interviews: **zwischen August 2018 – September 2018**

Dauer des Interviews: **ca. 60 – 90 Minuten**

Herzlichen Dank im Voraus für Ihre Bereitschaft!

Mit freundlichen Grüßen

Annika Griese

Anhang 2: Leitfaden für die Experteninterviews mit Anmerkungen zu Fragetypen

LEITFADEN

ANWÄRMPHASE & EINLEITUNG

Vorstellung meinerseits

- A. Können Sie sich bitte auch kurz vorstellen? ([Anwärmfrage](#))

EINLEITUNG

- B. Begriffseinordnung: (Einleitungsfrage)

Heute geht es ja um das Thema Transferimpulse.
Ich habe zu dem Begriff bislang keine einheitliche Definition gefunden.
Ich werde im Interview den Begriff Transferimpulse verwenden.

Daher meine Frage zum Anfang:

TRANSFERIMPULS & KONTEXT

1. Kennen Sie den Begriff Transferimpuls auch in dieser Form? ([Detailfrage](#))
2. Arbeiten Sie selber mit Transferimpulsen? ([Filterfrage](#))

Ja Weiter zu 3.
3. Können Sie mir bitte noch mal in ihren eigenen Worten beschreiben, was für Sie ein Transferimpuls ist? ([Frage nach Erfahrungen](#))
4. Setzen Sie Transferimpulse im Blended Learning ein? ([Filterfrage](#))

Ja Weiter zu 5.
Nein Wo setzen Sie die denn ein?
5. Wie sieht denn ihr Blended Learning Setting aus, wo Sie Transferimpulse einsetzen? ([Fragen nach Erfahrungen](#))

6. Wer gehört zu deiner Zielgruppe? (BL mit Transferimpulsen)
(Fragen nach Erfahrungen)
7. Wann setzen Sie die Transferimpulse ein? (Zeit/Grund)
(Fragen nach Erfahrungen)
8. Werden Transferimpulse eigentlich aus einer bestimmten Theorie oder Fachbereichen abgeleitet? (Wenn ja, welche?) (Wissensfrage)
9. Sind Transferimpulse etwas Neues? (Wenn ja/nein, warum?) (Wissensfrage)
10. Wie können denn Transferimpulse inhaltlich gestaltet sein?
(Fragen nach Erfahrungen)
11. Angenommen ich beispielsweise ein Teilnehmer in einem ihrer Trainings. Wie würde ich einen Transferimpuls erhalten? („auf welchem Weg“)?
(Erzählanregung)
12. Sind Transferimpulse immer digital? (Wissensfrage)
13. Wie oft sollten Teilnehmer Transferimpulse erhalten?
(Fragen nach Erfahrungen)
14. Ist eine gewisse Regelmäßigkeit wichtig? Wenn ja, warum? (Wissensfrage)
15. Wie lange sollte die Bearbeitungszeit eines Transferimpulses sein?
(Fragen nach Erfahrungen)
16. Angenommen, ich sollte jetzt ein Blended Learning konzipieren, in dem Transferimpulse eingesetzt werden, was würden Sie mir an konkreten Tipps mitgeben beim Vorgehen? (ggf. stellen, wenn vorher zu wenig Antworten kamen) (Erzählanregung)

KOMPETENZ & NACHHALTIGKEIT

17. Welchen Einfluss haben Transferimpulse auf die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer? (Wissensfrage)
18. Welche Kompetenzen können mit Transferimpulsen entwickelt werden?
(Wissensfrage)
19. Welchen Einfluss haben Transferimpulse auf Nachhaltigkeit? (Wissensfrage)
20. Angenommen, ich wäre jetzt ein Arbeitgeber und hätte in eine Weiterbildung investiert, in der Transferimpulse eingesetzt werden. Wie weiß, dann die Transferimpulse bei den Teilnehmern gewirkt haben? (Erzählanregung)

AUSBLICK

21. Kennen Sie weitere Alternativen gegenüber Transferimpulsen? ([Wissensfrage](#))
- Ja Welche und wie wirksam sind diese Alternativen gegenüber Transferimpulsen?
Nein Weiter zu 22.
22. Könnten Sie sich denn vorstellen, dass Transferimpulse sich auch auf andere Bereiche außerhalb von Blended Learning in Unternehmen einsetzt, also zum Beispiel in der Schule oder Hochschule (Ja/Nein, warum (nicht)? ([Hypothetische Frage](#)))
23. Fallen Ihnen weitere Bereiche ein, in denen man Transferimpulse einsetzen könnte? (Ja, welche?) ([Hypothetische Frage](#))

ABSCHLUSS

24. Fallen Ihnen noch weitere Aspekte zu dem Thema ein, die Sie erwähnenswert finden? ([Abschlussfrage](#))

ZUSATZMATERIAL

Haben Sie Interesse daran, mir Beispiele von Transferimpulsen in Form von digitalen Medien/Screenshots zukommen zulassen? Ich würde gerne einige praktische Beispiele in meinem Kolloquium präsentieren.

BEDANKEN UND VERABSCHIEDEN

Literaturverzeichnis

- Achtziger A., Gollwitzer P.M. (2010) Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Heckhausen J., Heckhausen H. (eds) Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Arnold, P.; Kilian, L. et al. Handbuch E-Learning (2018). Lehren und Lernen mit digitalen Medien, 5. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Badke-Schaub, P., Hofinger, G., Lauche, K. (2011). Human Factors: Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bartsch, T. (2015). Störungen der Gedächtnis funktion. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Batinic B. (2008) Medienwahl. In: Batinic B., Appel M. (eds) Medienpsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Baumgartner, P., Häfele, H. et al. (2004). Content Management Systeme in e-Education. Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- Baumgartner, P. , Payr, H. (2010). Lernen mit Software (Lernen mit interaktiven Medien). Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- Behringer, F., Schönfeld, G. (2013). Betriebliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich. Ergebnisse der dritten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS3). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Behringer N., Hesse F., Sassenberg K. (eds) Wissenskollektion. (2014). Weiterbildung gestalten: Unterstützung durch Trainings, Technologie und Werkzeuge. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bendorf, M. (2002). Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers: Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
- Bildungsinnovator (2018), verfügbar unter:
<https://bildungsinnovator.de/transferdesign-toolkit/bildungsinnovator.de>
[Abgerufen am 05.12.2018]
- BMBF (2015) Bekanntmachung, verfügbar:
<https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1012.html> [10.11.2018]
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS
- Bortz, J., Doering, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag
- Bortz, J., Doering, N. (2015). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag
- Brine, A. (2009). Handbook of Library Training and Development, Ashgate Publishing, Ltd.
- Brown, P. C., Roedinger III et al. (2014). make it stick. The Science of Successful Learning. Cambridge, London: Harvard University Press.
- De Haan, G., Rülcker, T. (2009). Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dresing, T., Pehl, T. (2015). Praxishandbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschenden. 6. Auflage, Marburg. verfügbar:
www.audiotranskription.de/praxishandbuch
- Erpenbeck, J., Sauter, W. (2013). So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Erpenbeck, J., Sauter, W. (2014). Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning mit Web 2.0, epubli, verfügbar:
https://books.google.de/books?id=mvjMBQAAQBAJ&dq=erpenbeck+sauter+2007&hl=de&source=gbs_navlinks_s [abgerufen am 05.12.2018]

- Erpenbeck, J., Sauter, S., Sauter, W. (2015). E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- E-Teaching.org, Asynchrones Lernen, verfügbar:
<https://www.e-teaching.org/materialien/glossar/asynchrones.lernen> [abgerufen am 12.11.2018]
- Europäische Union (2006), Council Resolution of a renewed European agenda for adult learning, verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220(01)) [abgerufen am 10.11.2018]
- Faulstich, P. (1998). Strategien der betrieblichen Weiterbildung: Kompetenz und Organisation. München: Vahlen.
- Faulstich, P., Zeuner, C. (2010). Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Flick, U. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. (2012), 4. Auflage Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Flick, U. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. (2002). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Ford JK, Weissbein DA (1997) Transfer of training: An updated review and analysis. Performance Improvement Quarterly 10:22–41
- Fogg, B.J. (2009) A Behaviour Model for Persuasive Design. Claremont California: Stanford University.
- Frank, S. (2012). eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dumitru, I. (2000). Erwachsene lernen anders. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.,
- Enderle da Silva (2012) Wo die Grenzen nachhaltiger Weiterbildung liegen und was mehr Erfolg verspricht. In: *PERSONALquarterly*. , Jg. 64, Nr. 2, S. 6-9
- Gläser, J., Laudel, G., (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gnahn, D. (2007). Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Gordon, R. L. (1975): Interviewing. Strategies, techniques and tactics. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Göhlich, M., Zirfas, J. (2007). Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff., Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Gris, R. (2008). Die Weiterbildungslüge. Warum Seminarre und Trainings Kapitel vernichten und Karrieren knicken. Frankfurt a.M.: Campus Verlag GmbH.
- Haller, M. (2000). Das Interview. Ein Handbuch für Journalisten. Konstanz, München: UVK Medien
- Hartmann, D. , Purz, S.,(2017). Unterrichten in der digitalen Welt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haseloff, O. W., Jorswieck, E. (2013). Psychologie des Lernens: Methoden, Ergebnisse, Anwendungen. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Haskell, R. E. (2001). Transfer of Learning. Cognition, Instruction, and Reasoning., Academic Press.
- Haufe Akademie (2018), verfügbar unter:
<https://www.haufe-akademie.de/loesungen-organisationen/digitales-lernen/produkte/blended-learning/> [Abgerufen am 05.12.2018]
- Hinrichs, A-C. (2016). Erfolgsfaktoren beruflicher Weiterbildungen: Eine Längsschnittstudie zum Lerntransfer. Wiesbaden: Springer-VS.
- Hug, T. (2018). Mikrolernen und mobiles Lernen. In: Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J., Nittel, D., Seitter, W. (2007). Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Kauffeld, S., Lorenzo, G., Weisweiler, S. (2012). Wann wird Weiterbildung nachhaltig? Erfolg und Erfolgsfaktoren beim Lerntransfer. In: *PERSONALquarterly*. , Jg. 64, Nr. 2, S. 10-14

- Kauffeld, S. (2016). Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer messen. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag
- Kerres, M. (2013). Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, o. O.: Walter de Gruyter.
- Kiesel, A., Koch, I. (2011). Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchherr, J. K., Julia/Lehmann-Brauns et al. (2018). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- „Know-How“ auf Duden online. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Know_how [Abrufdatum: 07.12.2018]
- Knowles, M.S., Holton III, E.F. & Swanson, R.A. (2007). Lebenslanges Lernen. (Jäger, R.S. Hrsg.). 6. Auflage, München: Elsevier.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK(2000) 1832, Brüssel, verfügbar als PDF: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf [abgerufen am 09.11.2018]
- Kraft, S. (2003). Blended Learning - ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2003(2): Erfahrungen mit Neuen Medien, verfügbar: <http://www.die-bonn.de/id/1812> [abgerufen am 05.12.2018]
- Kuhlmann, A., Sauter, W. (2008). Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Leipold, B. (2012). Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Mayer H. O., Hertnagel J., Weber, H. (2009). Lernzielüberprüfung mit E-Learning. München: Oldenbourg
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Meißner, A. (2012). Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Rahmen des Training off-the-job, Norderstedt: Books on Demand
- McKinsey & Company Inc. und Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2018), verfügbar unter: <https://www.future-skills.net/analysen/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschland-fehlen>.
- Moraal, D., Azeez, U., Lorig, B., Schreiber, D. (2010). Betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung - fachübergreifende Kompetenzen gewinnen an Bedeutung.“, verfügbar: <https://www.bibb.de/de/68311.php>. [10.11.2018, 2018]
- Moriz, W. (2013). Blended-Learning: Entwicklung, Gestaltung, Betreuung und Evaluation von E-Learninggestütztem Unterricht, Norderstedt: Books on Demand.
- Münch, J. (1995). Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld: Wbv Media.
- Myrach T., Montandon C. (2007) Blended Learning. In: Thom N., Zaugg R.J. (eds) Moderne Personalentwicklung. Wiesbaden: Gabler
- Nawrot TS et al. Lancet (2011). Die wichtigsten Trigger. In: *MMW-Fortschr.* (2016). 19 Jg. 153., 377. S. 732–40.
- Niegemann, H.M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M., Zobel, A. (2008). Kompendium multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Nohl, A-M., von Rosenberg F. et al. (2015). Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praexologische Reflexionen., Wiesbaden: Springer-VS.
- North K., Reinhardt, K. (2005). Kompetenzmanagement in der Praxis - Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Fallbeispielen. Wiesbaden: Gabler
- Obermann, C. (2013). Varianten und Weiterentwicklungen. In: Assessment Center. Wiesbaden: Springer-Verlag.

- „Peergroup“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Peergroup>
[Abrufdatum: 07.12.2018]
- Perfact Training (2018), verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Zw3FOIxK0to>
[Abgerufen am 05.12.2018]
- Petko, D. (2010). Lernplattformen in Schulen: Ansätze für E-Learning und Präsenzklassen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Phillips, J. J., Schirmer, F. C. (2008). Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Placke, B., Seyda, S. (2017). (IW Köln Hrsg.). Die neunte IW-Weiterbildungserhebung. Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln
- Placke, B., Schleiermacher, T. (2018), Kompetenzen und digitale Bildung in einer Arbeitswelt 4.0. verfügbar unter: <https://www.iwkoeln.de/studien/gutachten/beitrag/beate-placke-thomas-schleiermacher-kompetenzen-und-digitale-bildung-in-einer-arbeitswelt-40.html>
[abgerufen am 05.12.2018]
- Quilling, E., Nicolini, H. J. (2009). Erfolgreiche Seminargestaltung: Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- „Return on Investment“ auf Duden online.
URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Return_on_Investment
[Abrufdatum: 07.12.2018]
- Reuter, S. (2015). Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Lehr- und Lerntheorien, diplom.de, verfügbar unter:
https://books.google.de/books?id=R55DBgAAQBAJ&dq=reuter+lernen+bewusst&hl=de&source=gbs_navlinks_s [abgerufen am 20.10.2018]
- Rohlf, C. (2011). Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- UNESCO Institut for Lifelong Learning (2009). Global Report on Adult Learning and Education. Germany :UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Salzmann, C. (1969). Impuls, Denkanstoss, Lehrerfrage: Zum Problem der Aufgabenstellung im Unterricht. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Sauter, W., Sauter, S. (2013). Workplace Learning: Integrierte Kompetenzentwicklung mit kooperativen und kollaborativen Lernsystemen. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schermer, F. J. (2006). Lernen und Gedächtnis. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Schwind, C. (2014). Trainingstransfer: Wie kann die Anwendung von Trainingsinhalten unterstützt werden? Weiterbildung gestalten: Unterstützung durch Trainings, Technologie und Werkzeuge. In: Cress U., Hesse F., Sassenberg K. (eds) Wissenskollektion. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Seel, N.M., Ifenthaler, D. (2009). Online lernen und lehren. München, Basel: E. Reinhardt.
- Seel, N. M., Hanke, U. (2014). Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siebert, H. (2006). Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Siebert, H. (2012). Lernen und Bildung Erwachsener, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Statista (2018). Motive für betriebliche Weiterbildungen der weiterbildungsaktiven Unternehmen in Deutschland im Jahr 2016, verfügbar:
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/387126/umfrage/motive-fuer-betriebliche-weiterbildung-der-unternehmen-in-deutschland/> [abgerufen am 15.11.2018]
- Steindorf, G. (2000). Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius
- Süss D., Lampert C., Trültzsch-Wijnen C.W. (2010) Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit Medien. In: Medienpädagogik. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- „Trigger“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Trigger>
[Abrufdatum: 07.12.2018]

- Vogel, P., Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008). Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinbauer-Heidel, I. (2016). Was Trainings wirklich wirksam macht: 12 Stellhebel der Transferwirksamkeit. o.O: tredition.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd(Ed.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder Weinheim : Beltz. verfügbar: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630> [abgerufen am 07.12.2018]
- Wlodwoski, R.J. (1985). How to plan motivational strategies for adult instruction. Wiley Periodicals. verfügbar: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pfi.4150240902> [abgerufen am 10.11.2018]