



Bachelorarbeit

Evaluationsstudie der Weiterbildung Ausbildungsmanagement (AM) des IAP Zürich

Anja Thoma-Schwendener

Vertiefungsrichtung Arbeits- und Organisationspsychologie

Cornelia Schweizer

Vertiefungsrichtung Arbeits- und Organisationspsychologie

Referent: Christoph Negri, dipl. Psych. IAP

Co-Referent: Jakob Rietiker, dipl. Psych. FH

Zürich, Mai 2008

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Bachelorstudienganges am Departement P der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung durch das Departement Angewandte Psychologie.

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Psychologie, Minervastrasse 30, Postfach, 8032 Zürich.

INHALTSVERZEICHNIS

I	EINLEITUNG	3
1	Fragestellung und Abgrenzung	4
II	THEORIE	6
2	Das Institut für Angewandte Psychologie (IAP)	6
2.1	Geschichte und Leitbild	6
3	Theoretische Grundlagen zu Evaluation	7
3.1	Begriffsklärung und Klassifikation	7
3.1.1	Evaluation in der Weiterbildungspraxis	8
3.1.2	Evaluationsgegenstände und –formen	9
3.2	Nutzen, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit	11
3.3	Evaluationstheorien, Ansätze und Modelle	12
3.3.1	Ausgangslage	12
3.3.2	Klassifikationsansätze und ihre Vertretenden	13
3.4	Evaluationsstandards	16
3.5	Die Evaluatorin/der Evaluator	17
3.6	Planung und Durchführung	18
3.6.1	Planungs- und Vorbereitungsphase	19
3.6.2	Implementationsphase	20
3.6.3	Nachhaltigkeitsphase	21
3.7	Theoretischer Bezug zum Studiengang AM	21
4	Theoretische Grundlagen des Lernens im Erwachsenenalters	22
4.1	Begriffsklärung	22
4.2	Didaktische Theorien	23
4.3	Neue Herausforderungen in der Weiterbildung	25
4.4	Erwachsene im Lernfeld	26
4.5	Kompetenzen	27
4.5.1	Begriffsklärung	28
4.6	Theoretischer Bezug zum Studiengang AM	30
5	Theoretische Grundlagen zu Transfermanagement	30
5.1	Begriffsklärung	30
5.1.1	Lerntransfer (LT)	31
5.2	Transfermodelle	32
5.3	Transfermassnahmen	35
5.4	Theoretischer Bezug zum Studiengang AM	35
III	Empirischer Teil	36
6	Ausgangslage und Auftragsbeschreibung	36
7	Methode	37
7.1	Untersuchungsgegenstand	37
7.2	Untersuchungsdesign	37
7.2.1	Gütekriterien	38
7.3	Evaluationsinstrument	39
7.4	Stichprobe	41
7.5	Untersuchungsplan	42
7.5.1	Datenerhebung	43

	7.5.2	Datenaufbereitung	43
	7.6	Statistische Methoden	44
	7.6.1	Analytische Verfahren	44
	7.6.2	Signifikanz	45
	7.6.3	Effektstärke	46
8		Hypothesen und Fragestellung	46
	8.1	Unterhypothese I	47
	8.2	Unterhypothese II	48
	8.3	Unterhypothese III	50
9		Ergebnisse	53
	9.1	Unterhypothese I	53
	9.2	Unterhypothese II	55
	9.3	Unterhypothese III	61
	9.4	Expertenumfrage	69
IV		DISKUSSION UND SCHLUSSTEIL	74
10		Diskussion	74
	10.1	Zusammenfassung	74
	10.2	Ausführung und Interpretation der Ergebnisse	75
	10.3	Interpretation Trends	78
	10.4	Methodenkritik	83
	10.5	Fazit	86
11		Abstract	90
12		Literaturverzeichnis	91
13		Abkürzungsverzeichnis	95
14		Abbildungsverzeichnis	96
15		Tabellenverzeichnis	97
16		Anhang	98

I EINLEITUNG

In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts befasste sich die Erziehungswissenschaft intensiv mit Fragen der Evaluation. Nach diesem Aufschwung folgte ein breites Desinteresse (Böttcher, Holtappels & Brohm, 2006, S. 7). Heutzutage erfreut sich Evaluation einer nie dagewesenen Beliebtheit und ist spätestens seit der Pisa-Studie in aller Munde. Evaluation ist modern und steht für verantwortungsvolles Handeln, das sich auch mit den nicht-intendierten Folgen auseinandersetzt. Dabei geht es keinesfalls um ein Fällen von Werturteilen, sondern um die analytische Bewertung von Fakten, häufig mit sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden erhoben (Stockmann, 2007, S. 11). Es geht im Wesentlichen darum, die Effektivität und Effizienz einer Weiterbildung zu prüfen (Böttcher, Holtappels & Brohm, 2006, S. 7).

„Der Erfolg eines Evaluationsvorhabens hängt von vielen Faktoren ab und lässt sich in dem hier vorgestellten Verständnis von Evaluation letztlich daran festmachen, ob es gelingt, Nutzen zu stiften“ (Brandt, 2007, S. 190).

Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden empirischen Arbeit wird anhand des Nachdiplomstudiengangs (NDS) und Master of Advanced Studies (MAS) die Weiterbildung Ausbildungsmanagement (AM) evaluiert. Dabei handelt es sich nach Bortz und Döring um eine Evaluationsstudie, die sich mit der Wirksamkeit von Trainingsprogrammen befasst (2006, S. 55). Im Folgenden werden die **Hauptkapitel I-IV** und die Unterkapitel 1-14 kurz umrissen.

Hauptkapitel I, Einleitung, geht im ersten Unterkapitel auf die untersuchungsleitenden Fragestellungen ein und nimmt die nötigen Abgrenzungen für diese Evaluationsstudie vor.

Die vier Unterkapitel des **Hauptkapitels II**, Theorie, umfassen die Themen theoretische Grundlagen der Evaluation, des Lernens im Erwachsenenalter und des Transfermanagements. Es werden wichtige Begriffe geklärt und weitere für die Weiterbildungspraxis relevante Aspekte erläutert. Nach Abschluss der thematisierten Grundlagen bzw. nach Unterkapitel 3, 4, und 5 wird jeweils der Bezug zum Studiengang AM hergestellt, der im Folgenden auch für die Empirie leitend ist.

Im **Hauptkapitel III**, empirischer Teil, wird im Unterkapitel sechs der für diese Arbeit geltende Auftrag und die Evaluation der Studiengänge NDS/MAS beschrieben und geklärt. Des Weiteren stellt Unterkapitel sieben methodische Inhalte dieser Untersuchung vor und befasst sich ferner mit den vorliegenden Daten sowie den entsprechenden statistischen Verfahren.

Unterkapitel acht fokussiert die leitenden Fragestellungen und die daraus abgeleiteten allgemeinen Hypothesen mit ihren drei Unterhypothesen. Die drei Unterhypothesen, die der Beantwortung der allgemeinen Hypothese dienen, werden erläutert und für die statistische Berechnung vorbereitet. Dabei wird die Auswahl der Items aus dem Fragebogen unter Einbezug der Theorie begründet.

Schlussendlich fasst Unterkapitel neun die Ergebnisse der statistischen Berechnungen der drei Unterhypothesen zusammen. Des Weiteren wird die quantitative Auswertung durch eine qualitative Nachbefragung ergänzt. Ausgehend von den deskriptiven Ergebnissen der drei Unterhypothesen werden Trends formuliert und durch acht Ausbildungsverantwortliche eines fachlichen Beirats interpretiert.

Wichtigster Bestandteil des **Hauptkapitels IV** bildet die Diskussion mit Unterkapitel zehn. In der Diskussion werden zur Beantwortung der untersuchungleitenden Fragestellung und der daraus abgeleiteten allgemeinen Hypothese die Ergebnisse der drei Unterhypothesen aus Unterkapitel neun interpretiert. Dabei werden auch die theoretischen Hintergründe dieser Arbeit einbezogen. Der Diskussionsteil wird unterteilt in die quantitativen Ergebnisse und den ergänzenden qualitativen Aussagen des fachlichen Beirats.

In der nachfolgenden Methodenkritik wird die vorliegende Evaluationsstudie mit ihrem Design, Untersuchungsplan, Fragebogen etc. hinterfragt.

Anschliessend werden die quantitativen und qualitativen Interpretationen in einem Fazit zusammengezogen und zur Erfüllung der Nützlichkeit für den Auftraggeber in Form von Weiterempfehlungen konkretisiert. Ferner werden Gedanken für die weiterführende Forschung erläutert. Abschliessend werden das Abstract, verschiedene Verzeichnisse sowie der Anhang aufgeführt.

1 Fragestellung und Abgrenzung

Für diese Evaluationsstudie sind folgende **Fragestellungen** untersuchungsleitend:

- Haben sich die persönlichen und beruflichen Kompetenzen sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden positiv verändert?
- Gelingt den Teilnehmenden der Transfer in die Praxis?

Daraus wird unten aufgeführte **allgemeine Hypothese** abgeleitet:

- Der Studiengang AM wirkt sich positiv auf die beruflichen und personalen Kompetenzen sowie auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden aus und ermöglicht den Transfer in die Praxis.

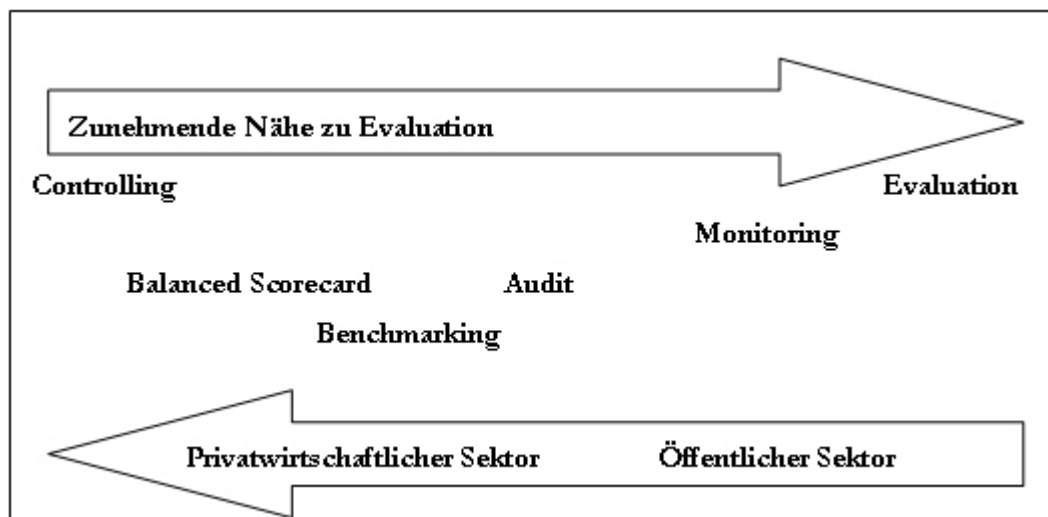


Abb. 1: Verortung von Steuerungs- und Bewertungsinstrumenten nach Stockmann (2007, S. 100)

Mit obiger Grafik wird die **Abgrenzung** von Evaluation und verwandten Konzepten nach Stockmann vorgenommen. Eine Mehrheit der vorliegenden Ansätze (Controlling, Balanced Scorecard, Benchmarking, Audit) ist stark betriebswirtschaftlich orientiert und wird deshalb in dieser Arbeit, mit psychologischem Schwerpunkt, nicht berücksichtigt (2007, S. 100-101). Obwohl Monitoring eng mit Evaluation verbunden ist, kann es ebenfalls ausgeschlossen werden. Monitoring ist im Gegensatz zu Evaluation eine fortlaufende, planmäßige Daueraufgabe zur Überprüfung der Ziele und dient als Bestandesaufnahme, wobei den beobachteten Veränderungen weniger auf den Grund gegangen wird. Evaluation wird zu einem bestimmte Zeitpunkt durchgeführt und untersucht die Wirksamkeit eines Programms, wobei das Programm auch grundsätzlich hinterfragt wird (Stockmann, 2007, S. 63). Den vorgestellten Konzepten übergeordnet ist das Steuerelement Qualitätsmanagement. Dieses richtet sich nach den Normen des Qualitätsmanagements, während sich Evaluation stärker an selbst bestimmten Kriterien der Auftraggebenden orientiert, um den Nutzen aller Beteiligten sicher zu stellen (Stockmann, 2006, S. 65).

II THEORIE

2 Das Institut für Angewandte Psychologie (IAP)

Als führendes Beratungs- und Weiterbildungsinstitut für Angewandte Psychologie in der Schweiz bietet das IAP ein breit gefächertes Angebot. Die Weiterbildungskurse richten sich an Fach- und Führungskräfte aus Privatwirtschaft, Organisationen der öffentlichen Hand und sozialen Institutionen sowie an Psychologinnen und Psychologen. Das Institut bietet Beratungen in den Gebieten Beruf und Laufbahn, Organisation und Management, Verkehr und Sicherheit sowie Schule und Familie.

2.1 Geschichte und Leitbild

Das Institut für Angewandte Psychologie hat eine über 80-jährige **Geschichte**. 1923 wurde es von Prof. Dr. Julius Suter unter dem Namen „psychotechnisches Institut Zürich“ gegründet. Weil in dieser Zeit die Anwendung psychologischer Erkenntnisse auf praktische Aufgaben in der Schweiz noch nahezu unbekannt war, kam dem IAP von Beginn an eine Pionierrolle zu. Die Kompetenzen Beratung und Weiterbildung zählten damals wie heute zu den zentralen Dienstleistungen.

Nach der Gründungszeit gab es nur wenige psychologisch ausgebildete Fachkräfte. Auf die steigende Nachfrage nach psychologischen Dienstleistungen reagierte das IAP 1937 mit der Gründung des Seminars für Angewandte Psychologie. Die anfänglich ein- bis zweijährige Ausbildung entwickelte sich zu einem acht- bis zehnsemestrigen, generalisierten Psychologiestudium weiter.

1947 wurde das Vorgesetzten-Seminar ins Leben gerufen, woraus eine Vielzahl weiterer curricular aufgebauter Lehrgänge entstand. Hinzu kamen 1970 Nachdiplomstudiengänge (NDS), die heute als Master of Advanced Studies (MAS) in den Bereichen Personalmanagement, Supervision und Coaching durchgeführt werden. Der Titel MAS darf ausschliesslich in der Weiterbildung an Hochschulen vergeben werden und ist eidgenössisch als auch europäisch anerkannt. Dieser berufsbegleitende Masterstudienlehrgang erstreckt sich über vier Semester und umfasst insgesamt 64 Kurstage. Er ist modular aufgebaut und mit ECTS-Punkten (European Credit Transfer System) versehen.

Nachdem das Seminar für Angewandte Psychologie 1999 als eine fachliche Hochschule der Universität anerkannt wurde, fand die Gründung der Hochschule für Angewandte Psychologie (HAP) statt. Fünf Jahre später, 2004, wurde das IAP zum Hochschulinstitut der HAP. Im Jahre 2007 tritt die HAP zusammen mit weiteren Fachhochschulen in den kantonalisierten Verbund Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW-P) ein. Das IAP wird weiterhin

als ein integriertes Hochschulinstitut mit den bisherigen Tätigkeitsfeldern Weiterbildung und Dienstleistungen für Organisationen jeder Art betrieben.

„Die Idee der Angewandten Psychologie ist uralte, aber ewig neu zu erkämpfen. Hilfe zur Selbsthilfe aus Ehrfurcht vor der Menschenwürde und aus Willen zur Bejahung der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung des Menschen“ (Prof. Dr. Hans Bläsch, Spiritus Rector des IAP, 1950). Das Departement Psychologie der ZHAW und das IAP übernehmen einerseits neuste Erkenntnisse aus der Lehre und Forschung in ihr **Leitbild** und setzen diese in der Praxis mit bewährten Methoden und Verfahrensweisen um. Andererseits fließen die Erfahrungen aus der Praxis in das Leistungsangebot ein und garantieren damit einen permanenten Wissens- und Erfahrungsaustausch. Dabei wird das wissenschaftlich fundierte Wissen mehrerer psychologischer Schulen und Denktraditionen genutzt.

3 Theoretische Grundlagen zu Evaluation

3.1 Begriffsklärung und Klassifikation

Der Begriff „Evaluation“ erfreut sich gemäss Stockmann (2006, S. 65) einer wachsenden Beliebtheit und wird auf unterschiedlichste Art und Weise verwendet. Weiss hob bereits hervor, dass Evaluation ein „vieldeutiges Wort“ ist, „mit dem die verschiedensten Arten von Beurteilungen gemeint sein können“ (1974; zit. nach Stockmann, 2006, S. 65).

Evaluation soll einen Nutzen stiften, Prozesse transparent machen, Wirkungen dokumentieren und durch das Aufzeigen von Zusammenhängen die Entscheidungsfähigkeit erhöhen. Abgesehen davon, dass es eine Rolle spielt, wer die Bewertungskriterien erstellt, kommt es auch darauf an, zu welchem Zweck, für welche Aufgaben, wie und für wen die Evaluation durchgeführt wird. Mit diesen zentralen Fragen muss sich jede Evaluation auseinandersetzen (Stockmann, 2006, S. 65-66).

Evaluation beinhaltet mehr als der reine Erfahrungsaustausch. Der Prozess ist geplant und zielgerichtet (Hartz & Meisel, 2006, S. 40). Abs, Maag Merki und Klieme (2006, S. 99) stellen den systematischen Ablauf von Evaluation dar:

- Entscheidung über die Durchführung einer Evaluation
- Entscheidung über zu untersuchende Bereiche
- Entwicklung von Fragestellungen und Indikatoren
- Konstruktion von Instrumenten
- Durchführung, Aufbereitung, Auswertung und Dokumentation
- Entscheidung über Zugang zu Ergebnissen

- Interpretation von Ergebnissen
- Ziehen von Konsequenzen

3.1.1 Evaluation in der Weiterbildungspraxis

Der Begriff Evaluation impliziert nach Reischmann unweigerlich auch Funktionen und meint „das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Massnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“. Dabei bedeutet „Erfassen“ eine explizite Handlung, die methodisch organisiert bzw. operationalisierbar ist und deren Ergebnis dokumentiert wird. „Bewerten“ beinhaltet den Vergleich von Ist- und Solldaten. Hierbei greift Reischmann zentrale Aspekte auf, die auch in zahlreichen weiteren Evaluationsdefinitionen Platz finden (2002, S. 18-21).

Gemäss Hartz und Meisel (2006, S. 54-55) „bedeutet Evaluation in erster Linie die systematische Rückkoppelung des vorab geplanten und in der Situation vollzogenen Lehr-Lern-Arrangement mit den Teilnehmenden und zwar sowohl zu Beginn als auch im Verlauf und am Ende von organisierten Lehrveranstaltungen.“ Es werden die Regelkreise der Planung und Entwicklung sowie die damit verbundenen Phasen der Bedarfserhebung, Planung, Durchführung und Auswertung unterschieden. Evaluation zielt darauf ab, die pädagogische Interaktion zu verbessern und nimmt eine didaktische Reflexions- und Steuerungsfunktion ein. Dazu werden sowohl qualitative als auch quantitative Evaluationsinstrumente eingesetzt. Hierbei handelt es sich um die qualitative Bewertung von Einflussfaktoren auf die Kursarbeit (z.B. Beurteilung des Lernklimas, didaktische Aufbereitung der Inhalte) sowie um standardisierte Instrumente (z.B. Kursbeurteilungsbogen). Letztere dienen der Reflexion der jeweiligen Weiterbildungspraxis und der Qualitätsentwicklung. Ferner wird erläutert, dass die allgemeinen Evaluationskriterien auch für die Erwachsenenbildung gelten (2006, S. 39). Des Weiteren betonen Hartz und Meisel, dass es sich bei der Evaluation von pädagogischen Interaktionen immer um komplexe Prozesse handelt. Alle Zusammenhänge vollumfänglich zu erfassen und zu kontrollieren, ist kaum möglich und unter anderem mit nachfolgenden Schwierigkeiten verbunden (2006, S. 55-56):

- Der Lernerfolg wird nur ansatzweise erfasst, da nicht-intendierte Ergebnisse weniger gefragt sind.
- Eine Lernzielkontrolle erfasst zwar den Wissensstand nach der Massnahme, vermag jedoch wenig über den Wissenszuwachs auszusagen, wenn der Wissenstand vor der Massnahme nicht geklärt wurde.
- Je nach Lernerfahrungen und –erwartungen kann das gleiche Trainerverhalten unterschiedlich beurteilt werden.
- Der Bewertung der Gruppenatmosphäre können verschiedenste Ursachen zu Grunde liegen.

3.1.2 Evaluationsgegenstände und –formen

Widmer betont die Vielfalt und Unterschiedlichkeit potenzieller Evaluationsgegenstände, genannt Evaluanda, da sich jegliche Aspekte in irgendeiner Form evaluieren lassen. Der Autor nimmt Bezug auf gängige Spezifizierungen und geläufige Begrifflichkeiten. Dabei ordnet er Evaluation den Bereichen Steuerung, Durchführung und Nutzung zu. Die **Steuerung** besitzt die Kompetenz, Funktion und Thematik einer Evaluation zu definieren und über die relevanten Fragestellungen zu entscheiden. Bei der **Durchführung** werden relevante Informationen erhoben, erfasst und ausgewertet. Im Rahmen der Nutzung soll die Evaluation ihre Wirkung entfalten. Dabei betont Widmer, dass der Aspekt der **Nutzung** bereits präventiv zu Beginn oder zumindest während des Prozesses thematisiert werden sollte. Nachfolgende Tabelle verortet die genannten Evaluationsdimensionen (2006, S. 86-87):

Dimension/Verortung	Ort der Steuerung einer Evaluation	Ort der Durchführung einer Evaluation	Ort der Nutzung einer Evaluation
Innerhalb der/s Institution/Projekt	Selbstevaluation	Interne Evaluation	Formative Evaluation
Ausserhalb der/s Institution/Projekt	Fremdevaluation	Externe Evaluation	Summative Evaluation

Tab. 1: Dimensionen der Verortung einer Evaluation nach Widmer (2006, S. 78)

- Die **interne Evaluation** wird von der gleichen Organisation vorgenommen, die auch das Programm leitet. Sie hat den Vorteil, dass Evaluatorinnen und Evaluatoren über eine hohe Sachkenntnis verfügen und sich Ergebnisse rasch und direkt umsetzen lassen. Dafür mangelt es oft an Methodenkompetenz sowie an Unabhängigkeit und Distanz.
- Die **externe Evaluation** wird von einer anderen Stelle vorgenommen und gehört weder der Durchführungsinstitution noch den Mittelgebenden an. Sie zeichnet sich durch grössere Unabhängigkeit und vertieftere Methodenkompetenz sowie durch professionelles Evaluationswissen aus. Im Gegenzug kann sie zu Unsicherheit und Abwehrhaltung führen.
- Wird die Evaluation von der gleichen Abteilung durchgeführt, die auch für die operative Durchführung des Programms zuständig ist, spricht man von **Selbstevaluation**, ansonsten von **Fremdevaluation**.
- Die **formative Evaluation** bezieht sich auf das Innere eines Systems und konzentriert sich auf den Lernprozess (Widmer, 2006, S. 86-88). Es handelt sich um eine begleitende Form von Evaluation. Abwicklung und Wirkung einer Massnahme werden fortlaufend kontrolliert mit dem Ziel, die laufende Intervention zu verbessern (Bortz & Döring, 2006, S. 109-110).

- Im Gegenzug soll die stärker verbreitete **summative Evaluation** Verantwortlichkeit gegenüber Aussenstehenden erzeugen (Widmer, 2006, S. 86-88). Dabei wird die Hypothesenprüfung nach Beendigung einer Massnahme vorgenommen. Eine summative Evaluation beurteilt zusammenfassend die Wirksamkeit einer Intervention (Bortz & Döring, 2006, S. 109-110).

Meist bewegt sich Evaluation auf der oberen oder auf der unteren Zeile der obigen Tabelle.

Manchmal treten die genannten Evaluationstypen jedoch als Kombination auf. So ist es möglich, eine externe Fremdevaluation mit formativer Funktion zu kombinieren (Widmer, 2006, S. 88).

Häufig werden interne und externe Evaluationen kombiniert, um die Vorteile beider Formen zu nutzen (Stockmann, 2006, S. 75).

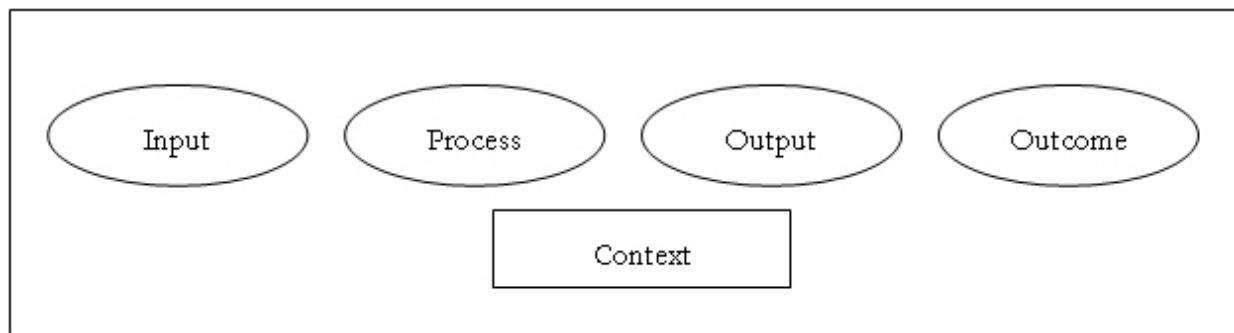


Abb. 2: Evaluationsgegenstände nach Stufflebeam (1971; zit. nach Hartz & Meisel, 2006, S. 44-60)

Eine weitere Einteilung wesentlicher Evaluationsgegenstände in Context, Input, Process, Output und Outcome wurde von Stufflebeam (1971; zit. nach Hartz & Meisel, 2006, S. 44-60) vorgenommen und von Windham (1988; zit. nach Hartz & Meisel, 2006, S. 44-60) weiterentwickelt:

- Unter **Context** werden unter anderem gesetzliche, ökonomische, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen verstanden. So hat sich eine Einrichtung beispielsweise mit der regionalen Konkurrenzsituation und den geltenden Weiterbildungsgesetzen zu befassen.
- Der **Input** bemisst sich über Supportstrukturen wie Finanzen, Einrichtung, Ressourcen. Als Ressource im Lehr-Lern-Prozess werden die Qualifikation des Personals, das Curriculum und die Eingangsqualifikation sowie die Lernerwartungen der Lernenden genannt. Lernerwartungen sollen thematisiert und mit den bestehenden Lernzielen in Einklang gebracht werden.
- Beim Aspekt **Process** werden Prozessketten wie Planungsabläufe oder der Verlauf von Lehr-Lern-Interaktionen ins Auge gefasst. Dabei ist es wichtig, den geeigneten Zeitpunkt für eine Evaluation zu finden. Möglichkeiten bieten sich im Anschluss an eine inhaltliche Phase (z.B. nach einem zentralen Thema) oder zum Abschluss eines zeitlichen Strukturelements (z.B. am Ende eines Seminartags).
- Der **Output** beinhaltet kurzfristig beobachtbare Ergebnisse, unabhängig davon, ob sie geplant waren oder nicht. Auf der Planungsebene findet die Auswertung des Programms statt, im Rahmen der Lehr-Lern-Interaktion können konkrete Lernresultate oder ein verändertes Verhalten Gegenstand dieser Phase sein.
- Längerfristige, nachhaltige Folgen werden über den **Outcome** ersichtlich. Damit ist die Transferevaluation angesprochen und es kann interessieren, wie sich Gelernte auf das Feld der Weiterbildung auswirken oder ob das Gelernte in den Alltag übertragen wird.

3.2 Nutzen, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit

Evaluation zielt darauf ab (Stockmann, 2006, S. 65), Ablaufprozesse effektiver zu gestalten, den Input effizienter einzusetzen, den Output zu erhöhen, den Wirkungsgrad zu verbessern und die Nachhaltigkeit zu sichern – oder meint auf allgemeine Art und Weise der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstands (2002; zit. nach Hartz & Meisel, 2006, S. 39).

Gemäss Kellner deckt **Nutzen** Motive ab und entsteht aus persönlichen Wertprioritäten. Er kann ausbleiben, wenn die Nutzenerwartungen der Teilnehmenden nicht abgeholt werden. Ziel einer Weiterbildungsmassnahme muss deshalb sein, die individuellen Motivationsfaktoren mittels einer Nutzenanalyse zu konkretisieren und der jeweiligen Situation anzupassen. Dabei werden Wünsche und Vorstellungen abgeholt sowie bereits gemachte Bildungserfahrungen einbezogen und der konkrete Individualnutzen herausgearbeitet. Letztendlich ist eine Bewusstmachung von Nutzenerwartungen und -bedürfnissen zentral für den Transfer (2006, S. 75-76).

Eine klassische Typologie unterscheidet grundsätzlich zwischen drei relevanten Arten von Nutzen, die sich unmittelbar auf die Wirkung von Ergebnissen beziehen (Brandt, 2007, S. 190-191):

- **Direkter (instrumenteller) Nutzen:** Hiermit ist die praktische Nutzung von Evaluationsempfehlungen im Rahmen eines Programms gemeint. Die Ergebnisse werden zur Entscheidungsfindung genutzt und dienen der Umgestaltung oder Beibehaltung von Strategien, Inhalten usw.
- **Konzeptioneller Nutzen:** Die Ergebnisse dienen der Reflexion der Beteiligten und liefern einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Funktionsweise eines Programms und dessen Wirkung. Weiter erläutert der Autor den Begriff des Prozessnutzens. Dieser trifft dann ein, wenn die reine Durchführung einer Evaluation positive Wirkung zeigt. So kann sich beispielsweise die Haltung zum Evaluationsgegenstand verändern, Veränderungen in der Programmorganisation anregen oder zu einer Weiterqualifizierung der Beteiligten führen.
- **„Überzeugungs“-Nutzen:** Eine Evaluation wird dazu eingesetzt, „politische“ Positionen zu bekräftigen oder zu widerlegen.

Je nach Evaluationsvorhaben stehen andere Nutzensarten im Vordergrund, die wiederum aufzeigen, wie vielfältig Evaluationen Einfluss auf das Denken und Handeln der Beteiligten haben und Nutzen stiften können. Weitere Richtlinien für eine nutzungsorientierte Ausrichtung von Evaluationen sind die Nützlichkeitsstandards der DeGEval (2002; zit. nach Brandt, 2007, S. 191-192).

Beim Thema **Wirksamkeit** geht Stockmann auf die Trennung von Output und Wirkung ein, Aspekte, die häufig verwechselt werden. Während der Output alle Reaktionen auf den Input beschreibt, macht der Begriff der Wirkung qualitative Aussagen und beurteilt, ob ein Programm die beabsichtigten Wirkungen erzielt. Wirkungen können demnach in intendierte und nicht-intendierte unterschieden werden. Intendierte Wirkungen werden als positiv, nicht-intendierte als positiv oder als negativ wahrgenommen. Eine wirkungsorientierte Evaluation zielt darauf ab, alle auf-

tretenden Wirkungen zu erfassen, intendierte und nicht-intendierte zu unterscheiden, was jedoch praktisch unmöglich ist. Positive und negative Wirkungen lassen sich analytisch auf drei Dimensionen bestimmen (2006, S. 101-104):

- **Dimension I:** Wirkungen können Strukturen, Prozesse oder individuelle Verhaltensweisen betreffen.
- **Dimension II:** Wirkungen können intendiert oder nicht-intendiert auftreten.
- **Dimension III:** Die intendiert oder nicht-intendiert auftretenden Wirkungen können die Programm- oder Leistungsziele unterstützen oder ihnen zuwiderlaufen.

Um Wirkungen zu erfassen, müssen mindestens zwei Messpunkte im Zeitverlauf miteinander verglichen werden. Da sich Wirkungen in Veränderungen manifestieren, muss jede Analyse eine Prozessperspektive einnehmen. Deshalb liegt es nahe, das theoretische Modell der „Lebenslauf-forschung“ (vgl. 3.6) heranzuziehen (Stockmann, 2006, S. 99).

Nachhaltigkeit bezeichnet im Sinne von Stockmann eine besondere Form von Wirkung, wobei die Beobachtung der Wirkung auch über die eigentliche Zielgruppe hinausgeht, um die im grösseren Umfeld erlangte Breitenwirkung zu erfassen. Es geht also nicht nur darum zu prüfen, ob die intendierten Ziele erreicht wurden und die betroffenen Zielgruppen mit den eingeführten Veränderungen zufrieden sind, sondern auch darum zu untersuchen, ob und inwieweit eine Verbreitung der Veränderungen stattfindet. Nachhaltigkeit kann zudem erst nach Abschluss eines Programms gemessen bzw. in einer Ex-post-Evaluation festgestellt werden (2006, S. 138).

3.3 Evaluationstheorien, Ansätze und Modelle

In diesem Kapitel werden verschiedene Evaluationsansätze sowohl nach chronologischen als auch nach inhaltlichen Kriterien geordnet. Eine Unterscheidung nach inhaltlichen Kriterien bietet sich an, da die Entwicklung verschiedener Ansätze gemäss Balzer (2005, S. 24) teilweise gleichzeitig stattgefunden hat. Ferner werden wichtige Vertreter im historischen Kontext vorgestellt.

3.3.1 Ausgangslage

In der Evaluationsforschung besteht gemäss Stockmann eine beinahe unüberschaubare Vielfalt und Komplexität an Ansätzen und Modellen. Damit einher gehen eine Vielzahl an Versuchen, bestehende Vorschläge zu kategorisieren und zu strukturieren. Als problematisch beschreibt der Autor einerseits die Wahl der Kriterien zur Kategorisierung, andererseits die Gefahr einer Übersimplifizierung. Dabei werden Weiterentwicklungen, historische Hintergründe und Zusammenhänge einzelner Ansätze nicht hinreichend gewürdigt und einbezogen.

Gründe für die angesprochene Vielfältigkeit der Evaluationsansätze liegen unter anderem in den Eigenarten der einzelnen Autorinnen und Autoren in Bezug auf ihre Weltenanschauung generell, ihren wissenschaftstheoretischen Standpunkt und den damit verbundenen methodischen Vorlieben sowie in der ständigen Weiterentwicklung des Evaluationskonzepts.

Ferner betont Stockmann, dass es in der Evaluationsforschung streng genommen keine Theorien im wissenschaftlichen Sinne gibt. Evaluationstheoretische Ansätze stellen eher Vorschläge zur praktischen Strukturierung von Evaluationsvorhaben dar, als zentrale Grundannahmen über Zusammenhänge und Regeln, die zu ihrer Messung festgelegt werden (2007, S. 40-41).

3.3.2 Klassifikationsansätze und ihre Vertretenden

Stockmann erachtet auf der Basis der Fülle von Ansätzen einen Ordnungsversuch in zweierlei Ausrichtungen als sinnvoll. Eine wissenschaftstheoretisch-methodologische Ausrichtung einerseits und eine, die sich an den grundlegenden Aufgabenstellungen von Evaluationen orientiert andererseits (2007, S. 40-46). In diesem Kontext werden **zwei Forschungsparadigmen** vorgestellt.

Beim **positivistischen Paradigma** wird von einer objektiv erfassbaren Wirklichkeit ausgegangen, die mit neutralen wissenschaftlichen Instrumenten erhoben werden kann. Dabei werden Ursache-Wirkungszusammenhänge untersucht mit dem Ziel, gewonnene Ergebnisse zu generalisieren. Da mit dieser Methode wohl der wissenschaftlichen Genauigkeit Rechnung getragen wird, jedoch weniger dem praktischen Nutzen, blieben die somit gewonnenen Evaluationsergebnisse in ihrer Verwendung weitgehend erfolglos. Auf diesem Hintergrund entwickelte sich der Denkansatz des **konstruktivistischen Paradigmas**, das die Nützlichkeit für die Interessen der Betroffenen, genannt Stakeholder, ins Auge fasst (Stockmann, 2007, S. 42). Nach dessen Vertreterinnen und Vertretern gibt es keine objektive Realität. Die Wirklichkeit ist sozial konstruiert und besteht aus verschiedenen Perspektiven. Da die beobachtende Person gleichzeitig beeinflusst und beeinflusst wird, ist sie eine wichtige Einflussgrösse (Balzer, 2005, S. 25). Dieses Gedankengut unterscheidet sich in dem Sinne vom Positivismus, als dass es eine andere wissenschaftliche, mehrheitlich qualitative, Vorgehensweise fordert (Stockmann, 2007, S. 43).

Auch wenn die unterschiedlichen Sichtweisen in Bezug auf die vorgestellten Paradigmen noch immer bestehen, herrscht heutzutage weitgehend Übereinstimmung, dass Evaluation die Bedürfnisse der Stakeholder zu berücksichtigen hat und dafür sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren verwendet werden sollten. Die zweite Ausrichtung evaluationstheoretischer Ansätze ordnet die Ansätze anhand grundlegender Aufgabenstellungen ein. Im Vordergrund stehen unterschiedliche Anforderungen verbunden mit individuellen Zielerwartungen, die durch Auftragsforschung eruiert werden können (Stockmann, 2007, S. 43-47).

In Zusammenhang mit den von Stockmann genannten zwei Ausrichtungen evaluationstheoretischer Ansätze (wissenschaftstheoretisch-methodologisch vs. aufgabenorientiert) erörtert Balzer eine **Klassifikation nach Alkin** (2004; zit. nach Balzer, 2005, S. 26-53). Bestehend aus drei Kategorien integriert diese in der ersten Kategorie die wissenschaftstheoretisch-methodologische und in der zweiten und dritten Kategorie die aufgabenorientierte Ausrichtung.

Erste Kategorie: Wissenschaftlich-methodologischer Ansatz

Ralph Tyler war einer der ersten Vertreter der modernen Evaluation und begründete so Balzer (2005, S. 29-30) die Programmevaluation. Im Zentrum seiner Arbeit stand die Curriculumsforschung, die für ihn notwendig war, um operationalisierte Lernziele festzulegen und den Unterricht zu planen. Er führte eine achtjährige Studie von 1934-1941 (Smith & Tyler, 1942; zit. nach Balzer, 2005, S. 29-30) durch, um die Bewertung der Qualität im amerikanischen Erziehungssystem zu unterstützen. Damit definierte er nach Balzer einen Evaluationsprozess, in welchem ein Vergleich zwischen gut begründeten Bildungszielen und den tatsächlich erzielten Ergebnissen vorgenommen wird. Dies erreichte er in einem mehrstufigen Evaluationsprozess, indem die Ziele systematisch herausgearbeitet und die Gesetzmäßigkeiten der wissenschaftlichen Arbeitsweise berücksichtigt werden. Somit lieferte Tyler zum ersten Mal eine Struktur, die einfach handhabbar und zielorientiert ist sowie zu praktisch verwendbaren Ergebnissen führt (2005, S. 29-30).

Zweite Kategorie: Bewertungsorientierter Ansatz

Die zentrale Rolle einer Evaluatorin oder eines Evaluators besteht bei **Scriven** darin, eine Evaluation zu bewerten und zu beurteilen. Die empirische Bestimmung des Wertes einer Evaluation ist leitend, wobei zahlreiche Verzerrungen (z.B. Abhängigkeit der evaluierenden Person von einer Organisation) berücksichtigt werden müssen. Auf Grund der möglichen Verzerrungen favorisiert Scriven die externe Evaluation. Er entwickelt den Begriff der Meta-Evaluation, womit subjektive Färbungen von Evaluationsberichten hinterfragt werden können. Die Meta-Evaluation macht die eigene Evaluation und ihr Bericht zum Gegenstand der Bewertung selbst. Weiter betont Scriven die Wichtigkeit einer abschliessenden Bewertung von Evaluationsprojekten und begründet damit den Ausdruck der summativen Evaluation, die er im Gegensatz zur formativen, prozessorientierten Evaluation favorisiert (1991; zit. nach Balzer, 2005, S. 42- 44).

Dritte Kategorie: Nutzungsorientierter Ansatz

Donald Kirkpatrick (1998; zit. nach Kellner, 2006, S.11-12) entwickelte vor 30 Jahren ein Konzept mit vier Stufen, das noch heute in zahlreichen Trainingsmassnahmen eingesetzt wird. Damit war er der Erste, der sich differenziert damit auseinandersetzte, welche Art von Ergebnissen welchen Zwecken dient.

Obwohl Kirkpatrick die Frage nach dem Geschäftserfolg einbezog, wird seit einigen Jahren kritisiert, dass sein Modell die ökonomischen Auswirkungen zu wenig betont. **Jack Phillips** (2005;

zit. nach Kellner, 2006, S. 11-12) definiert deshalb in Anschluss an Kirkpatrick eine fünfte Stufe, die den **Return on Investment (ROI)** bzw. den Erlös aus dem eingesetzten Kapital differenzierter beleuchtet. Durch die Forschungsarbeit von Jack Phillips wird das Interesse an Weiterbildungsmaßnahmen gemäss Kellner seitens des Managements geweckt und die Handhabung der klassischen Berechnung des ROI bei Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern eingeführt. Somit findet eine gegenseitige Annäherung von der Trainingswelt an die Businesswelt statt (2006, S.11-12).

Letztendlich wurde laut **Herbert J. Kellner** aber erst mit der Entwicklung des **Value of Investments (VOI)** eine ganzheitlichere Bewertung von Weiterbildungsprogrammen ermöglicht, die ROI-Berechnungen allein nicht genügend erfüllen können. Eine Massnahme kann sich demnach momentan finanziell weniger auszahlen, sich mittel- oder langfristig dennoch positiv auf die Strategie, Produktivität und den Wert des Unternehmens auswirken. Da sich der Erfolg oft erst verzögert zeigt, ist es wichtig, qualitative Fortschritte kontinuierlich zu messen. Auf diesem Hintergrund entwickelte das internationale Forschungsteam ITD das Vier-Stufenmodell von Kirkpatrick ergänzt durch Phillips weiter und erweiterte die Evaluation von Trainings um den Aspekt der qualitativen Wertschöpfung (2006, S. 13-17).

Stufe 1-Reaktion: Die erste Stufe erfasst die unmittelbaren Reaktionen insbesondere die Zufriedenheit der Teilnehmenden auf eine Trainingsmassnahme (Balzer, 2005, S. 54). Gemäss Kellner sollten auf dieser Stufe unter anderem Untersuchungsschwerpunkte festgelegt sowie Fragebogen zur Quantifizierung der Reaktionen und Standards entwickelt werden (2006, S. 13).

Stufe 2-Lernen: Diese Stufe beinhaltet Lernprozesse, in denen Wissen vermittelt wird, Einstellungen geformt und Fertigkeiten wie Kompetenzen trainiert werden. Um einen Lerntransfer vorzubereiten, muss Lernen bzw. Verhaltensänderung messbar gemacht werden. Dazu wird der Lernzuwachs vor und nach einem Training untersucht (Kellner, 2006, S. 14-17). Vorgängige Lernziele ermöglichen die Überprüfung des Lernerfolgs (Balzer, 2005, S. 54). Zu diesem Zeitpunkt ist es sinnvoll, eine Kontrollgruppe einzusetzen (Kellner, 2006, S. 14).

Stufe 3-Verhalten: Die dritte Ebene befasst sich mit der Frage des Transfers und konzentriert sich auf die konkreten Verhaltensänderungen in der Praxis (z.B. Arbeitsort), basierend auf der jeweiligen Massnahme. Es fragt sich, ob ein kausaler Zusammenhang zwischen den erlernten Einstellungen und Fähigkeiten sowie dem Verhalten am Arbeitsplatz besteht. Dabei wird betont, dass Verhaltensänderungen in der Regel verzögert erfolgen. Auf dieser Stufe wird eine Prä-, Post- und Transferevaluation vorgeschlagen, die den Prozess der Verhaltensänderung erfasst. Weiter wird der Vorteil einer Kontrollgruppe erneut betont und der Einsatz eines 360-Grad Feedbacks diskutiert (Kellner, 2006, S. 14-15).

Stufe 4-Ergebnisse: Schlussendlich widmet sich die vierte Ebene den harten Fakten und misst die Auswirkungen der angesprochenen Verhaltensänderungen auf die Geschäftsergebnisse (Balzer, 2005, S. 54-55).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auf den Stufen 1-3 unmittelbare Reaktionen und Ehrlichkeit angestrebt werden sollten, um eine Vergleichsbasis herzustellen. Ferner werden die ersten beiden Ebenen bedeutend häufiger von Weiterbildungsverantwortlichen genutzt als die Stufen drei und vier (Kellner, 2006, S. 13-15).

3.4 Evaluationsstandards

Gemäss Stockmann sichern Evaluationsstandards die Qualität einer Tätigkeit oder Dienstleistung und existieren deshalb auch in nahezu allen Berufs- und Arbeitsfeldern. Sie erfüllen eine doppelte Funktion. Einerseits dienen sie als Richtlinien für die jeweiligen „Experten“ im entsprechenden Berufs- und Arbeitsfeld, andererseits schützen sie die Kundschaft und Öffentlichkeit vor inkompetentem Vorgehen oder schädlichen Praktiken (2007, S. 67). Ebenfalls sollen sie zu einer kritischen Reflexion anregen und eine nach aussen hin vertretbare Grundlage des eigenen Vorgehens bieten. Als problematisch beurteilt wird die Tatsache, dass viele in der Praxis tätigen Personen die Standards nicht kennen und dementsprechend eine Vielzahl von Evaluationsprojekten ohne deren explizite Beachtung ablaufen (House, 1997; Owen, 1998; Neale & Small, 2003; zit. nach Balzer, 2005, S. 76-77).

Mit der Professionalisierung der Evaluationsforschung in den 70er Jahren wurde von verschiedenen Organisationen in den USA Kriterien entwickelt, mit Hilfe derer die Qualität von Evaluation erfasst werden sollte (Stockmann, 2006, S. 73). Aufbauend auf dem amerikanischen Grundlagentext gibt es inzwischen weltweit eine grosse Bandbreite an Standards. Inhaltlich sind die Unterschiede nicht bedeutsam, bei genauerer Betrachtung der Ausarbeitung fallen sie jedoch ins Auge. Variationen finden sich im Umfang, dem Detaillierungsgrad oder bei der Zielgruppendefinition (Balzer, 2005, S. 74-75).

Im Folgenden werden die Evaluationsstandards in zusammengefasster Form den vier grundlegenden Eigenschaftskategorien Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit (=Wissenschaftlichkeit) gemäss der DeGEval (2002; zit. nach Stockmann, 2007, S. 68) vorgestellt:

- Die **Nützlichkeitsstandards** stellen sicher, dass die Evaluation sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzerinnen und Nutzer richtet.
- Die **Durchführbarkeitsstandards** sorgen dafür, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt wird.

- Die **Fairnessstandards** berücksichtigen den respektvollen und fairen Umgang mit den betroffenen Personen und Gruppen in einer Evaluation.
- Die **Genauigkeitsstandards** gewährleisten, dass eine Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zum jeweiligen Evaluationsgegenstand und zu den Evaluationsfragestellungen hervorbringt und vermittelt.

3.5 Die Evaluatorin/der Evaluator

Evaluatoren und Evaluatorinnen sind stets in den sozialen Kontext einer Evaluation eingebettet. Einerseits müssen sie darin unterschiedliche Rollen einnehmen, andererseits können sie selbst einen wesentlichen Einfluss ausüben. Um optimal auf den Verlauf einer Evaluation einzuwirken, ist die grundsätzliche Rollenkonstellation zu reflektieren und nach Bedarf vertraglich festzuhalten (Brandt, 2007, S. 164).

Massgebend für das Rollenverständnis ist nach Brandt die institutionelle Verortung einer Evaluation. Je nachdem, ob es sich um eine interne, externe sowie um eine Selbst- oder Fremdevaluation handelt, müssen unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden. Alle genannten Formen bieten ihre Vor- und Nachteile und können zu entsprechenden Rollenkonflikten führen. Auch wenn die Aufteilung in externe und interne sowie in Selbst- und Fremdevaluation idealtypisch ist, verdeutlicht diese dennoch eine ethische Problemlage, die sich allein aus dem institutionellen Kontext ergibt.

Ebenfalls beeinflusst die Art des Evaluationsauftrags sowie die Funktion die Gestaltung der Rolle einer Evaluatorin/eines Evaluators (2007, S. 169-173).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die aktive Beteiligung der Stakeholder vor allem auf die Mitwirkung in der Design- und Verwertungsphase (Zielsetzung und Fragestellung, Ableitung von Bewertungskriterien, methodische Vorgehensweise, Bewertung der Ergebnisse) konzentriert. Für die Datenerhebung und –analyse sind ausschliesslich die Evaluationsfachleute verantwortlich. Die Umsetzung der Ergebnisse liegt letztlich in der Hand der Entscheidungsträger auf Seiten der Stakeholder (Brandt, 2007, S. 176).

Problem- und Konfliktlagen

Laut Brandt stellt die Kommunikation zwischen den Evaluatorinnen/Evaluatoren und den Auftraggebenden einen wesentlichen Einflussfaktor in Hinblick auf den Erfolg einer Evaluation dar. Da beide Parteien abhängig von subjektiven Wertvorstellungen und Empfindungen agieren und reagieren, sollten mögliche Störquellen ständig reflektiert und transparent gemacht werden. Folgende Beeinflussungsprozesse seitens der Auftraggebenden sind möglich (2007, S. 177-179):

- Vorwegnahme wünschenswerter und unerwünschter Ergebnisse vor der eigentlichen Durchführung der Evaluation
- Nichtberücksichtigung wichtiger Interessensgruppen bei der Planung und damit Ausblendung von deren Perspektiven und Interessen
- Druckausübung, Ergebnisse anders zu präsentieren oder Ignorieren von Befunden
- Verletzung der Vertraulichkeit durch Anleitung zur Weitergabe von vertraulichen Informationen

Auch Evaluatoren und Evaluatorinnen können Anlass zu Kritik geben. Dies beispielsweise, wenn nicht kompetent im Sinne der Evaluationsstandards (vgl. 3.4) gearbeitet wird (Brandt, 2007, S. 179).

3.6 Planung und Durchführung

Evaluationsprogramme lassen sich laut Stockmann mit den Lebensläufen von Individuen vergleichen, die ebenfalls nach bestimmten Phasen ablaufen (2006; zit. nach Stockmann, 2007, S. 31). Der Autor bezieht sich hierbei auf ein Theorie- und Forschungsprogramm, das sich in den letzten zwanzig Jahren entwickelt hat. Dieses Programm untersucht soziale Prozesse über den Lebensverlauf auf dem Hintergrund von sich verändernden Bedingungen (2006, S. 107). Im Lebenslauf eines Menschen sind wie bei einer Evaluation einzelne Aspekte in Abhängigkeit vom Alter unterschiedlich bedeutsam. Im Unterschied zu individuellen Lebensläufen sind Evaluationen stärker in einzelne Durchführungsschritte geplant und gesteuert, um die Programmziele termingerecht zu erreichen (2007, S. 31). Mit der erläuterten Theorie hat die **Lebenslauforschung** wesentliche Beiträge zur Untersuchung des gesellschaftlichen Wandels, insbesondere auf Gebieten wie Bildung, Arbeitsmarkt, Psychologie, Organisationstheorie und Betriebswirtschaft geleistet (2006, S. 109).

Der Lebensverlauf eines Programms lässt sich laut Stockmann (2007, S. 32) grob in **drei Hauptphasen** einteilen:

- Planungsphase (Prä), vor dem Programm
- Implementationsphase (Post), während des Programms
- Nachhaltigkeit (Transfer), nach Abschluss des Programms

Die drei aufeinander aufbauenden Phasen haben die kontinuierliche Umsetzung des Programms zum Ziel (Stockmann, 2007, S. 33).

Basierend auf den drei Hauptphasen wird nachfolgend der Ablauf von Evaluationen erläutert. In diesem Zusammenhang zeigt Silvestrini (2007, S. 108) einen Orientierungsrahmen der ersten zwei Hauptphasen auf, die er als massgebliche Punkte für den Erfolg einer Evaluation betrachtet (2007, S. 125):

- Planungs- und Vorbereitungsphase: Evaluationskonzeption, Datenerhebungsplan
- Implementationsphase: Auftragsklärung, Durchführung der Organisation

3.6.1 Planungs- und Vorbereitungsphase

Wie bei jeder Forschung stehen zu Beginn einer Evaluation laut Silvestrini Fragestellungen.

Obwohl sich diese im Gegensatz zur Grundlagenforschung stärker auf den Nutzen der Auftraggebenden, Betroffenen etc. beziehen, müssen auch sie wissenschaftlichen Ansprüchen genügen.

In dieser Vorbereitungsphase gilt es, eine **Evaluationskonzeption** zu entwickeln, mit dem Ziel, ein gemeinsames Verständnis über den Sinn und Zweck des Vorhabens zu erzeugen. Wesentliche Aspekte der Konzeption sind (2007, S. 109-110):

- Klärung der Aufgaben: Auf welche Programmphase (Prä, Post, Transfer) nimmt die Evaluation beispielsweise Bezug?
- Klärung der Ziele: Welches Erkenntnisinteresse wird verfolgt?
- Identifizierung der Adressaten und Stakeholder: Wem muss in welcher Form Bericht erstattet werden, wer wird von den Evaluationsergebnissen betroffen sein?
- Benennung des Evaluationsteams: Handelt es sich um ein internes oder um ein externes Team?
- Entscheidung über die Vorgehensweise: Welches Evaluationsdesign wird gewählt und welche Methoden werden bei der Erhebung der Daten angewandt?
- Festlegung der Bewertungskriterien für die Ergebnisse

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse im Zuge der Ziel-, Aufgaben- und Adressatenklärung sowie hinsichtlich der Art und Weise der Durchführung muss ein **Datenerhebungsplan** erstellt werden. Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxis stellen sich folgende Fragen (Silvestrini, 2007, S. 110-117):

- Welche Erkenntnisse sind von Bedeutung?
- Welche Fragestellungen und Hypothesen sind untersuchungsleitend?
- Welche Indikatoren dienen der Überprüfung der leitenden Hypothesen?
- Bestehen bereits Vermutungen bezüglich einzelner (Wirkungs-) Zusammenhänge?
- Enthalten die vorliegenden Daten über die ausreichende Information zur Beantwortung der Fragestellungen?
- Wofür liegen bereits Daten vor?
- Welche Datenerhebungsmethoden sind hierbei erfolgsversprechend?
- Wie sollen die Daten erhoben werden?

Silvestrini betont im Falle einer unklaren Datengrundlage, die Wahl der Instrumente noch offen zu lassen. Des Weiteren müssen auch ergänzende Massnahmen in der Zeit- und Kostenkalkulation berücksichtigt werden (2007, S. 123).

Nach Abschluss des Datenerhebungsplans sollte ein entsprechender Datenauswertungsplan ent-

wickelt werden unter Einbezug der jeweiligen Analyseverfahren und –methoden, Bewertungskriterien sowie Wege der Ergebnissrückkoppelung (Silvestrini, 2007, S. 117).

Meyer bezieht sich auf die empirische Sozialforschung und greift Besonderheiten auf, die sich im Rahmen eines Evaluationsdesigns stellen können. Der Autor betont, dass die Datenerhebung und -auswertung sorgfältig geplant und speziell das Design in Absprache mit den Stakeholdern ausfallen muss. Abgesehen vom Dialog mit den Auftraggebenden entspricht das Evaluationsdesign weitgehend einem Forschungsdesign. Es geht auch hier darum, den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung zu beschreiben. Störende Einflussfaktoren, die zur Verzerrung der Ergebnisse führen könnten, sollen ausgeschlossen oder kontrolliert werden. Mit anderen Worten liegt das Ziel in der Isolierung eines bestimmten Einflusses von anderen Störeinflüssen, die eventuell die erwartete und gemessene Wirkung verursacht haben.

Da die strengen methodischen Anforderungen an ein klassisches Experiment (z.B. kontrollierte Manipulation) oft nicht realistisch sind, wird in Evaluationsstudien häufig auf quasi-experimentelle Designs zurückgegriffen. Dabei erfolgt die Bestimmung einer Kontrollgruppe erst nach der Intervention und unterliegt keiner Zufallsbildung. Das Evaluationsteam muss daher im Nachhinein Auswahlkriterien treffen, die für die Entstehung von Wirkung bedeutend sein könnten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bildung einer Kontrollgruppe, die sich lediglich hinsichtlich der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme unterscheidet, bereits Aussagen über Ursache-Wirkungszusammenhänge ermöglicht. Weiter ist die Qualität eines quasi-experimentellen Designs ähnlich derer des klassischen, solange eine Prä-Messung vorliegt, die Bedingungen der Massnamedurchführung bekannt sind und weitgehend gleich verlaufen (2007, S. 143-149).

3.6.2 Implementationsphase

In der **Auftragsklärung** werden die Rollen aller Akteure geklärt und ihnen die Möglichkeit der Partizipation angeboten. Die Betroffenen sollen informiert sein, zu welchem Zweck die Evaluation durchgeführt wird. Um Akzeptanz hervorzurufen, muss grösstmögliche Qualität im Rahmen der Untersuchungsschritte bei der Datenerhebung, -auswertung und -rückkoppelung angestrebt werden. Hierfür bieten sich sogenannte Durchführungsstandards (z.B. DeGEval) an (vgl. 3.4) sowie Evaluationsparadigmen (vgl. 3.3.2), die überprüfen sollen, ob eine Evaluation durchdacht, realistisch, diplomatisch, kostengünstig etc. ist (Silvestrini, 2007, S. 134-140).

Nach der genauen Planung einer Evaluation folgt die **Durchführung**, wobei die Verantwortlichen bedacht sind, das Programm optimal zu gestalten. Dazu zählen eine Reihe organisatorischer Aufgaben wie Vertraulichkeit und Anonymität der Daten bzw. rechtliche Überlegungen sowie

der Umgang mit unerwarteten Ereignissen, die eine Anpassung der Programmziele erfordern. Um einen vertrauensvollen Evaluationsprozess zu gewährleisten und die Kooperationsbereitschaft der Betroffenen nicht zu missbrauchen, spielt die Vertraulichkeit der Daten bei der Ergebnissrückkopplung eine bedeutsame Rolle. Ein Missbrauch kann zudem zu rechtlichen Konsequenzen führen (Silvestrini, 2007, S. 138).

3.6.3 Nachhaltigkeitsphase

Nach Abschluss sollte darauf geachtet werden, dass die beabsichtigten Wirkungen auch nach der Intervention fortbestehen, damit sie auch nachhaltig Wirkung zeigen. Die kausale Verkettung der drei Hauptphasen (Prä, Post, Transfer) macht jedoch auch deutlich, dass die Nachhaltigkeit bereits durch die Programmauswahl beeinflusst wird und demnach eher gewährleistet ist, wenn die geschaffenen materiellen und immateriellen Strukturen die Basis für die langfristigen Programmwirkungen bilden (Stockmann, 2007, S. 31-33).

3.7 Theoretischer Bezug zum Studiengang AM

Die vorliegende Evaluationsstudie setzt im Kreislauf von Böttcher, Holtappels und Brohm in der fünften Phase (Durchführung, Aufbereitung, Auswertung und Dokumentation) ein. Die vorgängigen Punkte wurden bereits vor Beginn dieser Arbeit festgelegt und initiiert. Ortet man sie in die Evaluationsdimensionen nach Stockmann ein, handelt es sich hierbei um eine summative Fremdevaluation, die von den Autorinnen extern durchgeführt wird. Weiter kann das Modell „Context, Input, Process, Outcome“ von Stufflebeam und Windham in einem Zusammenhang mit dem Studiengang AM gebracht werden. Genauer ausgedrückt, entsprechen die Evaluationsgegenstände Output und Outcome der Post und Transfer-Befragung des AM.

Die im Kapitel 3.2 behandelten Inhalte zum Thema Wirksamkeit sind entscheidend für die leitende allgemeine Hypothese, die den Nutzen bzw. den Erfolg des Studiengangs AM behandelt. Damit wird auch den Konzepten des Studiengangs AM Rechnung getragen, die unter anderem die Erkenntnisse der Wirksamkeitsforschung berücksichtigen. Diese Evaluationsstudie hat hauptsächlich einen konzeptionellen Nutzen zum Ziel. Sie soll den Auftraggebenden einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Funktionsweise eines Programms und dessen Wirkung bringen. Wichtige Aspekte zur Verhaltensänderung, zum Lerntransfer, zu Inhalten und dem Gegenstand der vorliegenden Befragung (Prä, Post, Transfer), finden sich unter anderem auch im Modell VOI.

Zudem kann dadurch die Rolle der beiden Evaluatorinnen und die Zusammenarbeit mit dem Auftraggeber hinterfragt werden. Ebenfalls können die erläuterten Evaluationsstandards zur kriti-

schen Reflexion und Bewertung des Studiengangs AM genutzt werden und dienen damit der Qualitätssicherung. Ausführungen zu Planung und Durchführung werden als Richtlinie für diese Evaluationsstudie verwendet.

4 Theoretische Grundlagen des Lernens im Erwachsenenalters

Mit einer Aus- oder Weiterbildung ist das Thema Lernen eng verknüpft, weil es im Grundsatz darum geht, Fähigkeiten und Fertigkeiten neu zu erlernen oder zu erweitern. Da die Basis dieser Arbeit die Evaluation der Studiengänge NDS/MAS AM ist, wird das Thema Lernen speziell im Fokus der Weiterbildung abgehandelt.

4.1 Begriffsklärung

Lernen

Im Alltag wie auch in der Wissenschaft wird der Begriff Lernen, so Schermer, unter dem Aspekt der Veränderung verwendet. In der Psychologie allerdings kann der Lernprozess im Unterschied zum Alltagsverständnis eine beliebige Richtung einnehmen. Lernen ist nicht zwingend mit einem Zuwachs verbunden, sondern kann auch zu einer Verschlechterung führen. Man stelle sich einen Autofahrer vor, der sich nach einem Unfall im Strassenverkehr ängstlich verhält. Nicht jede Veränderung deutet automatisch auf ein Lernergebnis hin. Es müssen zwei Bedingungen erfüllt sein, damit Veränderung als lernbedingt determiniert werden kann. Einerseits muss Veränderung auf einer Erfahrung und/oder einer Übung des Organismus basieren, andererseits muss sie über eine längere Zeit verfügbar sein. Somit werden reifungsbedingte Veränderungen beispielsweise nicht als Lernen im psychologischen Sinn betrachtet.

Unter einer Vielzahl an Begriffsklärungen, die Lernen und Veränderung thematisieren gehen insbesondere verhaltenstheoretische sowie kognitive Auffassungen auf den Prozess des Lernens ein. Dabei sind sowohl umweltbezogene als auch innerpsychische Faktoren beteiligt. Die Beobachtung der Veränderung im Verhalten steht jedoch als einzige Möglichkeit zur Verfügung, den Lernvorgang nachzuweisen (2002, S. 10-12).

Didaktik

„Didaktik stammt aus dem griechischen didaskein und heisst wörtlich Lehre“ (zit. nach Siebert, 2006, S. 1). Gemeint sind damit alle didaktischen Handlungen im Alltag, bei denen etwas mitgeteilt oder erklärt wird. Im psychologischen Wörterbuch Dorsch (Häcker & Stapf, 2004, S. 201) wird Didaktik als „Theorien des Unterrichts im weitesten Sinn“ verstanden.

Arnold, Krämer-Stürzl und Siebert unterscheiden zwischen einer traditionellen, bildungstheoreti-

schen Didaktik und einer neueren Didaktikkonzeption, die die Aufmerksamkeit stärker auf das Zusammenwirken der unterschiedlichen Faktoren des Lehr- Lernprozess richtet. Erstere beschreibt den Zusammenhang von Lehren und Lernen. Die zweite, modernere Auslegung fokussiert die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie der Lernenden. Die Sachlogik bezieht sich auf Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, die Psychologie berücksichtigt die Lern- und Motivationsstruktur der lernenden Personen. Letztere Konzeption bezieht sich auf mehrere Ebenen des Planen und Handelns. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Didaktik das theoretische Zusammenspiel zwischen Lehren und Lernen umfasst (1999, S. 77-78).

4.2 Didaktische Theorien

Hinter den didaktischen Theorien stecken neben unterschiedlichen Menschenbildern auch thematische und methodische Präferenzen, die in der Praxis zum Tragen kommen (Siebert, 2006, S. 74).

Curriculumtheoretische Didaktik

Curricula bedeutet Lehr- respektive Lernplan. Der Begriff beinhaltet allerdings mehr als das Definieren von Zielen und Inhalten. Curricularer Unterricht soll dazu beitragen, erwartete Situationen bewältigen zu können (Siebert, 2006, S. 79). Als erster Schritt werden nach Robinsohn deshalb Situationen analysiert und entsprechende Qualifikationen definiert, die der Bewältigung erwarteter Situationen dienlich sind. Auf Grund dieser Analyse werden Inhalte ausgewählt, die diese Qualifikationen vermitteln (2004, S. 179) und steht hinter jeder theoretisch begründeten curricularen Arbeit. In einer curricularen Weiterbildung sollen so Siebert die Lerninhalte nicht aus einer abstrakten Bildungsidee abgeleitet, sondern aus einer Situationsanalyse empirisch ermittelt werden. Diese Theorie allerdings wird als „rollender Prozess“ angesehen, da durch ständige Evaluationen überprüft werden muss, ob die Lernprozesse tatsächlich zu einer besseren Bewältigung von Praxissituationen führen (2006, S. 78-79).

Lerntheoretische Didaktik

Modelle, die auf der lerntheoretischen Didaktik basieren schreiben der Didaktik gemäss Götz und Häfner die Aufgabe zu, psychologisches Wissen zur geistigen Reifung in anwendbare, didaktisch-methodische Konzepte abzuleiten. Dabei fließen hauptsächlich die Kenntnisse aus der Lernpsychologie, beispielsweise nach Piaget und der Verhaltenspsychologie gemäss Watson, Skinner und Bloom ein. An die lerntheoretische Didaktik knüpft laut Götz und Häfner auch die

Berliner Schule an. Lernprozesse sollen in ihrem Sinne möglichst genau beschrieben, analysiert und planbar gemacht werden. Im Modell der Berliner Schule wird Didaktik als eine Lehre von Unterrichtsprozessen bzw. organisierte Lehr- und Lernprozesse in allen Formen und Stufen verstanden. Dabei geht es um die individuellen und institutionellen Voraussetzungen, die den Unterricht beeinflussen. Unter den individuellen Bedingungen werden beispielsweise Altersstrukturen, Vorwissen oder Lernmotivation verstanden. Institutionelle Voraussetzungen beinhalten die wesentlichen Faktoren der Lernumgebung wie Bildungspläne, Curricula oder Organisationsformen (2005, S. 39-46).

Identitätstheoretische Didaktik

Identität wird im Gegensatz zu Persönlichkeit erworben und ist nicht angeboren. Sie stellt die Aufgabe an ein Individuum, Selbst- und Fremdbild immer wieder zu hinterfragen und anzupassen. Dies bedingt die Fähigkeit zur Reflexion. Reflexion ist ein kognitiver Prozess des Bewusstseins und grösstenteils an Sprache und Kommunikation gebunden. Identitätsentwicklung wird als lebenslanger Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt verstanden (Siebert, 2006, S. 82-83). Nach Thomae (1991; zit. nach Siebert, 2006, S. 82) wird über die Interaktion in Bildungseminaren Reflexion und Austausch über das individuelle Erleben gefördert.

Es werden aber auch kritische Stimmen laut. So meinen Kade und Seitter wie auch Ziehe und Stubenrauch (1995; 1982; zit. nach Siebert, 2006, S. 84), dass identitätsrelevante Bildungsangebote oftmals mit dem Präfix „selbst“ in Beziehung stehen wie Selbstverwirklichung, -hilfe, -erfahrung. Nach ihnen ist das zu Grunde liegende Bedürfnis eher psychosoziale Stabilisierung und Bestätigung, wobei Bildungs- und Aufklärungsinteresse weniger im Vordergrund steht.

Ermöglichungsdidaktik

Die Ermöglichungsdidaktik hängt mit einer neuen Lehr- und Lernkultur zusammen (Arnold & Schüssler, 2003; zit. nach Siebert, 2006, S. 86). Dieses Konzept bringt einen Perspektivenwechsel mit sich, weg von der reinen Wissensvermittlung und hin zur selbstgesteuerten Aneignung von Wissen sowie Kompetenzen. Lernen ist somit mehr als die reine Wiederholung des Gelernten. Die Lehre kann das selbstgesteuerte Lernen nur ermöglichen und unterstützen. Dabei steht die Gestaltung anregender Lernumgebungen und –situationen im Zentrum. Die Lehrenden nehmen die Funktion von Beobachtenden, Beratenden ein und widerspiegeln eine Wissensressource. Didaktisches Handeln im Sinne der Ermöglichungsdidaktik will zudem ein Arrangement der Lernsituation schaffen. Damit ist die Gestaltung von Lernräumen, die Förderung und Berücksichtigung von verschiedenen Lernstilen sowie persönliche Lernerfahrungen oder das Lernen in Gruppen angesprochen (Siebert, 2006, S. 86-88).

4.3 Neue Herausforderungen in der Weiterbildung

Die veränderten Bedingungen des 21. Jahrhunderts bringen auch neue Herausforderungen und Anpassungen mit sich. In diesem Kapitel werden die neuen Entwicklungen und Herausforderungen in der Bildungslandschaft sowohl auf der personalen als auch auf der organisatorischen Seite abgehandelt.

Lebenslanges Lernen

Die Arbeitswelt der Zukunft stellt nach Hofmann und Regent (2003, S. 13) „neue und erweiterte Anforderungen an alle Organisationsmitglieder“, wodurch lebenslanges Lernen zur Notwendigkeit wird. Vom Individuum werden verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten abverlangt. Neben Fachwissen werden auch Methodenkompetenzen und soziale Fähigkeiten gefordert. Weiter spielt nach Hofmann, Linneweh und Streich (2003, S. 13) der „Erfolgsfaktor Persönlichkeit“ eine wichtige Rolle, unter dem die erfolgreiche Führung der eigenen Person einerseits und die gelungene „Work-Life-Balance“ andererseits verstanden wird. In der modernen Weiterbildung geht es somit um weit mehr als eine reine Wissensvermittlung. Erwünscht sind Verhaltensänderungen, Problemlösungskompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Lebenslanges Lernen meint so Hofmann und Regent (2003, S. 14) aber auch eine gezielte und bewusste Weiterbildung. Analyse der Voraussetzungen und des Bedarfs werden unabdingbar. Neben dem Lernziel werden auch Überlegungen zur Zielgruppe, der Methode, der lehrenden Person und dem Lernumfeld miteinbezogen, um den Transfer in die Praxis zu erhöhen. Damit ein Transfer überhaupt möglich wird, ist es wichtig, dass die Person bei der Arbeit die Möglichkeit erhält, die neuen Wissensinhalte direkt anzuwenden.

Damit ist die Schnittstelle zwischen dem Individuum in der Organisation und der Organisation selber angesprochen und leitet in das Thema „die lernende Organisation – selbstverantwortliche Entwicklung on the Job“ über.

Die lernende Organisation

Führungskräfte haben nach Unkrig (2003, S. 203) erkannt, dass die Qualifikation der Mitarbeitenden massgeblich zum Erfolg des Unternehmens beitragen. Trends zeigen, dass Personalförderung und –entwicklung zu einem entscheidenden Anreizsystem für integrierte als auch potenzielle Mitarbeitende ist. Für eine Organisation kann es also ein entscheidender Faktor sein, die wichtigen Personen an Bord zu halten um nachhaltig wettbewerbsfähig zu bleiben. Personalentwicklung bedeutet aber auch eine erhebliche Investition für eine Organisation. Deshalb bewegt sie sich zwischen den Erwartungen einzelner Organisationsmitglieder einerseits und den Interessen

der Organisation auf der anderen Seite.

Die Grundpositionen rund um die wissenschaftliche Diskussion des Themas der lernenden Organisation werden nun vorgestellt (Unkrig, 2003, S. 204).

- Organisationslernen verändert das von allen Organisationsmitgliedern geteilte Wissen
Dieser Grundsatz geht davon aus, dass alle Organisationsmitglieder bewusst oder unbewusst in den Lernprozess der Organisation eingebunden sind.
- Organisationslernen verändert das Wissen von Schlüsselpersonen
Entscheidungsträger (meistens das obere Management), beeinflussen primär das Wissen und die Lernprozesse in einer Organisation.
- Organisationslernen verändert das verfügbare Wissen in einer Organisation
Organisationslernen ist geprägt durch die Vernetzung und Veränderung des Wissens der Entscheidungsträger und aller Organisationsmitglieder.
- Organisationslernen verändert die Organisation
Diese Grundannahme bedeutet, dass sich organisationales Lernen dann erkennen lässt, wenn sich auf Grund von Lernprozessen und –erfahrungen Standards, Prozesse oder Systeme verändern.

4.4 Erwachsene im Lernfeld

Arnold, Krämer-Stürzl und Siebert (1999, S. 10) bezeichnen den Menschen als Homo discens – der lernende Mensch. Andere Meinungen behaupten, in der Adoleszenz sei der Höhepunkt der Fähigkeiten erreicht und danach beginne der unvermeidliche Abbau, werden kaum noch vertreten (Siebert, 2006, S. 27). Nach Schröder-Naef (2001, S. 18-20) hängt die Leistungsfähigkeit vielmehr von den Lebensumständen, den Anforderungen im Beruf und dem Gesundheitszustand der Person ab. Die vorhandene Leistungsfähigkeit in der Jugend, die so genannte Ausgangsbegabung, spielt dabei eine zentrale Rolle für die weitere Entwicklung. Diesbezüglich sind enorme Unterschiede feststellbar, die mit zunehmendem Lebensalter weiter divergieren. Das Lebensalter hat auf diese Differenzen einen viel geringeren Einfluss als der Lebenslauf und die Lebensgestaltung auf die weitere Entwicklung. Mehr als dreissig Prozent der älteren Menschen zeigen in Untersuchungen Werte, die über den mittleren Leistungen der Jugend liegen. Unterschiede in verschiedenen Leistungsbereichen zwischen jüngeren und älteren Menschen sind trotzdem feststellbar. Gemäss Schröder-Naef (2001, S. 20) bilden sich folgende Abweichungen heraus:

- Bei Personen über fünfzig Jahren kann die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, der Wortschatz sowie das Allgemeinwissen durchaus noch zunehmen.
- Wird der Lernstoff übersichtlich dargeboten lernen ältere Menschen im Vergleich leichter.
- Die steigende Erfahrung mit zunehmendem Alter hilft einerseits bei der Bewältigung neuer Lernaufgaben, kann auf der anderen Seite aber auch zu rigidem Verhalten führen im Sinne von „ das habe ich schon immer so gemacht.“

- Steht der Lernstoff in einem Sinnzusammenhang lernen ältere Menschen gleich gut wie jüngere. Nur Inhalte, die losgelöst dargeboten werden, können weniger gut aufgenommen werden. Ähnlich sieht es bei Aufgaben unter Zeitdruck aus. Bei Aufgaben, die in einer bestimmten Zeit erledigt werden müssen, sind ältere Menschen jüngeren gegenüber benachteiligt. Sie kompensieren die langsamere Arbeitsweise allerdings durch erhöhte Genauigkeit.
- Die Leistung des Kurzzeitgedächtnisses nimmt mit zunehmendem Lebensalter ebenfalls ab.
- Die Merkfähigkeit und Denkgeschwindigkeit kann man mit Lernstrategien weiterhin trainieren, damit sie nicht abnehmen.
- Die Motivation ist ein weiterer Unterschied. Kinder erwarten im Gegensatz zu Erwachsenen nicht, dass sich durch Lernen etwas verbessert und sind in der Lage, das zu lernen was von ihnen verlangt wird. Erwachsene hingegen stellen den Anspruch, Sinn und Bedeutung einer Aufgabe zu erkennen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Lernfähigkeit im Alter im Allgemeinen erhalten bleibt und nicht von einem allgemeinen Abbau der psychischen und geistigen Fähigkeiten gesprochen werden kann. In einigen Bereichen wirkt sich das Lebensalter positiv aus, in einzelnen negativ. Kinder und Erwachsene lernen zum Teil anders oder legen andere Schwerpunkte. Erwachsene lernen in der Regel nicht ganz so schnell, dafür ganzheitlicher und gehen von ihren Erfahrungen aus.

Wie sich Menschen neues Wissen aneignen, ist somit von vielerlei Faktoren abhängig. Frühere Lernerfahrungen, die schulische Ausbildung spielen ebenso eine Rolle wie die persönliche Situation und Einstellung.

Bei Siebert (2006, S. 27) fällt die Antwort über Veränderungen des Lernens im Alter weniger konkret aus. Nach ihm gibt es aus mehreren Gründen keine eindeutige, verallgemeinerbare Antwort auf diese Fragestellung. Zum einen sind die Möglichkeiten der abhängigen, unabhängigen Variablen, aber auch der endogenen oder exogenen Faktoren, der biografischen und soziokulturellen Einflüssen wie auch die Lernleistungen und Lernaufgaben unbegrenzt ausdehnbar und kombinierbar. Konsequenterweise bedeutet dies, dass sich die Lernfähigkeit eines Menschen individuell entwickelt und es keinen weiteren Menschen gibt, der eine identische Lernsituation hat.

4.5 Kompetenzen

Wie im Kapitel 4.2 thematisiert, orientiert sich der Studiengang AM unter anderem an einem Ermöglichungsdidaktischen Lernverständnis. Damit wird eine handlungsorientierte Lernform angestrebt, die den Transfer in die Praxis begünstigt. Lernen geschieht dabei in den vier Kompetenzbereichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz. Nur durch die Förderung aller vier Kompetenzbereiche kann Gelerntes in konkrete Handlungen umgesetzt werden (Schüssler & Arnold, 2001). Die in diesem Kapitel aufgeführten sieben Sozial- und fünf Metho-

denkompetenzen gehören einem standardisierten Fragebogen für soziale und methodische Kompetenzen (SMK) an und sind Inhalt von Teil III der vorliegenden Befragungen des Studiengangs AM (vgl. 7.3).

4.5.1 Begriffsklärung

In der wissenschaftlichen Literatur werden berufliche Kompetenzen als körperliche und geistige Disposition bezeichnet, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösung zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Dafür benötigt eine Person eine Reihe an fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dispositionen (Amelang & Bartussek, 2001; Frey, Balzer & Renold, 2002; Roth, 1971; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 150).

Bei der **personalen Kompetenz** handelt es sich um ein Handeln aus Selbsteinsicht. Die moralische Fähigkeit nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass erwartete Handlungen in Konfliktlagen in eigener Verantwortung und Lebenseinsicht getroffen werden (Edelstein, Oser & Schuster, 2001; Roth, 1971; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 151).

Die **fachliche Kompetenz** steht in einem engen Zusammenhang mit fachbezogenen Fähigkeitsbereichen, die zur Erfüllung einer beruflichen Tätigkeit nötig sind. Fachbezogene Fähigkeitsbereiche sind oft einem Wandel unterworfen und bedürfen einer ständigen Weiterbildung (Frey & Balzer, 2003, S. 151).

„Als **Methodenkompetenz** wird die Fähigkeit bezeichnet, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein“ (Frey, 1999; Wollersheim, 1993; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 150). Es geht darum, ob es einer Person gelingt, im Arbeitsprozess, fachgerecht, strukturiert und reflektiert vorzugehen (Frieling, Kauffeld, Grote & Bernard, 2000; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 151). Frey und Balzer (2003, S. 151) führen im SMK, Teil III des Fragebogens (vgl. 7.3), diese fünf Methodenkompetenzen auf:

- Analysefähigkeit
- Flexibilität
- zielorientiertes Handeln
- Arbeitstechniken
- Reflexivität

Mit **Sozialkompetenz** wird das Verhalten verstanden, selbstständig oder in Kooperation mit anderen eine Aufgabe verantwortungsbewusst zu lösen. Folgende sieben Sozialkompetenzen nach Schuler und Barthelme, (1995; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 153) sind im Teil III (vgl. 7.3) dieses Fragebogens enthalten:

- Selbstständigkeit
- soziale Verantwortung
- Kooperationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Führungsfähigkeit
- situationsgerechtes Auftreten

In Anlehnung an die thematisierten vier Kompetenzbereiche (Personal, Fach, Methoden, Sozial) wird in der Literatur, die für diese Studie wichtige **Genderkompetenz** behandelt. Das Geschlecht stellt einen Einflussfaktor dar, der zur Berechnung der Unterhypothese II beigezogen wird (vgl. 8.2).

Handeln ist niemals geschlechtsneutral und betrifft Männer und Frauen in unterschiedlichsten Lebenslagen. Einstellungen und Verhalten in Zusammenhang mit der Geschlechterrolle werden tagtäglich sozial und kulturell konstruiert. Auch Organisationen sind durch diese Rollen und die damit verbundenen Zuschreibungen geprägt und bilden entsprechend tief verankerte und zum Teil nachteilige Strukturen aus. Genderkompetenz gilt daher als Schlüsselqualifikation und als Voraussetzung für die Qualität von Dienstleistungen, Massnahmen und Projekten. Diese Kompetenz umfasst das Wissen, genannte Strukturen zu erkennen und zu verändern, um schlussendlich allen Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. Zur Implementierung von gleichstellungsbezogenen Strategien ist eine geschlechterdifferenzierte Situationsanalyse nötig. Dabei ist auch das Beratungsverständnis der Gender-Beauftragten (z.B. Dozierende) zu beachten und im Schulungskonzept zu integrieren. Als grösste Schwierigkeit erweist sich der Transfer der erworbenen Genderkompetenz in den Alltag. Zur Begünstigung eines Transfers müssen organisationsspezifische Formen der Genderberatung und Transferunterstützung entwickelt werden (Blickhäuser & von Barga, 2006, S 7-49).

Frey sowie Frey, Balzer und Renold (2002; 2002; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 154) erläutern, dass es sich bei der personalen, fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenz um eine Einheit handelt, die zusammen die **berufliche Handlungskompetenz** umfassen. Um die vier genannten Bereiche zu diagnostizieren, eignet sich die Form der Selbstbeurteilung. Amelang und Bartussek (2001; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 155) gehen davon aus, dass die betreffende Person ihre beruflichen Kompetenzen am besten selbst einschätzen kann und man so der Grob und Merki sowie nach Mummendey (2001; 1995; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 155) der Subjektivität von komplexem Handeln am ehesten gerecht wird. Das Bewerten von Kompetenzen mittels Selbstbeurteilung setzt jedoch voraus, dass sich eine Person gut kennt und sich weitgehend realistisch beobachten und bewerten kann. Doch auch wenn eine Beurteilung im

Sinne der sozialen Erwünschtheit objektiv fehlerhaft sein sollte, wäre die Selbstbeurteilung gemäss

Balzer, Frey, Renold und Nenniger subjektiv eher handlungsleitend und damit für das Beschreiben von Verhalten massgebend (2002; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 155). Wichtig dabei ist, dass die gewonnenen Erkenntnisse keine negativen Konsequenzen für die einzelnen Personen oder Gruppen nach sich ziehen und im Sinne der pädagogischen Didaktik helfen, Defizite aufzudecken, um Förderungsmassnahmen abzuleiten (Jäger, Frey, Wosnitza & Flor, 2001; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 155).

4.6 Theoretischer Bezug zum Studiengang AM

Lernen und somit Veränderung basiert auf einer Erfahrung und/oder einer Übung des Organismus. Lernen geschieht sowohl umweltbezogen als auch innerpsychisch. Nach dem Konzept des „Lebenslangen Lernens“ ist Lernen weit mehr als eine reine Wissensvermittlung. Mit der vorliegenden empirischen Arbeit soll nun untersucht werden, ob Lernen in dieser Hinsicht ermöglicht wird und sich auf den Studiengang AM zurückführen lässt.

Die im Unterkapitel 4.2 aufgeführten didaktischen Konzepte und Erläuterungen zum Thema Kompetenz sind einerseits theoretische Hintergründe des Studiengangs AM und dienen andererseits der Beantwortung der untersuchungsleitenden Fragestellungen. Sie thematisieren Lerntransferfaktoren wie Lernerfahrung, -motivation und die Bedeutung von Kompetenzen. Weiter gehen sie auf die Einflussfaktoren Alter, Erfahrung und Geschlecht ein, Einflussfaktoren, die in dieser Studie ebenfalls zur Beurteilung der Wirksamkeit des Studiengangs AM beigezogen werden.

5 Theoretische Grundlagen zu Transfermanagement

5.1 Begriffsklärung

Nach Ulbrich (1999, S. 49) hat das Transfermanagement den Zweck, den Erfolg einer Weiterbildung unter Einbezug relevanter Methoden und Instrumente sowie unter Berücksichtigung der Lerntransferfaktoren zu garantieren. In der Definition von Lemke stehen die Fähigkeiten der Mitarbeitenden im Fokus. Nach ihm beinhaltet Transfermanagement eine organisationsübergreifende Strategie mit dem Ziel, Fähigkeiten der Mitarbeitenden besser zu nutzen. Transfermanagement umfasst demnach weit mehr als die punktuelle Überarbeitung von Seminarveranstaltungen im Sinne einer stärkeren Transferorientierung (1995, S. 5).

Drei zentrale Fachbegriffe rund um dieses Thema sind Lerntransfer, Lerntransfermodell und Lerntransferfaktoren, die nachfolgend begrifflich determiniert werden.

5.1.1 Lerntransfer (LT)

Lemke (1995, S. 5-7) stellt in seinem Buch verschiedene Definitionen mit unterschiedlichen Kernaussagen vor und entwickelt anschliessend seine eigene. Diese betont den Prozess beim LT.

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

Greenaway (2004, S. 133) bezieht sich auf Robert Haskell, der von einem nahen und weiten LT spricht und diese in sechs Stufen unterteilt. Der nahe LT findet in Situationen statt, die der erlernten ähnlich sind, im Gegensatz zum weiten, bei dem sich die Umsetzungssituation von der ursprünglichen Lernsituation unterscheidet. Der weite LT entspricht einem höheren Level, weil das Gelernte in der Situation angepasst und neu umgesetzt wird.

Lerntransferfaktoren

Die LT-Faktoren bezeichnen nach Lemke (1995, S. 10-11) unterschiedliche Prozessvariablen, die auf den LT Einfluss nehmen können. Beispielsweise spielt die Motivation der Teilnehmenden in Bezug auf den LT eine Rolle. Ulbrich (1999, S. 49) spezifiziert in seiner Begriffsklärung sowohl die Bedingungen als auch die Auswirkungen auf den Transferprozess. Ein LT-Faktor ist eine Bedingung oder Ursache, die durch personale, situative, individuelle oder organisatorische Aspekte auf den Transferprozess sowohl positiv (fördernd) als auch negativ (hemmend) einwirken kann. Die hemmenden Faktoren werden auch als Transferwiderstände bezeichnet. Die LT-Faktoren sind konkrete Ansatzpunkte des Transfermanagements. Nach Fröhlich (1987; zit. nach Lemke, 1995, S. 10) bilden die LT-Faktoren die Grundlage zur Lösung der Transferproblematik.

Lerntransfermodell

Ein Modell weist nach Stachowiak (1973; zit. nach Lemke, 1995, S. 8) das Abbildungs-, das Verkürzungs- und das pragmatische Merkmal auf. Das Abbildungsmerkmal besagt, dass ein Modell lediglich eine Abbildung oder Repräsentation des Originals bleiben kann. Das Verkürzungsmodell meint, dass Modelle im Allgemeinen das Original nicht mit all seinen Attributen widerspiegelt, sondern nur die für das Modell relevanten aufzeigt. Das pragmatische Merkmal soll

aufzeigen, dass Modelle gegenüber dem Original eine Ersetzungsfunktion wahrnehmen können. Die vollständige Bestimmung des Modellbegriffs hat nicht nur die Frage nach dem wovon zu beantworten, sondern auch, für wen das Modell unter welchen Umständen welche Funktion übernimmt.

Übertragen auf ein LT-Modell kann gemäss Lemke (1995, S. 9) folgende Definition gelten:

Ein Lerntransfermodell ist die vereinfachte, anschauliche (auch graphische) und nicht in jedem Fall vollständige Darstellung des Lerntransferprozesses in der beruflichen Weiterbildung mit dem Ziel, Lerntransferfaktoren zu bestimmen und einen Lösungsansatz zur Bewältigung der Lerntransferproblematik zu entwickeln. Es handelt sich bei einem Lerntransfermodell im vorliegenden Buch nicht um ein Modell im streng formalen Sinne. (Lemke, 1995, S. 9)

5.2 Transfermodelle

Die Umsetzung des LT in die Praxis findet statt, nachdem eine mitarbeitende Person ausserhalb der Organisation eine Weiterbildungsmassnahme besucht und nach Beendigung dieser, das Gelernte an den Arbeitsplatz transferiert. Die drei beteiligten Grössen am LT-Prozess sind demnach die **Organisation**, der **Trainingsprozess** und die mitarbeitende, resp. an der Weiterbildung teilnehmende **Person**. Das Grundmodell von Lemke (1995, S. 12) verdeutlicht diese Ausführungen.

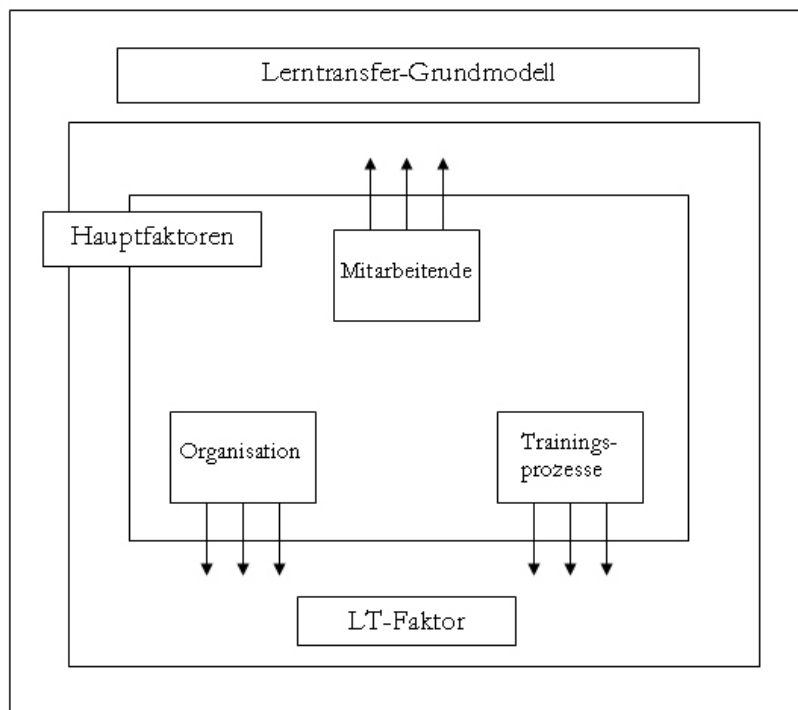


Abb. 3: Einfaches Grundmodell des Lerntransfers nach Lemke (1995, S. 12)

Die **Organisation** trägt auf Grund ihrer Strukturen, Werte und Paradigmen wesentlich zum Lernprozess des Mitarbeitenden bei. Dabei kann die Unterstützung durch eine vorgesetzte Person innerhalb der Organisation lern- und transfermotivierend einwirken. Ebenfalls der Organisation zuzuordnen ist die Anwendungsmöglichkeit des Gelernten in der Praxis sicher zu stellen (Lemke, 1995, S. 11). Da Teilnehmende einer Weiterbildung in der Regel in verschiedenen Organisationen tätig sind, sind Trainingsprogramme häufig firmenübergreifende Standardseminare. Findet keine intensive Zusammenarbeit zwischen den Programmplanenden und den Organisationsmitgliedern statt, was in der Praxis oft der Fall ist, wird der mangelnde Informationsaustausch als Hemmfaktor angesehen. Trainingsdesignfaktoren bilden in solchen Fällen oft die einzige Möglichkeit zur Implementierung von LT-Strategien.

Dem **Trainingsprozess** zuzuordnen ist die Auswahl und Gestaltung der Weiterbildungsinhalte, die Organisation des Lernens wie auch die Rolle der Trainer (Lemke, 1995, S. 108).

Personale Aspekte des LT sind laut Lemke mentale Voraussetzungen, Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen und Emotionen der teilnehmenden Person (1995, S. 11). Weiter beeinflussen die Erziehungsvorgeschichte und die aktuelle(n) Entwicklungsstufe(n) den LT. Ferner wirken sich die Einstellungen der Teilnehmenden auf ihre Mitarbeitenden und Vorgesetzten, aber auch generell auf ihren Arbeitsplatz oder sich selbst gegenüber, auf den LT aus. Deshalb ist es von Vorteil, wenn Trainer möglichst viel über die Teilnehmenden in Erfahrung bringen können (1995, S. 109). Diesen drei Säulen eines Transfergrundmodells sind LT-Faktoren determiniert, die sowohl fördernd als auch hemmend auf den LT einwirken können. Durch die Vernetzung der Haupt- und Einzelfaktoren ergibt sich eine hohe Komplexität, die die vollständige Beherrschung der LT-Problematik unmöglich erscheinen lässt. Nichtsdestotrotz ist eine gezielte Planung, Organisation und Evaluation von LT sowohl möglich als auch notwendig (1995, S. 11).

Lemke (1995, S. 12) fasst die LT-Modelle der Literatur in vier Modellklassen zusammen und führt diese in seinem Buch mit den dazugehörigen LT-Faktoren, dem Lösungsansatz sowie der Kritik am jeweiligen Modell auf.

Die lernpsychologisch orientierten LT-Modelle basieren auf lernpsychologischen Erkenntnissen und Techniken. Die psychosozial orientierten LT-Modelle gehen von der psychosozialen Grundlage des LT-Prozesses aus im Gegensatz zu den arbeitsumfeldorientierten LT-Modellen, die sich mit der Organisation und dem Organisationsklima im Hinblick auf eine LT-Maximierung befassen. Die verhaltensmodifikationsorientierten LT-Modelle nehmen als Ansatzpunkt die Notwendigkeit einer Verhaltensmodifikation des Individuums.

Da die Ausführung aller Modelle zu weit greifen würde, wird lediglich das für die Arbeit geltende Bedingungsmodell nach Rank und Wakenhut vorgestellt. Das Modell versteht sich als generalisierendes Modell, das die zentralen Einflussfaktoren auf den LT auf der Zeitachse vor, während und nach dem Training darstellt. Der prozessuale Charakter des LT kommt so besser zur Geltung.

Rank und Wakenhut geben vor, mit dem Modell alle relevanten LT-Faktoren einbezogen und sie in Beziehung gesetzt zu haben. Deshalb verzichten sie beispielsweise auf die isolierte Darstellung einzelner Einflussfaktoren. Das Modell soll der Einordnung vorhandener und der Ableitung neuer Massnahmen zur Transfersicherung dienen (1998, S. 16-17).

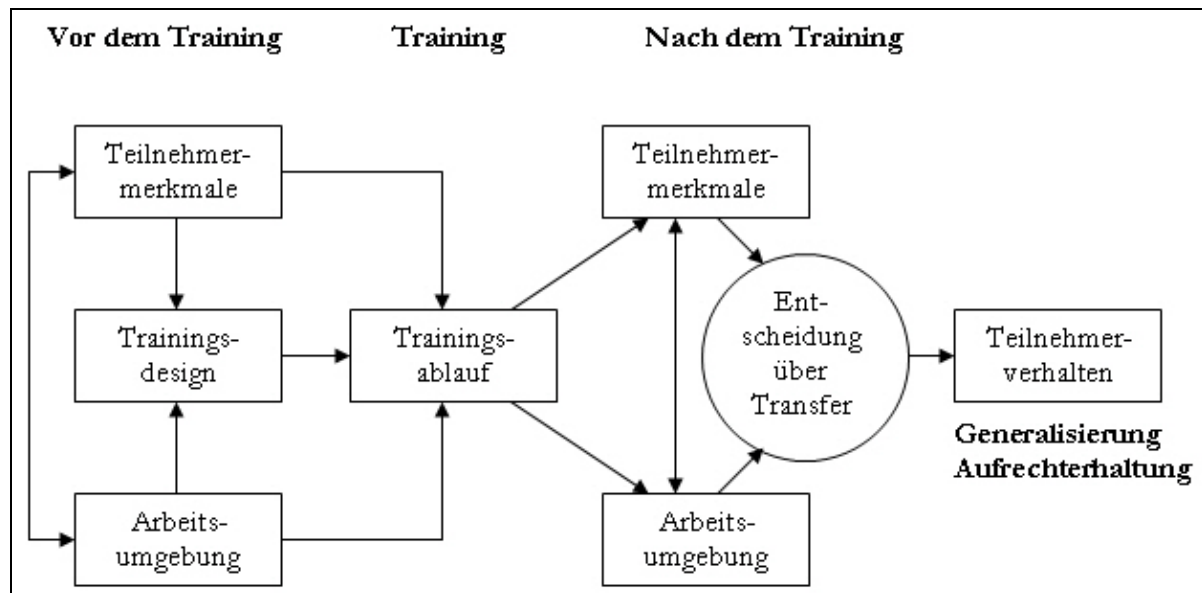


Abb. 4: Das integrative Bedingungsmodell des Transfers nach Baldwin und Ford (1988; zit. nach Rank&Wakenhut, 1998, S. 16)

Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation, Einstellungen und Erwartungen sind den Merkmalen der Teilnehmenden einzuordnen. Dem Trainingsdesign und -ablauf sind neben den organisatorischen Faktoren auch die Praxisorientierung der Inhalte sowie die Instruktionstechniken anzuschließen. Die Arbeitsumgebung ist die zentrale Komponente des Transferprozesses. Die Teilnehmenden kommen aus diesem Feld und gehen nach Beendigung des Trainings wieder dahin zurück. Nach Rank und Wakenhut (1998, S. 16) treten die meisten und grössten Transferhindernisse im Arbeitsfeld auf. In der Arbeitsumgebung zeigt sich neben der Praxisrelevanz der Trainingsinhalte auch die soziale Unterstützung der Teilnehmenden. Vandenput (1998, S. 24-27) nennt relevante **Variablen der Organisation**, die sich sowohl **transferfördernd als auch hemmend** auswirken können:

- Autoritäre Organisationsstrukturen beeinflussen den LT negativ, im Gegensatz zu flexiblen Reorganisationen.
- Die Kontaktperson, in der Regel also die vorgesetzte Person, wirkt durch eine offene, partnerschaftliche Zusammenarbeit transferfördernd auf die teilnehmende Person ein.
- Weiter kann eine angemessene Arbeitsautonomie den LT positiv fördern.
- Allgemein wirkt die Organisation mit ihren Werten auf den LT ein.
- Weiter spielt die Relevanz des Trainings im Arbeitsalltag mit.

Verfügen die Teilnehmenden über direkte Anwendungsmöglichkeiten, können die erlernten Inhalte besser umgesetzt werden. Die Entscheidung, ob der Transfer in die Praxis überhaupt versucht wird, hängt zum grossen Teil mit der Motivation zusammen. Dabei spielen zwei Faktoren mit. Einerseits ist dies die wahrgenommene Anwendbarkeit der neuen Fähigkeiten, Fertigkeiten und andererseits die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden.

5.3 Transfermassnahmen

Im folgenden Kapitel werden **Transfermassnahmen** vorgestellt und anhand des integrativen Bedingungsmodells des Transfers nach Rank und Thienemann (1998, S.31-77) eingeordnet:

- Die Basis transferfördernder Massnahmen in der **Arbeitsumgebung** ist ein unterstützendes Organisations- und Trainingsklima. Dazu gehört eine wachstumsorientierte Unternehmenskultur ebenso wie die finanzielle Unterstützung der Weiterbildung. Die vorgesetzte Person beeinflusst den LT durch ihr Verhalten und Äusserungen massgeblich und dies während der ganzen Zeit der Weiterbildung.
- Bestärken Trainer die Teilnehmenden in ihren neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten, erhöhen sie damit deren **Selbstwirksamkeitserwartung**. Vertrauen die Teilnehmenden darauf, dass sie die erlernten Inhalte mit Erfolg umsetzen können, nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass sie sich entscheiden, den Transfer auszuprobieren. Die Selbstwirksamkeitserwartung wirkt sich also auf die Transferentscheidung aus.
- Je stärker die Teilnehmenden die Lerninhalte als nützlich für ihre Arbeit oder Karriere beurteilen, desto grösser ist ihre Transfermotivation bzw. die **subjektive Bedeutsamkeit**. Für den Transfer ist es deshalb wichtig, die Praxisrelevanz und Anwendbarkeit in der Weiterbildung aufzuzeigen.

LT ist ein System mit mehreren Einflussgrössen und Wechselwirkungen. Die Transfersicherung fordert demnach ganzheitliche, integrative und zeitlich umfassende Ansätze wie sie sich aus dem Bedingungsmodell des Transfers ergeben (Rank & Thienemann, 1998, S. 75).

5.4 Theoretischer Bezug zum Studiengang AM

Mit diesem Kapitel ist der Transfer angesprochen. Es wird insbesondere auf den LT eingegangen, ein Prozess, der alle Interventionen vor (Prä), während (Post) und nach einer Weiterbildung (Transfer) umfasst. Dieses dreiphasige Modell unterliegt auch dem Studiengang AM, dem mit dieser Evaluationsstudie soweit als möglich Rechnung getragen werden soll. Eine wichtige Bedeutung spielen die Lerntransferfaktoren, die einen Transfer begünstigen oder hemmen können. Diese können personaler, situativer oder organisatorischer Natur sein. Konkret werden im empirischen Teil dazu die Aspekte Trainingsprozesse, Organisation und personale Bedingungen analysiert, die den Erfolg des Transfers und somit auch die Wirksamkeit des Studiengangs AM beurteilen. Ferner werden die erläuterten Transfermassnahmen zur Ableitung von Empfehlungen für die Ausbildungsleitung genutzt.

III Empirischer Teil

6 Ausgangslage und Auftragsbeschreibung

Seit 2005 evaluiert die Abteilung Weiterbildung des Hochschulinstituts IAP ihre Studiengänge in Ausbildungsmanagement. Die Datenerhebung findet jeweils zu Beginn (Prä), nach Abschluss der Ausbildung (Post) und ein Jahr danach (Transfer) statt. Die genannten Zeitpunkte werden auch in der Theorie als ideal erachtet (vgl. 3.4.2, 3.7, 5).

Auftraggeber zur vorliegenden Studienarbeit ist Christoph Negri, Leiter der Studiengänge NDS/MAS in Ausbildungsmanagement.

Die **Auftragsbeschreibung** besteht darin, die vorliegenden Befragungen unter dem Gesichtspunkt von Wirksamkeit und Nutzen zu evaluieren und Empfehlungen für die Verantwortlichen des Ausbildungslehrgangs abzuleiten.

Für diese Untersuchung sind folgende Fragestellungen seitens des Auftraggebers leitend:

- Unter welchen Bedingungen (didaktisch, organisatorisch, personell, etc.) ist ein weiterbildender, berufsbegleitender Studiengang auf Hochschulebene „erfolgreich“ zu nennen?
- Was bedeutet in diesem Zusammenhang „erfolgreich“?

Bezugnehmend auf die erste Fragestellung lässt sich nach Ulbich der Erfolg einer Weiterbildung über den Transfer messen. Das Transfermanagement hat den Zweck, den Erfolg einer Weiterbildung unter Einbezug relevanter Methoden und Instrumente sowie unter Berücksichtigung der LT-Faktoren zu garantieren (1999, S. 49). Auf diesem theoretischen Hintergrund wird der Faktor „Erfolg“ in dieser Arbeit wie folgt operationalisiert:

- **Gelingt den Teilnehmenden der Transfer in die Praxis?**

In Hinblick auf die zweite Fragestellung seitens des Auftraggebers „Was bedeutet in diesem Zusammenhang „erfolgreich“?“ wird im Sinne von Erpenbeck und Heyse (1999; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 148) der positive Einfluss des Studiengangs auf die Kompetenzen der Teilnehmenden fokussiert. Da die vorliegende Befragung nebst den genannten Kompetenzen auch die Allgemeine Selbstwirksamkeit nach Schwarzer (1993) behandelt, wird die zweite Fragestellung dementsprechend überprüfbar gemacht:

- **Haben sich die persönlichen und beruflichen Kompetenzen sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden positiv verändert?**

7 Methode

7.1 Untersuchungsgegenstand

Die evaluierten **Studiengänge NDS/MAS** in Ausbildungsmanagement des Hochschulinstituts IAP dienen in der vorliegenden Arbeit als Untersuchungsgegenstand.

Die Weiterbildung AM beinhaltet Führungsaspekte, curriculares Denken, Kommunikation, Ausbildungsmanagement, Lernen in Organisationen sowie komplexe Methoden. Sie richtet sich an Personen mit Ausbildungsverantwortung aus allen Branchen. Dazu zählen auch Leitende von Reorganisationen, Personalentwicklerinnen und Personalentwickler sowie Betriebsausbildner und Betriebsausbildnerinnen mit erweiterter Verantwortung. Weiter orientiert sich der Lehrgang an Personen im ausserbetrieblichen Schulungsbereich (allgemeine Erwachsenenbildung, Fachhochschulbereich) oder mit Verantwortung für Ausbildungsprogramme in Verbänden und Institutionen im Profit- oder Non-Profit-Bereich.

Ziel dieser Weiterbildung ist die Befähigung als Führungspersönlichkeit die Aus- und Weiterbildungsfunktionen im vollen Umfang wahrzunehmen und die Organisation in allen Bereichen des modernen Ausbildungsmanagements wirksam zu unterstützen. Die Teilnehmenden erwerben Kompetenzen, um eine Ausbildungspolitik zu entwickeln, zu vertreten und diese auch bei strategischen Entscheidungen in die Organisation einzubringen. Sie lernen das Planen und Durchführen eines Aus- und Weiterbildungskonzepts oder eines Veränderungsprozesses. Zudem werden kommunikative und methodische Fähigkeiten geschult. Zentral während des ganzen Lehrgangs ist dabei der kontinuierliche Transfer in die Praxis, unter anderem durch die Arbeit an realen Projekten.

7.2 Untersuchungsdesign

Für die vorliegende empirische Arbeit wird **ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign** gewählt. Diese Untersuchungsart vergleicht natürliche Gruppen, im Unterschied zur experimentellen Untersuchung, die bei der Wahl der Stichprobe den Zufall walten lässt. Weil die Untersuchungsteilnehmenden den Untersuchungsbedingungen (unabhängige Variable) nicht zufällig zugewiesen sind, können Störeinflüsse auf die abhängige Variable weniger gut ausgeschaltet werden (Bortz & Döring, 2006, S. 54). Obwohl genannte Einschränkungen beim quasi-experimentellen Design bestehen, wird bei Evaluationsstudien aus realistischen Gründen häufig darauf zurückgegriffen (Stockmann, 2007, S. 143).

Bortz und Döring erläutern die Vor- und Nachteile des quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns. Dabei gehen sie auf die Rolle der Gültigkeit eines Untersuchungsbefundes ein. Es wird

zwischen interner und externer **Gültigkeit bzw. Validität** unterschieden, womit die Aussagekraft der erwarteten Untersuchungsergebnisse angesprochen ist. Sind die Veränderungen in der abhängigen Variable eindeutig auf den Einfluss der unabhängigen Variable zurückzuführen, ist eine hohe interne Validität gegeben. In diesem Fall existieren keine besseren Alternativerklärungen. Externe Validität liegt vor, wenn die Untersuchungsergebnisse auf andere Personen, Situationen oder Zeitpunkte generalisiert werden können. Es gelingt jedoch selten, beide Gültigkeitskriterien in einer Untersuchung gleichermaßen zu erfüllen. In der Regel muss man sich mit einer Kompromisslösung begnügen (2006, S. 53). Generell führen zu kleine Stichproben, ungenaue Messinstrumente, Fehler bei der Anwendung statistischer Verfahren zu einer ungenügenden internen Validität (Cook, Campell; zit. nach Bortz & Döring, 2006, S. 53). Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass bei quasi-experimentellen Designs die interne Validität geringer ist als bei experimentellen (Bortz & Döring, 2006, S. 56).

Campell und Standley (1963; zit. nach Bortz & Döring, 2006, S. 502-503) nennen zusätzliche Einflussfaktoren, die die interne Validität gefährden können:

- Nicht nur die untersuchten Einflussgrößen, sondern auch externe zeitliche Einflüsse können bei Veränderungshypothesen eine Veränderung bewirken.
- Die Kursteilnehmenden können sich unabhängig vom Training verändern bzw. reifen. Dies beispielsweise, weil sie älter und/oder erfahrener geworden sind.
- Das Evaluationsinstrument (z.B. Fragebogen) selbst beeinflusst die Teilnehmenden und kann zu den gemessenen Einstellungsänderungen geführt haben.

7.2.1 Gütekriterien

Beim Gütekriterium **Reliabilität** geht es, so Bortz und Döring, um die Genauigkeit der Messung. Diese lässt sich stark verbessern, wenn die Anzahl der Messpunkte erhöht wird. Der Reliabilitätswachst ist am grössten, wenn der Untersuchungsplan statt zwei (z.B. Prä-, und Posttest) drei Messpunkte vorsieht. Sind in einem Untersuchungsplan nur zwei Messpunkte gegeben, ist gegen die Verwendung einfacher Differenzmasse als Veränderungsindikator jedoch nichts einzuwenden. Wird ein Messinstrument eingesetzt, dessen Reliabilität bereits bekannt ist, kann dieses zur Verbesserung der wahren individuellen Veränderung genutzt werden (2006, S. 554).

Bei einfachen Prä-, Post-Plänen mit quasi-experimentellem Untersuchungsdesign wie in der vorliegenden Studie lässt sich die interne Validität zudem durch den Einsatz einer Kontrollgruppe erhöhen. Dabei wird neben der Experimentalgruppe eine Kontrollgruppe, die die Intervention nicht durchläuft, geprüft. Dies ist jedoch aus praktischen Gründen beispielsweise wenn alle Teilnehmenden betroffen sind oder aus ethischen Überzeugungen oft nicht möglich (Bortz & Döring, 2006, S. 559).

7.3 Evaluationsinstrument

Als Evaluationsinstrument steht eine schriftliche Befragung zur Verfügung. Die Befragung gliedert sich in drei Teilbereiche auf. Um die Vertraulichkeit der Daten zu gewährleisten, werden Personalien und Angaben zur Evaluation getrennt erfasst. Zudem erstellt jede Person ein Kennwort, womit der Aspekt der Anonymisierung berücksichtigt wird, der gemäss Stockmann von zentraler Bedeutung ist (2007, S. 138).

Teil I – Allgemeine Angaben

Im Teil I, allgemeine Angaben zu Person und Umfeld, werden in den Prä-, Post- und Transfer-Befragungen die in der nachfolgenden Tabelle aufgeführten Themen erfasst. Wie in der Tabelle ersichtlich, sind die drei Fragebogen nicht identisch und beinhalten nicht alle Unterthemen. Weiter sind bei einem Thema nicht zwingend die gleichen Items vorhanden.

	Prä-Befragung	Post-Befragung	Transfer-Befragung
Berufliche Angaben	✓	✓	✓
Ausbildung (und Herkunft)	✓	✓	✓
Fragen zum Umfeld	✓	✓	
Zeitanrechnung	✓		
Ökonomische Angaben	✓	✓	✓
Ihr persönliches Ziel	✓		
Einkommensentwicklung			✓
Weitere Angaben zu ihrer Person		✓	

Tab. 2: Teil I der Fragebogen – Themenübersicht

Teil II – Berufsbezogene Persönlichkeitsbildung

Der vorliegende Fragebogen beinhaltet im Teil II zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbildung zwei klassische Testverfahren; einerseits ein Instrument zur Messung der **sozialen und methodischen Kompetenzen (SMK)**, andererseits ein Verfahren zur Erfassung der **Allgemeinen Selbstwirksamkeit (AS)**. Insgesamt beinhaltet der beschriebene Teil II fünfzehn Unterdimensionen mit 87 Items zum SMK und zehn Items zur AS.

Das Instrument **SMK**, begründet durch Frey und Balzer (2003), ist ein standardisierter Fragebogen zum Thema der beruflichen Kompetenz. Seit 1990 ist das Thema „Kompetenzen“ und deren Entwicklung immer stärker in den Fokus der wirtschafts- und bildungspolitischen Diskussion gerückt (Erpenbeck & Heyse 1999; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 148). Da die beruflichen

Tätigkeitsbilder und Arbeitsabläufe vielfältiger geworden sind, werden neben fachlichen und personalen auch zunehmend soziale und methodische Kompetenzen gefordert (Cavadini-Bremen & Arnold, 1997; Geser, 1998; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 149). Dem Instrument liegen die im Kapitel 4.5 vorgestellten Kompetenzdefinitionen zu Grunde. Diese umfassen zwei Hauptdimensionen mit den im genannten Kapitel erläuterten sieben Sozial- und fünf Methodenkompetenzen. Hinzu kommen drei Unterdimensionen; Entscheidungsverhalten, Wertschätzung und Toleranz sowie Informationsverhalten.

Die Aussagen werden auf einer fünfstufigen Skala (1=sehr selten bis 5=sehr oft) erfasst. Das erwähnte Antwortformat unterscheidet sich von der originalen Version des SMK nach Frey und Balzer (2003, S. 149) insofern, als dass diese eine sechsstufige Skala (1=trifft völlig zu bis 6=trifft gar nicht zu) anwenden. Im Fragebogen dieser Arbeit korrespondiert eine niedrige Zahl folglich mit einer niedrigen Kompetenz, in der Version nach Frey und Balzer mit einer hohen.

Ausgangspunkt der deskriptiven Datenanalyse der SMK-Unterdimensionen war gemäss Frey und Balzer eine Stichprobe von 784 Auszubildenden aus dem kaufmännischen und gewerblich-technischen Bereich. Die zu den 12 Unterhypothesen gebildeten Mittelwerte bewegen sich auf einem relativ hohen Niveau zwischen $M=1.99$ und $M=2.61$. Die Kompetenz der Unterdimension „Situationsgerechtes Auftreten“ wird am höchsten (1.99), die der „Analysefähigkeit“ (2.61) am niedrigsten eingeschätzt (2003, S. 158-159). Rechnet man die Mittelwerte von Frey und Balzer in die für diese Arbeit geltende fünfstufige Skala um, ergibt dies Mittelwerte von $M=4.18$ bei „Situationsgerechtes Auftreten“ und $M=3.66$ bei „Analysefähigkeit“.

Das Testverfahren zur Messung der **AS**, beruht auf dem Selbstwirksamkeitskonzept nach Bandura. Es besagt, dass Menschen ihre Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen sich selbst zuschreiben und danach generalisieren. Dieses Verfahren misst die subjektive Überzeugung, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können und soll die konstruktive Lebensbewältigung vorhersagen (1977; zit. nach Schwarzer, 1993, S. 188-189). Das Selbstbeurteilungsverfahren ist seit 1981 in der ökonomischen Fassung mit 10 Items verbreitet. Der Nutzen der Skala als Prognoseverfahren wurde in zahlreichen Studien bestätigt (Jerusalem & Schwarzer, 1993, S. 189-192).

Bei den zehn Items zur AS wurde beim vorliegenden Fragebogen eine fünfstufige Skala gewählt (von 1=stimmt nicht bis 5=stimmt genau).

In einer Validitätsprüfung von Schwarzer (1993; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 170) wurden die SMK-Unterdimensionen mit dem erwarteten Berufserfolg und der AS in Verbindung gebracht. Die Ergebnisse beweisen, dass diese Komponenten einen Zusammenhang aufweisen. Je höher die subjektiv empfundenen SMK, desto höher die AS und der zu erwartende Erfolg im Beruf (Frey & Balzer, 2003, S. 170).

Teil III – Rahmenbedingungen

Der abschliessende Teil III befasst sich in der Prä-Befragung mit den konkreten Rahmenbedingungen sowie Schnittstellen zwischen dem Studiengang und dem beruflichen Umfeld. Die Teilnehmenden werden zuerst über Aufnahmeverfahren und Informationen bezüglich der Weiterbildung befragt. In einem zweiten Abschnitt werden Fragen in Zusammenhang mit der Organisation und den Vorgesetzten im Umgang mit dem Thema Personalentwicklung gestellt. In der Post-Befragung werden zusätzlich konkrete Inhalte der Ausbildung evaluiert.

7.4 Stichprobe

Die Grundgesamtheit dieser Evaluation sind die Teilnehmenden aus den drei evaluierten Studiengängen NDS AM 04-06, MAS AM 06-08 und MAS AM 07-09. Insgesamt zählen dazu 69 Personen, davon 32 Frauen und 37 Männer. Der Studiengang MAS AM 06-08 absolvierten gleichviel Männer wie Frauen und auch der Kurs zuvor, (NDS AM 04-06), war mit 9 Frauen und 8 Männern praktisch ausgeglichen. Im MAS AM 07-09 waren die 16 Männer gegenüber den 10 Frauen stärker vertreten.

Die Rücklaufquote der drei Studiengänge liegt zwischen 96 Prozent (Prä-Befragung MAS AM 06-08) und 47 Prozent (Transfer-Befragung NDS AM 04-06). Dies entspricht einem guten Rücklauf, denn gemäss Bortz und Döring (2006, S. 256-257) kann er zwischen 10 und 90 Prozent schwanken.

Studiengang	Teilnehmende			Rücklauf Prä		Rücklauf Post		Rücklauf Transfer	
	Total	Frauen	Männer	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
NDS AM 04-06	17	9	8	-	-	16	94	8	47
MAS AM 06-08	26	13	13	25	96	25	96	-	-
MAS AM 07-09	26	10	16	21	91	-	-	-	-

Tab. 3: Stichprobe

7.5 Untersuchungsplan

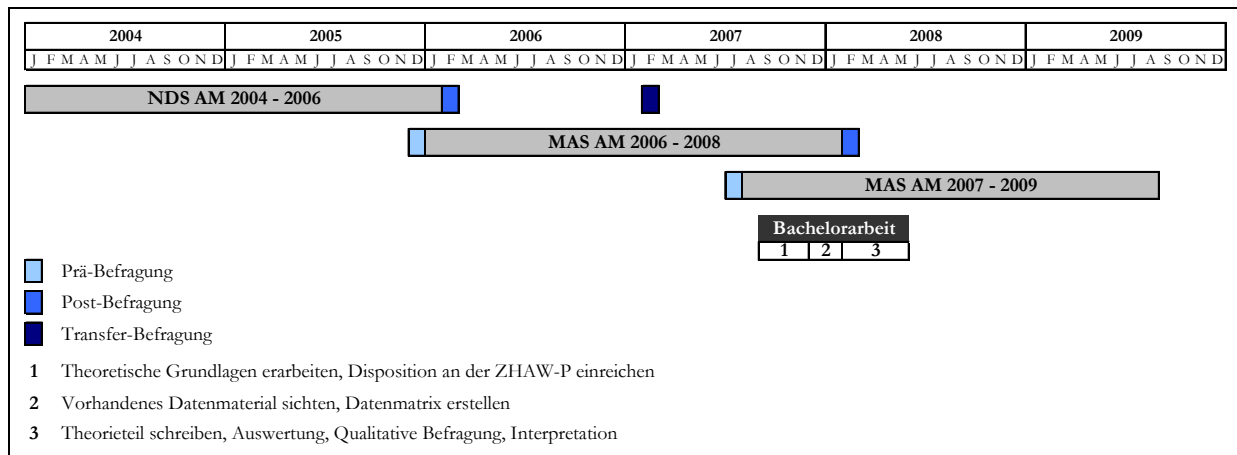


Abb. 5: Untersuchungsplan

- Im **Juni 2007** wird der Kontakt mit dem Auftraggeber Christoph Negri, Leiter der Studiengänge NDS/MAS AM, aufgenommen. Dieser formuliert den Bedarf einer Evaluationsstudie anhand der ausgefüllten Befragungen der genannten Studiengänge.
- Im **August 2007** stellt der Auftraggeber den Autorinnen dieser Arbeit eine provisorische Disposition mit dem formulierten Auftrag zu.
- Weiter wird im **September 2007** das methodische Vorgehen gemeinsam mit dem Auftraggeber in einer Arbeitssitzung geklärt. Zur Unterstützung bei statistischen Fragen stellt sich der Co-Referent, Jack Rietiker, zur Verfügung. Auf Grund der bereits erhobenen Daten aus den oben ersichtlichen Studiengängen wird ein quantitatives Vorgehen festgelegt. Eine Erweiterung durch qualitative Interviews wird in Betracht gezogen, allerdings auf Grund der Rahmenbedingungen sowie aus zeitlichen und organisatorischen Gründen ausgeschlossen.
- Zwischen **September und November 2007** werden die theoretischen Grundlagen zur Evaluationsforschung erarbeitet. Anhand der gewonnenen Erkenntnissen können die leitenden Fragestellungen des Auftraggebers operationalisiert werden.
- Im **November 2007** wird die Disposition an die ZHAW-P eingereicht.
- Im Zeitraum **November 2007 bis Januar 2008** wird bei der Datenaufbereitung eine Datenmatrix erstellt, die Daten aus den verschiedenen Studiengängen vereint.
- Die Daten der Post-Befragung MAS AM 06-08 werden den Autorinnen im **Februar 2008** übermittelt und im Anschluss in die bestehende Datenmatrix integriert.
- Auf Grund der mehrheitlich nicht-signifikanten Ergebnisse wird im **März 2008** gemeinsam mit dem Auftraggeber beschlossen, die Arbeit durch Expertenmeinungen des fachlichen Beirats zu erweitern. Die dafür benötigten Informationen werden durch den Auftraggeber zur Verfügung gestellt.
- Von **Februar bis Mai 2008** wird die Arbeit vervollständigt und in Absprache mit Referent und Co-Referent modifiziert.
- Ende **Mai 2008** wird die definitive Arbeit an die ZHAW-P eingereicht.

7.5.1 Datenerhebung

Ausgangslage dieser Evaluationsstudie sind die drei Studiengänge NDS AM 04-06, MAS AM 06-08 und MAS AM 07-09 (vgl. Tab. 3). Die Erhebung der Daten wurde in einem ersten Schritt bereits vom Hochschulinstitut IAP durchgeführt und für die vorliegende Arbeit in Excel oder SPSS Format zur Verfügung gestellt. Alle Evaluationen wurden online durchgeführt. Die Prä-Befragungen wurden jeweils nach der ersten Kursveranstaltung, die Post-Befragungen ein bis zwei Wochen nach Abschluss des AM und die Transferevaluation ein Jahr danach erhoben (vgl. Abb. 5).

Da für diese Evaluationsstudie Daten aus höchstens zwei Messpunkten vorliegen, werden zur Beantwortung der leitenden Fragestellungen Daten aus unterschiedlichen Studiengängen verwendet.

Mit den Daten des Studiengangs **MAS AM 06-08** wird der ersten leitenden Fragestellung nachgegangen, ob sich der Studiengang positiv auf die persönlichen und beruflichen Kompetenzen sowie auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden auswirkt bzw. ob eine Erweiterung der genannten Aspekte stattfindet. Dies wird anhand eines Eingruppen Prä-Post-Testplan erörtert. Gemäss Bortz und Döring wird eine repräsentative Stichprobe, in diesem Fall alle Kursteilnehmenden, einmal vor und einmal nach der Weiterbildung untersucht. Die durchschnittliche Differenz der abhängigen Variable gilt als Indikator für Veränderung. Wie in Kapitel 7.2.1 erläutert muss berücksichtigt werden, dass bei zwei Messpunkten Störeinflüsse die Veränderung bzw. die Nichtveränderung bewirken können (2006, S. 558-559).

Zur Beantwortung der zweiten leitenden Fragestellung, ob den Teilnehmenden der Transfer in die Praxis gelingt, wird der Studiengang **NDS AM 04-06** herangezogen. Durch die zwei Messpunkte Post und Transfer soll der LT ersichtlich werden. Der LT umfasst nach Lemke sowohl die Aufnahme als auch die Übertragung von einer Lernsituation auf eine Anwendungssituation (1995, S. 7).

Der Studiengang **MAS AM 07-09** wird in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, da lediglich ein Messzeitpunkt (Prä) vorliegt.

7.5.2 Datenaufbereitung

Das Hochschulinstitut IAP übergibt den Autorinnen zu Evaluationszwecken die Datensätze der Studiengänge 04-06, 06-08, 07-09 in AM. Für die anschliessende Datenauswertung wird zunächst eine Datenmatrix mit den Studiengängen 04-06 und 06-08 erstellt. Hierbei werden die unterschiedlichen Fälle (Teilnehmende der Studiengänge) mit den Variablen (Items des Fragebogens) kombiniert, dies eine Form der Datenaufbereitung, die auch Bühl (2006, S. 51) als eine Möglich-

keit sieht. Dabei werden in der Datenansicht vertikal die verschiedenen Fälle der einzelnen Befragungen aufgelistet und horizontal die einzelnen Variablen, unterschieden nach den beiden Studiengängen.

Gemäss Bühl (2006, S. 28) muss zur Auswertung ein Codeplan erstellt werden, der den einzelnen Fragen eines Fragebogens Variablennamen, Wertelabels etc. zuordnet. Die aufgezählten Befragungen werden hierfür bezüglich der vorgängig unterschiedlichen Kodierungen vereinheitlicht und so für die Auswertung aufbereitet. Auf Grund der leitenden Fragestellungen und Hypothesen werden die Daten selektioniert. Es werden lediglich Daten berücksichtigt, die zur Beantwortung der vorliegenden allgemeinen Hypothese mit ihren drei Unterhypothesen relevant sind. Des Weiteren werden die Daten hinsichtlich ihres Messniveaus (nominal, ordinal, metrisch) analysiert und bestimmt.

Da bei den Befragungen zum Teil bei identischen Variablen die dazugehörenden Wertelabels unterschiedlich determiniert wurden, ist das Messniveau beeinflusst und es muss für einen statistischen Vergleich auf das untere der beiden Messniveaus zurückgegriffen werden.

7.6 Statistische Methoden

Die vorliegenden quantitativen Daten werden mit dem Statistikprogramm SPSS 14.0 ausgewertet. Neben den deskriptiven Darstellungen in Form von Grafiken, Tabellen oder einzelnen Kennwerten wie Mittelwert, Standardabweichung und Streuung werden die Daten auch analytisch ausgewertet.

7.6.1 Analytische Verfahren

Gemäss Bühl sind vor Anwendung eines statistischen Tests die Voraussetzungen der vorliegenden Variablen zu prüfen. Dabei handelt es sich um das Skalenniveau und bei intervallskalierten Variablen zusätzlich um die Überprüfung auf Normalverteilung (2006, S. 109). Die **Normalverteilung** wird in dieser Studie mit dem **Kolmogorov-Smirnov-Test** überprüft, wobei bei einer signifikanten Abweichung ($p < 0.05$) für die betreffenden Variablen ein nicht-parametrischer Test zu benutzen ist (2006, S. 332-333).

Da es sich bei dieser Untersuchung um abhängige Stichproben handelt, wird bei intervallskalierten, normalverteilten Variablen der t-Test für abhängige Stichproben verwendet (Bühl, 2006, S. 114). Der t-Test ist gemäss Bortz und Döring (2005, S. 25) explizit für den Mittelwertvergleich zwischen zwei Gruppen konstruiert und prüft nach Brosius, (2006, S. 485), ob sich die durchschnittlichen Mittelwertdifferenzen im Verlaufe der Zeit signifikant verändert haben.

Im Falle von nicht-normalverteilten, intervallskalierten Variablen wird in der vorliegenden Arbeit der Wilcoxon-Test gewählt. Dieses nicht-parametrische Verfahren basiert auf Rangreihen der absoluten Wertepaar Differenzen und eignet sich für den Vergleich von abhängigen Stichproben. Wichtige Bestandteile der Ausgabe sind die deskriptiven Ergebnisse Median und Quartile von beiden Variablen sowie die zweiseitige Signifikanz (Bühl, 2006, S. 321).

Um Zusammenhänge zwischen intervallskalierten Merkmalen auf der einen Seite und nominal- oder ordinalskalierten Merkmalen auf der anderen Seite zu machen, benutzt man gemäss Atteslander Verfahren, die Gruppenunterschiede innerhalb einer Stichprobe darstellen und analysieren. Dies ist in der vorliegenden Arbeit in der Unterhypothese II der Fall (vgl. 8.2). In einem ersten Schritt werden die durchschnittlichen Mittelwerte verglichen, bevor sie in einem zweiten Schritt mittels einfacher Varianzanalyse auf Signifikanz hin geprüft (2003, S. 350-351) werden.

7.6.2 Signifikanz

Für diese Arbeit wird das Signifikanzniveau bei 5% festgelegt, eine Schwelle, die in der Grundlagenforschung üblich ist. Bei einem signifikanten Ergebnis wird die Nullhypothese abgelehnt, bei einem nicht-signifikanten angenommen (Bortz & Döring, 2006, S. 26).

Trotz dieser Ausgangslage darf nach Bortz und Döring (2006, S. 27-29) bei einem nicht-signifikanten Ergebnis noch nicht von einer abschliessenden Bestätigung der Nullhypothese gesprochen werden. Viel mehr muss die Erkenntnis daraus gezogen werden, dass die Untersuchung nicht geeignet war, die vorliegende Hypothese zu prüfen. Ein nicht-signifikantes Ergebnis lässt keine Aussage zu, es kann eine Hypothese weder bestätigen noch widerlegen. Ursachen dafür finden sich unter anderem in einem wenig aussagekräftigen Untersuchungsdesign bzw. in ungünstig operationalisierten Hypothesen oder in ungenauen Messvorschriften. Jedoch als Hauptursache für nicht-signifikante Ergebnisse werden die zu kleinen Stichprobenumfänge genannt. Damit in einer Untersuchung die Chance steigt, ein signifikantes Ergebnis zu erhalten, muss ein Mindestumfang gewährleistet sein. Ebenfalls kann auch ein signifikantes Resultat nur als vorläufige Ablehnung einer Nullhypothese gesehen werden. Von einer endgültigen Verwerfung auszugehen, wäre falsch.

Abschliessend lässt sich gemäss Bortz und Döring sagen, dass durch das determinierte Signifikanzniveau bzw. Irrtumswahrscheinlichkeit bei 5% voreilige Schlussfolgerungen zugunsten der Forschungshypothese erschwert werden. Ein Ergebnis kann eine statistische Signifikanz aufweisen, sich in der Praxis jedoch als bedeutungslos erweisen. Die Gefahr besteht also, kleine Effekte auf Grund ihrer Signifikanz zu unter- oder überschätzen (2006, S. 28-29).

7.6.3 Effektstärke

Die Berechnung der Effektstärken wurde durch Jonathan Cohen in den 60er Jahren populär und gewinnt in der psychologischen Forschung zunehmend an Bedeutung. Es ist ein standardisiertes Mass und kann zur Ergänzung bei unterschiedlichen Verfahren genutzt werden. Effektstärken erlauben allgemeine und über Studien hinweg vergleichbare Aussagen über die Grösse von Unterschieden, Zusammenhängen und anderen Arten von Resultaten. Weiter wird die Effektstärke nicht durch die Stichprobengrösse beeinflusst (Sedlmeier & Renkewitz, 2008, S. 287-302). Es gibt verschiedene Berechnungsarten, wobei in dieser Arbeit auf diejenige zurückgegriffen wird, die bereits Cohen für den Vergleich von Populationsunterschieden benutzt hat. Berechnet wird die Effektstärke aus der Mittelwertdifferenz (Post-Prä resp. Transfer-Post) geteilt durch die Standardabweichung des ersten Wertes (Prä resp. Post). Werte zwischen 0.2 und 0.5 drücken einen kleinen Effekt, Werte grösser 0.5 bis 0.8 einen mittleren und Werte über 0.8 einen grossen Effekt aus.

8 Hypothesen und Fragestellung

Für diese Arbeit sind die folgenden beiden **Fragestellungen** untersuchungsleitend:

- Haben sich die persönlichen und beruflichen Kompetenzen sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden positiv verändert?
- Gelingt den Teilnehmenden der Transfer in die Praxis?

Im Kapitel 7.5.1 (Datenerhebung) wurde der Fokus auf Grund der vorliegenden Daten auf die Auswertung der Studiengänge NDS 04-06/MAS 06-08 gerichtet. Zudem erläutern Frey und Frey et al. (2002; 2002; zit. nach Frey & Balzer, 2003, S. 154), dass es sich bei der personalen, fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenz um eine Einheit handelt, die zusammen die berufliche Handlungskompetenz umfasst. Auf dieser Ausgangslage aufbauend wird die eingangs erläuterte **allgemeine Hypothese** folgendermassen modifiziert:

Die Studiengänge NDS/MAS AM wirken sich positiv auf die berufliche Handlungskompetenz sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden aus und es findet ein Transfer in die Praxis statt.

Wie in Kapitel 7.5.1 ebenfalls erörtert, wird die allgemeine Hypothese auf Grund der zwei vorhandenen Messpunkte innerhalb eines Studiengangs zur Untersuchung in zwei Teile aufgeteilt und mittels zweier Studiengänge berechnet. Mit dem Prä-Post-Vergleich des MAS AM 06-08 wird die Erweiterung der SMK sowie der AS gemessen. Über den Post-Transfer-Vergleich des NDS AM 04-06 wird der Transfer in die Praxis evaluiert.

Anhand des Prä-Post-Vergleichs soll die positive Kompetenzerweiterung erfasst werden. Findet eine signifikante Erhöhung statt, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Erweiterung der SMK und der AS auf den Studiengang MAS AM 06-08 zurückführen lässt.

Mit dem Post-Transfer-Vergleichs des Studiengangs NDS AM 04-06 ist der Transfer des Gelernten angesprochen. Im Sinne des LT nach Lemke (vgl. 5.2) wird dieser durch die drei relevanten Faktoren Trainingsprozesse, Organisation und Personale Bedingungen auf deren Signifikanz überprüft (2005, S. 12).

Gemäss der allgemeinen Hypothese werden die Daten selektioniert und lediglich Items aus dem Fragebogen ausgewählt, die einerseits eine Veränderung bzw. einen positiven Einfluss implizieren und andererseits auf den Transfer eingehen. Für einen statistischen Vergleich müssen die Items jeweils im Post- wie auch im Transfer-Fragebogen des Studiengangs NDS AM 04-06 in identischer Form vorliegen.

In den folgenden Kapiteln 8.1 bis 8.3 werden die operationalisierten Unterhypothesen zur Beantwortung der allgemeinen Hypothese formuliert.

8.1 Unterhypothese I

Die Teilnehmenden erweitern ihre durchschnittliche SMK und AS.

Zur Berechnung dieser Unterhypothese werden die Prä- und Post-Befragungen des MAS AM 06-08 verwendet. Dazu werden alle Items aus dem zweiten Teil des Fragebogens, berufsbezogene Persönlichkeitsbildung, herbeigezogen (siehe Anhang 1). Wie in Kapitel 7.3 erläutert, umfasst dieser Teil die zwei Testinstrumente SMK und AS. Die AS wird aus zehn Fragen ermittelt, der SMK mit seinen fünfzehn Unterdimensionen beinhaltet 87 Items. Die nachfolgende Tabelle 4 bildet die fünfzehn Unterdimensionen der SMK und deren Nennung in der Datenmatrix ab.

SMK	Prä-Befragung 06-08	Post-Befragung 06-08
SE= Selbstständigkeit	SEprä0608	SEpost0608
KO= Kooperationsfähigkeit	KOprä0608	KOpost0608
VE= Verantwortungsbereitschaft	VEprä0608	VEpost0608
KF= Konfliktfähigkeit	KFprä0608	KFpost0608
KM= Kommunikationsfähigkeit	KMprä0608	KMpost0608
FÜ= Führungsfähigkeit	FÜprä0608	FÜpost0608
SA= Situationsgerechtes Auftreten	SAprä0608	SApost0608
REF= Reflexivität	REFprä0608	REFpost0608
ANA= Analysefähigkeit	ANAPrä0608	ANAPost0608
FLE= Flexibilität	FLEprä0608	FLEpost0608

ZIE= Zielorientiertes Handeln	ZIEprä0608	ZIEpost0608
ARB= Arbeitstechniken	ARBprä0608	ARBpost0608
ENT= Entscheidungsverhalten	ENTprä0608	ENTpost0608
WER= Wertschätzung und Toleranz	WERprä0608	WERpost0608
INF= Informationsverhalten	INFprä0608	INFpost0608

Tab. 4: Unterdimensionen der SMK

Zur Vereinfachung und für einen gesamthaften Vergleich werden die fünfzehn Unterdimensionen des SMK zu einem Wert zusammengezogen. Dieser Zusammenzug zu einer Hauptdimension wird SMKprä0608 und SMKpost0608 genannt und umfasst alle fünfzehn Unterdimensionen, respektive Item des Instrumentes SMK.

Zusammenzug	Prä-Befragung 06-08	Post-Befragung 06-08
Item 1-87	SMKprä0608	SMKpost0608

Tab. 5: Zusammenzug der SMK

Die zehn Items der AS bilden zusammengefasst den Wert ASprä0608 und ASpost0608.

Zusammenzug	Prä-Befragung 06-08	Post-Befragung 06-08
Item 1-10	ASprä0608	ASpost0608

Tab. 6: Zusammenzug der AS

Die Mittelwerte der SMKprä0608 und SMKpost0608 also auch der ASprä0608 und ASpost0608 werden in einem ersten Schritt deskriptiv dargestellt. Anschliessend wird die Differenz der jeweiligen Mittelwerte berechnet. Diese entstandenen Variablen werden als SMKdelta0608 und ASdelta0608 bezeichnet und drücken die Kompetenzerweiterung aus. Diese neu determinierten Variablen werden auch zur Berechnungen der Unterhypothese II benötigt. In einem zweiten Schritt werden die Variablen SMKdelta0608 und ASdelta0608 auf deren Signifikanz hin überprüft.

8.2 Unterhypothese II

Alter, Geschlecht und persönliche Vorerfahrungen beeinflussen die durchschnittliche Erweiterung der SMK und AS.

Gemäss Silvestrini geht es wie in einem klassisch wissenschaftlichen Experiment auch bei Evaluationen darum, den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung zu beschreiben. Dazu sollen bereits bei der Bildung von Hypothesen Vermutungen über einzelne Wirkungszusammenhänge einbezogen werden (2007, S. 110-117). Wirkungszusammenhänge werden für diese Studie

zwischen den Faktoren Alter, Geschlecht sowie persönliche Vorerfahrungen einerseits und der durchschnittlichen Erweiterung der SMK und der AS andererseits erwartet.

Wie im Kapitel 4.5 des theoretischen Teils erörtert, werden die Faktoren Alter und persönliche Vorerfahrungen mit der Lernfähigkeit in einen Zusammenhang gebracht (Schröder-Naef, 2001, S. 20). Die Bedeutung des Geschlechts wird im Kapitel 4.5 anhand der Genderkompetenz thematisiert. Diese wird als Schlüsselqualifikation und Voraussetzung für die Qualität von Dienstleistungen betrachtet und soll beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen (Blickhäuser & von Barga, 2006, S. 7-49).

Basierend auf diesem Hintergrund, werden die Einflussfaktoren Alter, Geschlecht und persönliche Vorerfahrung zur Beantwortung der allgemeinen Hypothese ausgewählt. Mit dieser Unterhypothese soll analysiert werden, ob die Teilnehmenden je nach Alter, Geschlecht oder Vorerfahrungen ihre durchschnittliche SMK sowie AS unterschiedlich erweitern.

Laut Bortz und Döring handelt sich bei dieser Unterhypothese um eine Veränderungshypothese, mit welcher behauptet wird, dass die Veränderung eines Merkmals mit einem anderen Merkmal (Drittvariable) korreliert (2006, S. 562). In der vorliegenden Evaluationsstudie wird die Veränderung eines Merkmals durch die durchschnittliche Erweiterung der SMK sowie der AS determiniert. Drittvariablen sind die genannten individuellen Merkmale Alter, Geschlecht und persönliche Vorerfahrungen. Bortz und Döring erläutern eine Hypothesenart, bei der davon ausgegangen wird, dass Veränderungen von den Vortestergebnissen abhängen (2006, S. 562). Ausgehend von dieser Annahme wird in dieser Unterhypothese als Vortestergebnis die vorliegende Prä-Befragung 06-08 berücksichtigt.

Zu den persönlichen Vorerfahrungen zählen nur Items, die eng an die Person gebunden sind. Es geht um Erfahrungen, die vor Beginn des Studienganges gemacht wurden und auf welche die Person selbst einen hohen Einfluss nehmen kann. Diese Kriterien erfüllen die Items „JahreErfahrung“ und „Bildungsabschluss“.

Alter (Alterprä0608), Geschlecht (Geschlechtprä0608), JahreErfahrung (JahreErfahrungprä0608) und Bildungsabschluss (Bildungsabschlussprä0608) bilden als Einflussfaktoren die unabhängigen Variablen, SMKdelta0608 und ASdelta0608 als resultierende Faktoren die abhängigen Variablen. Zur Berechnung werden die Variablen SMKdelta0608 und ASdelta0608 mit den Faktoren Alter, Geschlecht und persönliche Vorerfahrung der Prä-Befragung 06-08 korreliert, deskriptiv ausgewertet und auf Signifikanz hin getestet.

8.3 Unterhypothese III

Der LT in die Praxis wird durch Trainingsprozesse, Organisation und personale Bedingungen gefördert.

Zur Erfassung des LT werden die Post- und Transferbefragungen des Studiengangs NDS AM 04-06 im Fragebogen Teil III verglichen. Dafür werden nach Lemke (vgl. 5.2) die drei für den LT relevanten Faktoren Trainingsprozesse, Organisation und personale Bedingungen einbezogen.

Trainingsprozesse des Studiengangs NDS AM 04-06 beinhalten Themen wie Organisation des Lernens, Auswahl und Gestaltung der Inhalte und Rolle der Trainer. Zur Berechnung dieser Unterhypothese werden nur Items ausgewählt, die sich in ihrer Formulierung eindeutig auf den Studiengang AM beziehen. Wie in untenstehender Tabelle ersichtlich werden Items aus den Bereichen „Inhalte, Weitere Einflussfaktoren, AM-Themen, Wissens- und Erfahrungserwerb, Abschlussverfahren, Dozierende, Lernbegleitung, Feedback und Prozessqualitäten“ ausgewählt:

	Post-Befragung 04-06	Transfer-Befragung 04-06
Fragen zu den Inhalten		
Item 2-4	Inhalte2post0406 bis Inhalte4post0406	Inhalte2trans0406 bis Inhalte4trans0406
Weitere Einflussfaktoren		
Item 9	Einfluss9post0406	Einfluss9trans0406
Bewertung der AM-Themen		
Item 1-21	AM1post0406 bis AM21post0406	AM1trans0406 bis AM21trans0406
Wissens- und Erfahrungserwerb		
Item 1-17	WiErfErw1post0406 bis WiErfErw17post0406	WiErfErw1trans0406 bis WiErfErw17trans0406
Bewertung des Abschlussverfahrens		
Item 1-15	Abschl1post0406 bis Abschl15post0406	Abschl1trans0406 bis Abschl15trans0406
Dozierende		
Item 1	DozFachpost0406	DozFachtrans0406
Item 2	DozDidakpost0406	DozDidaktrans0406
Lernbegleitung		
Item 1-4	Lernbeg1post0406 bis Lernbeg4post0406	Lernbeg1trans0406 bis Lernbeg4trans0406
Feedback		
Item 1-2	FeedbackDoz1post0406 bis FeedbackDoz2post0406	Lernbeg1trans0406- Lernbeg4trans0406

Item 3-4	FeedbackKol1post0406 bis FeedbackKol2post0406	FeedbackKol1trans0406 bis FeedbackKol2trans0406
Prozessqualitäten		
Item 1-5	Prozess1post0406 bis Prozess5post0406	Prozess1trans0406 bis Prozess5trans0406

Tab. 7: Trainingsprozesse

Für eine Vereinfachung werden die einzelnen Items der genannten Bereiche der Post- und Transferbefragung in untenstehender Tabelle zusammengezogen. Bereiche mit nur einem Item werden nicht aufgeführt.

Zusammenzug	Post-Befragung 04-06	Transfer-Befragung 04-06
Inhalte (Item 2-4)	Inhalte2-4post0406	Inhalte2-4trans0406
Bewertung der AM-Themen (Item 1-21)	AM1-21post0406	AM1-21trans0406
Wissens- und Erfahrungserwerb (Item 1-17)	WiErfErw1-17post0406	WiErfErw1-17trans0406
Bewertung des Abschlussverfahrens (Item 1-15)	Abschl1-5post0406	Abschl1-5trans0406
Dozierende (Item 1-2)	Doz1-2post0406	Doz1-2trans0406
Lernbegleitung (Item 1-4)	Lernbeg1-4post0406	Lernbeg1-4trans0406
Feedback (Item 1-2)	Feedback1-2post0406	Feedback1-2trans0406
Prozessqualitäten (1-5)	Prozess1-5post0406	Prozess1-5trans0406

Tab. 8: Zusammenzug der Trainingsprozesse

Zur Erfassung des Aspekts der **Organisation** wird der Bereich „Weitere Einflussfaktoren“ ausgewählt.

	Post-Befragung 04-06	Transfer-Befragung 04-06
Weitere Einflussfaktoren		
Item 1-7	Einfluss1post0406 bis Einfluss7post0406	Einfluss1trans0406 bis Einfluss7trans0406

Tab. 9: Organisation

Für eine Vereinfachung werden die einzelnen Items des genannten Bereichs der Post- und Transferbefragung in nachfolgender Tabelle zusammengezogen.

	Post-Befragung 04-06	Transfer-Befragung 04-06
Weitere Einflussfaktoren		
Item 1-7	Einfluss1-7post0406	Einfluss1-7trans0406-

Tab. 10: Zusammenzug der Organisation

Personale Bedingungen sind gemäss Lemke mentale Voraussetzungen wie Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen, Emotionen und gewünschte Lernergebnisse (1995, S. 109). In diesem Sinne werden aus dem Fragebogen Items aus den Bereichen „Inhalte, Weitere Einflussfaktoren, Prozessqualitäten, Weiterempfehlung, Gesamtleistung, Gesamtbeurteilung“ in untenstehender Tabelle berücksichtigt:

	Post-Befragung 04-06	Transfer-Befragung 04-06
Fragen zu den Inhalten		
Item 1-4	Inhalte1post0406 bis Inhalte4post0406	Inhalte1trans0406 bis In- halte4trans0406
Weitere Einflussfaktoren		
Item 9	Einfluss9post0406	Einfluss9trans0406
Prozessqualitäten		
Item 1-8	Prozess1post0406-Prozess8post0406	Prozess1trans0406- Prozess8trans0406
Erwartungen		
Item1	Erwart1post0406	Erwart1trans0406
Weiterempfehlung		
Item 1	Weiterempf1post0406	Weiterempf1 transpost0406
Gesamtleistung		
Item 1	Gesamtleist1post0406	Gesamtleist1trans0406
Gesamtbeurteilung		
Item 1	Gesamtbeur1post0406	Gesamtbeur1trans0406

Tab. 11: Personale Bedingungen

Für einen gesamthaften Vergleich und zur Vereinfachung werden mehrere Items einer Variable zu einem Post- und Transfer-Wert zusammen gezogen:

Zusammenzug	Post-Befragung 04-06	Transfer-Befragung 04-06
Inhalte (Item 1-4)	Inhalte1-4post0406	Inhalte1-4trans0406
Prozess (Item 1-15)	Prozess1-15post0406	Prozess1-15trans0406

Tab. 12: Zusammenzug der personalen Bedingungen

Über die Mittelwertvergleiche der Post- und Transfer-Befragung 04-06 werden die Items der Aspekte Trainingsprozesse, Organisation, personale Bedingungen einzeln und gesamthaft zunächst deskriptiv erfasst und im Anschluss auf deren Signifikanz hin überprüft.

9 Ergebnisse

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse zu den in Kap. 8 formulierten Unterhypothesen I-III dar. Diese sind leitend zur Beantwortung der allgemeinen Hypothese, die sich einerseits auf die Erweiterung der SMK sowie der AS und andererseits auf den LT in die Praxis konzentriert. Der allgemeinen Hypothese liegen wiederum folgende zwei Untersuchungsfragen zu Grunde:

- Haben sich die sozialen und methodischen Kompetenzen sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden positiv verändert?
- Gelingt den Teilnehmenden der Transfer in die Praxis?

Die ausführlichen Berechnungen der Ergebnisse sind im Anhang 2 ersichtlich. Auf den Einbezug der Normalverteilungstests wurde verzichtet. Diese Daten sind nicht im Anhang enthalten und können bei den Autorinnen eingesehen werden.

Am Schluss der Arbeit ist ein aufklappbares Faltblatt eingefügt, auf dem die zur Berechnung verwendeten Items einzeln ersichtlich sind. Dies dient zur Verständlichkeit der in Kapitel 8 zusammengezogenen Variablen.

9.1 Unterhypothese I

Die Teilnehmenden erweitern ihre durchschnittlichen SMK und AS.

Zur Untersuchung dieser Hypothese werden die Prä-Messungen 06-08 mit den Post-Messungen 06-08 verglichen. Die Abbildung veranschaulicht die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden in ihrer SMK und AS gesamthaft zu Beginn (Prä) und nach Abschluss (Post) des AM. Wie in Kap. 7.2.1 ausgeführt, wird die Veränderung durch die zwei Messpunkte dargestellt.

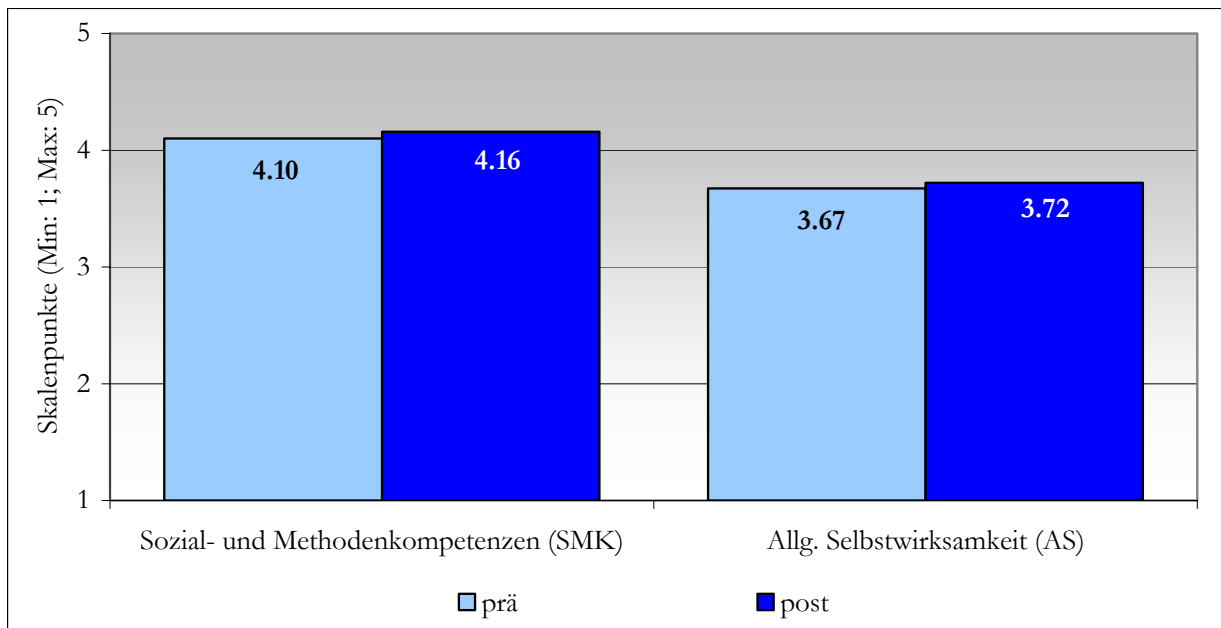


Abb. 6: Prä-/ Post-Vergleich SMK und AS

Ho:

Die durchschnittliche Erweiterung der SMK und AS ist nicht signifikant oder rein zufällig.

Die Überprüfung auf Normalverteilung mit dem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest hat ergeben, dass die Daten normalverteilt sind.

SMK/AS	N	MW	Differenz	Std.-abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
SMKprä0608	13	4.10	0.06	0.33	0.59	0.17
SMKpost0608	13	4.16		0.39		
ASprä0608	19	3.67	0.05	0.65	0.68	0.07
ASpost0608	19	3.72		0.42		

Tab. 13: T-Test bei abhängigen Variablen - SMK und AS (Prä /Post)

Der **Mittelwert** der SMK hat sich um 0.06 Skalenpunkte erhöht, derjenige der AS um 0.05. Die **Standardabweichung** in den SMK Prä- und Post Messungen wie auch in der AS Post-Befragung liegt mit 0.33 bis 0.42 zwar relativ tief, was eine recht homogene Einschätzung der Teilnehmenden innerhalb der Messung bedeutet. Zu beachten gilt, dass die Standardabweichungen genug gross sind, um die Richtung des Ergebnisses ins Negative zu kehren, was die Validität wesentlich einschränkt. Einzig in der AS Prä-Messung ist eine höhere Streuung von 0.65 Skalenpunkten zu beobachten. Die Standardabweichungen vermögen auch hier die geringe Differenz ins Negative zu kehren. Die **Effektstärken** von 0.07 und 0.17 sind zu klein, als dass sie einen

geringen Effekt aufzeigen können. Die Mittelwertdifferenzen von 0.59 und 0.68 sind nicht **signifikant** und müssen somit als rein zufällig betrachtet werden. Die Nullhypothese wird vorläufig beibehalten. Die Ergebnisse lassen demzufolge nicht darauf schliessen, dass eine durchschnittliche Erweiterung der SMK und AS im Verlauf der Weiterbildung stattgefunden hat. Die Unterhypothese I muss schlussfolgernd vorläufig abgelehnt werden.

9.2 Unterhypothese II

Alter, Geschlecht und persönliche Vorerfahrungen beeinflussen die durchschnittliche Erweiterung der SMK und AS.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wird die in der Unterhypothese I ermittelte durchschnittliche Erweiterung der SMK und AS beigezogen. Anschliessend werden die genannten Erweiterungen in Bezug zum Alter, dem Geschlecht und den persönlichen Vorerfahrungen gestellt und mit der einfaktoriellen Varianzanalyse auf Unterschiede überprüft.

Die Grafiken stellen die durchschnittliche Erweiterung der SMK sowie der AS in Zusammenhang mit dem Alter, dem Geschlecht und den persönliche Vorerfahrungen deskriptiv dar. Die anschliessenden Tabellen zeigen die Ergebnisse der SPSS-Berechnungen auf.

Alter

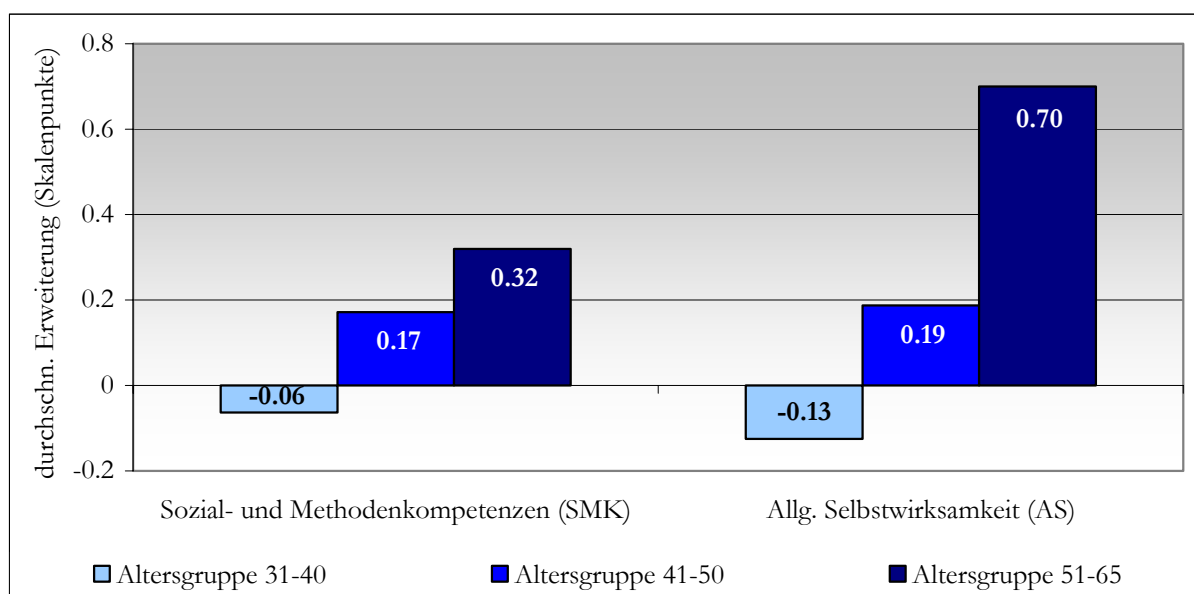


Abb. 7: SMKdelta und ASdelta in Bezug auf das Alter

Alter	SMK				AS			
	N	MW-Differenz	Std.-abw.	Effektstärke	N	MW-Differenz	Std.-abw.	Effektstärke
20-30 Jahre					1	-1.00		
31-40 Jahre	7	-0.06	0.42	-0.14	8	-0.13	0.37	0.35
41-50 Jahre	5	0.17	0.27	0.63	8	0.19	0.39	0.49
51-65 Jahre	1	0.32	.		2	0.70	0.00	
Insgesamt	13	0.06	0.37	0.16	19	0.05	0.49	0.10

Tab. 14: Deskription SMKdelta und ASdelta in Bezug auf das Alter

Unterschiede in Bezug auf das Alter sind erkennbar. Aus der deskriptiven Darstellung der **Mittelwerte** hervorgehend, erweitern Personen der Altersgruppe 51-65 Jahre ihre SMK mit 0.32 Skalenpunkten am stärksten. Ebenso steigt auch die Erweiterung der AS um 0.70 Punkte. Zieht man die kleine Anzahl Datenpunkte in die Betrachtung mit ein, relativiert sich dieses Ergebnis allerdings stark. In der Altersgruppe der 41-50 Jahre alten Personen ist eine leichte Erweiterung mit 0.17 Skalenpunkten bei der SMK und 0.19 Punkten bei der AS sichtbar. Im Gegensatz dazu, nimmt die Selbsteinschätzung der SMK und AS in der jüngsten Altersgruppe von 31-40 Jahren um 0.13, respektive 0.06, leicht ab.

Auf eine Nennung der **Standardabweichung** mit lediglich einem oder zwei Datenpunkten wird verzichtet. Die Betrachtung der restlichen Standardabweichungen schränkt die Interpretation der Mittelwertsdifferenzen ein. Durch die Werte zwischen 0.27 und 0.42 kann in den Gruppen der 31-40 jährigen und 41-50 jährigen die Richtung des Ergebnisses bereits im Intervall $\pm 1\sigma$ nicht mit Sicherheit bestimmt werden.

Gesamthaft kann bei der Erweiterung der SMK und AS in Bezug auf das Alter mit 0.10 kein **Effekt** nachgewiesen werden und begrenzt die Aussagekraft der Ergebnisse ebenfalls. Die zwei Gruppen der 31-40 und 41-50 Jahre alten Personen zeigen mit 0.35 und 0.49 einen geringen Effekt auf.

Geschlecht

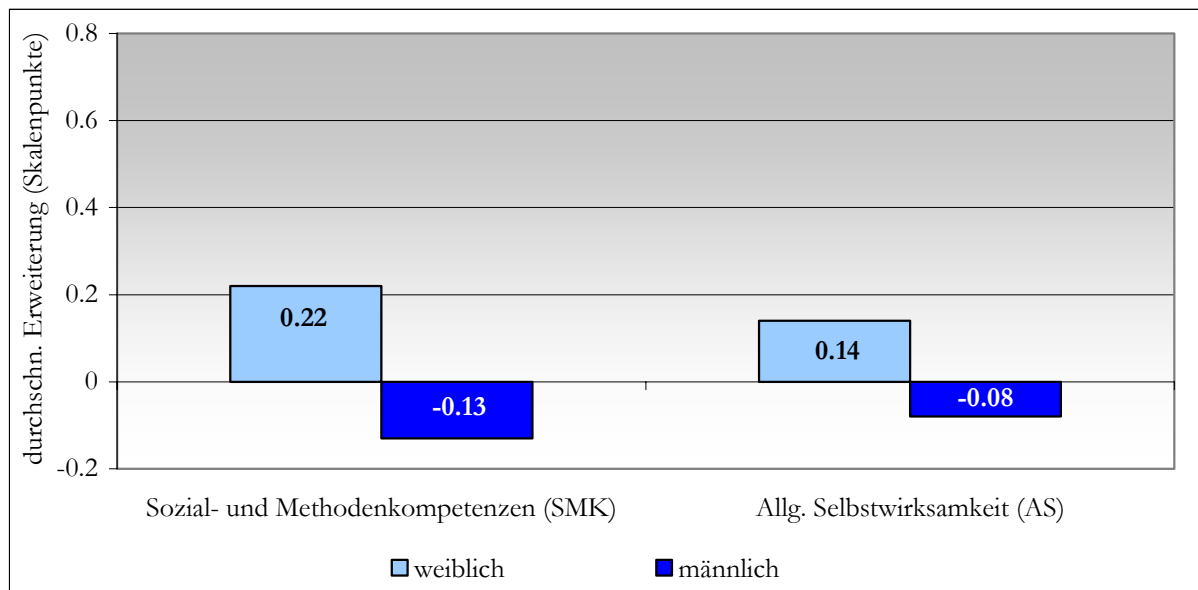


Abb. 8: SMKdelta und ASdelta in Bezug auf das Geschlecht

Geschlecht	SMK				AS			
	N	MW-Differenzen	Std.-abw.	Effektstärke	N	MW-Differenzen	Std.-abw.	Effektstärke
weiblich	7	0.22	0.20	1.1	11	0.14	0.54	0.26
männlich	6	-0.13	0.44	-0.30	8	-0.08	0.42	-0.19
Insgesamt	13	0.06	0.37	0.16	19	0.05	0.49	0.10

Tab. 15: Deskription SMKdelta und ASdelta in Bezug auf das Geschlecht

Betrachtet man die **Mittelwertdifferenz** der SMK und AS in Bezug auf das Geschlecht, zeigen die Ergebnisse der Männer eine Abnahme von 0.13 respektive 0.08 Skalenpunkten. Die Frauen dagegen steigern ihre SMK und AS um 0.22 respektive 0.14. Die Aussagekraft dieser Ergebnisse wird auf Grund der **Standardabweichung** zwischen 0.20 und 0.54 stark limitiert. Bereits im Intervall $\pm 1\sigma$ kann sich die Mittelwertdifferenz bei drei der vier Gruppen vom Positiven ins Negative wenden und umgekehrt. Lediglich die Erweiterung der SMK bei den Teilnehmerinnen bleibt auch unter Einbezug der Standardabweichung knapp im positiven Bereich und weist zudem mit einer **Effektstärke** von 1.1 einen grossen Effekt auf. Mit Ausnahme des kleinen Effektes (0.26) der weiblichen Personen bei der AS können keine weiteren Effektstärken gemessen werden.

Anzahl Jahre Erfahrung

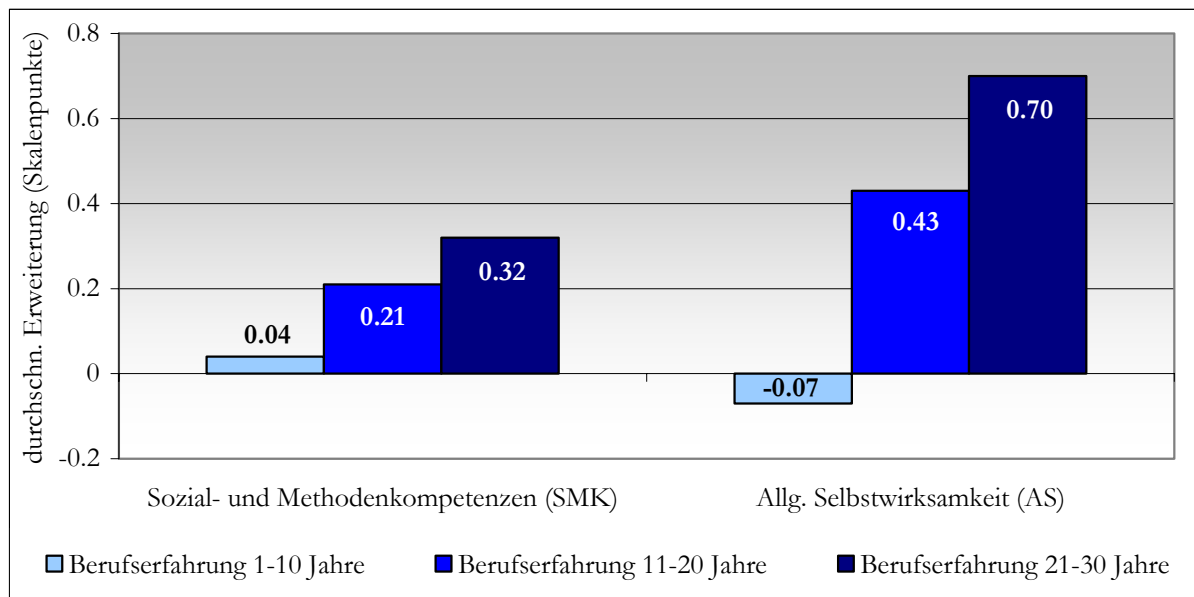


Abb. 9: SMKdelta und ASdelta in Bezug auf die Anzahl Jahre Erfahrung

Jahre Erfahrung	SMK				AS			
	N	MW-Differenz	Std.-abw.	Effektstärke	N	MW-Differenz	Std.-abw.	Effektstärke
1-10	9	0.04	0.36	0.11	13	-0.07	0.50	-0.14
11-20	2	0.21	0.49	0.43	3	0.43	0.40	1.08
21-30	1	0.32	.		1	0.70		
Insgesamt	12	0.09	0.36	0.25	17	0.06	0.52	0.11

Tab. 16: Deskription SMKdelta und ASdelta in Bezug auf die Anzahl Jahre Erfahrung

Aus der deskriptiven Darstellung ersichtlich, erhöht sich der **Mittelwert** der SMK und der AS bei Personen mit 21-30 Jahren Erfahrung mit 0.32 und 0.70 Skalenpunkten am stärksten. Die Tatsache, dass dieses Ergebnis lediglich auf einer Stichprobe basiert, schränkt die Aussagekraft jedoch beträchtlich ein. Bei Teilnehmenden mit 11-20 Jahren Erfahrung lässt sich eine Erweiterung von 0.21 und 0.43 Punkten messen. Auch hier ist die kleine Stichprobe von nur zwei oder drei Personen nicht ausser Acht zu lassen. Personen mit den wenigsten Anzahl Jahren Erfahrung geben auch die geringste Steigerung mit 0.04 Skalenpunkten im SMK, respektive einer leichten Abnahme von 0.07 Punkten im AS an. Weil in der Gruppe mit 21-30 Jahren Erfahrung nur auf einen Datenpunkt zurückgegriffen werden kann, lässt dies eine Berechnung der **Standardabweichung** nicht zu. Auch bei diesem Merkmal wirkt die hohe Standardabweichung, im Verhältnis zu den Mittelwertdifferenzen zwischen 0.36 und 0.50 auf die Aussagekraft der verbleibenden Ergebnisse

stark negativ ein. Zudem sind die Datenpunkte asymmetrisch in den Gruppen verteilt, was eine zusätzliche Einschränkung mit sich bringt.

Die Berechnung der **Effektstärken** zeigt mit Werten zwischen -0.14 und 1.08 ein stark divergierendes Bild auf. Bei der Gruppe mit 1-10 Jahren Erfahrung kann mit 0.11 in den SMK und -0.14 in der AS kein Effekt nachgewiesen werden. Ein kleiner Effekt von 0.43 kann bei den SMK in der Gruppe mit 11-20 Jahren Erfahrung berechnet und bei der AS ein grosser Effekt von 1.08 ermittelt werden.

Bildungsabschluss

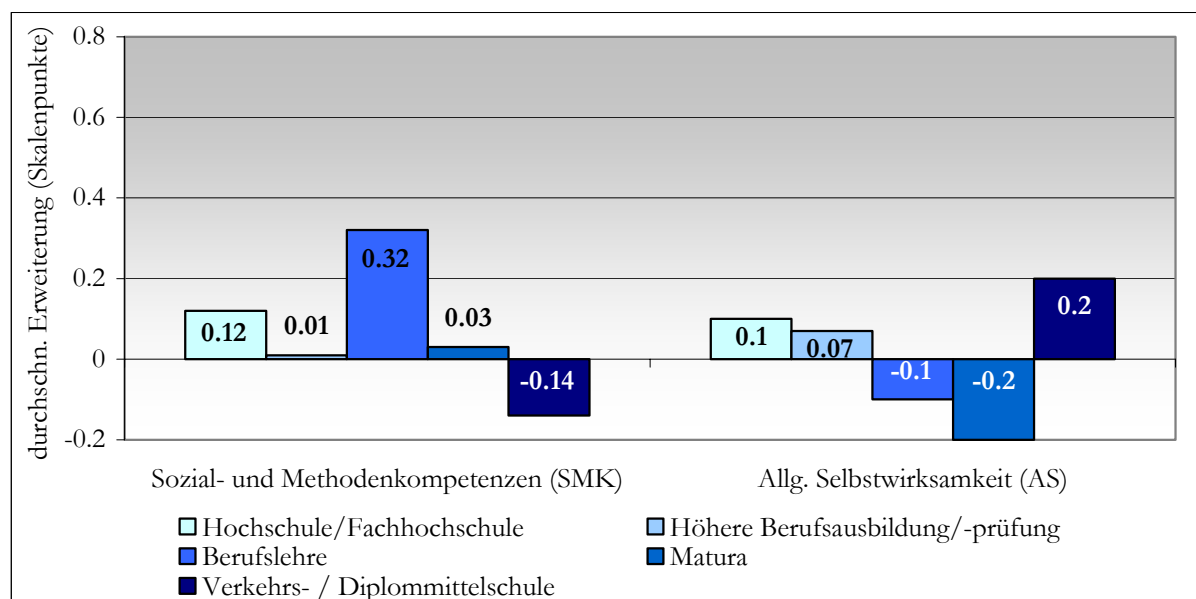


Abb. 10: SMKdelta und ASdelta in Bezug auf den Bildungsabschluss

Bildungsabschluss	SMK				AS			
	N	MW-Differenz	Std.-abw.	Effektstärke	N	MW-Differenz	Std.-abw.	Effektstärke
Hochschule/ Fachhochschule	4	0.12	0.09	1.3	6	0.10	0.36	0.28
Höhere Berufsausbildung /-prüfung	5	0.01	0.60	0.02	7	0.07	0.76	0.09
Berufslehre	1	0.32	.	.	2	-0.10	0.00	.
Matura	2	0.03	0.01	3.0	2	-0.20	0.00	.
Verkehrs-/ Diplomschule	1	-0.14	.	.	2	0.20	0.00	.
Insgesamt	13	0.06	0.37	0.16	19	0.05	0.49	0.10

Tab. 17: Deskription SMKdelta und ASdelta in Bezug auf den Bildungsabschluss

Bereits bei der Betrachtung der grafischen Veranschaulichung ist keine Tendenz ersichtlich. Die Werte der **Mittelwertdifferenzen** sind erratisch verteilt. Die Ergebnisse der Tabelle verstärken die Zufälligkeit der Effekte. Die Anzahl der Datenpunkte in den verschiedenen Gruppen ist klein und asymmetrisch. Weiter verunmöglichen die Grössen der **Standardabweichungen** zwischen 0.09 bis 0.76 in Bezug auf die Mittelwertdifferenzen eine Aussage über die Richtung des **Effekts**. Auf Grund dessen lassen sich keine weiteren Aussagen generieren.

Ho:
Die durchschnittliche Erweiterung der SMK sowie der AS unterscheidet sich nicht signifikant, also rein zufällig durch das Alter, Geschlecht und die persönlichen Vorerfahrungen.

SMK	Signifikanz
SMKdelta0608 * Alterprä0608	0.45
SMKdelta0608 * Geschlechtprä0608	0.08
SMKdelta0608 * JahreErfahrungprä0608	0.71
SMKdelta0608 * Bildungsabschlusspä0608	0.94

Tab. 18: Einfaktorielle Anova - SMKdelta mit Alter, Geschlecht, Anzahl Jahre Erfahrung und Bildungsabschluss

Die durchschnittliche Erweiterung der SMK der Teilnehmenden in Bezug auf das Alter, das Geschlecht, die Anzahl Jahre Erfahrung und den Bildungsabschluss ist auf dem 5% Niveau nicht signifikant. Unterschiede in den genannten Einflussfaktoren wirken sich demnach nicht oder nur zufällig auf die durchschnittliche Erweiterung der SMK und AS aus.

AS	Signifikanz
ASdelta0608 * Alterprä0608	0.01
ASdelta0608 * Geschlechtprä0608	0.37
ASdelta0608 * JahreErfahrungprä0608	0.14
ASdelta0608 * Bildungsabschlusspä0608	0.94

Tab. 19: Einfaktorielle Anova - ASdelta mit Alter, Geschlecht, Anzahl Jahre Erfahrung und Bildungsabschluss

Die beobachteten Unterschiede der AS vor und nach Abschluss der Ausbildung sind auf das Alter bezogen signifikant und lassen sich nicht durch den Zufall erklären. Die Nullhypothese bezüglich des Alters wird deshalb vorläufig verworfen.

Die durchschnittliche Erweiterung der AS verglichen mit dem Geschlecht, der Anzahl Jahre Erfahrung und dem Bildungsabschluss ist nicht signifikant und nur mit dem Zufall erklärbar.

Diese Nullhypothesen werden deshalb vorläufig beibehalten.

Gesamthaft kann die Unterhypothese II nicht eindeutig nachgewiesen werden und muss in dieser Arbeit vorläufig abgelehnt werden.

9.3 Unterhypothese III

Der LT in die Praxis wird durch Trainingsprozesse, Organisation und personale Bedingungen gefördert.

Im Folgenden werden die Dimensionen Trainingsprozesse, Organisation und personale Bedingungen einzeln deskriptiv dargestellt und auf Signifikanz hin überprüft.

Ho:

Trainingsprozesse, Organisation und personale Bedingungen fördern den LT in die Praxis nicht oder nur zufällig.

Die Überprüfung auf Normalverteilung bei intervallskalierten Daten mit dem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest hat ergeben, dass alle aufgeführten Daten der Dimensionen Trainingsprozesse und Organisation normalverteilt sind. Die genannten Items werden demzufolge mit dem t-Test für abhängige Stichproben geprüft. Bei der Dimension Personale Bedingungen sind die Daten Weiterempfp0406, Gesamtleistpost0406, Gesamtbeurtpost0406 und Gesamtbeurttrans0406 nicht normalverteilt. Diese werden mit dem nicht-parametrischen Testverfahren Wilcoxon berechnet.

Trainingsprozesse

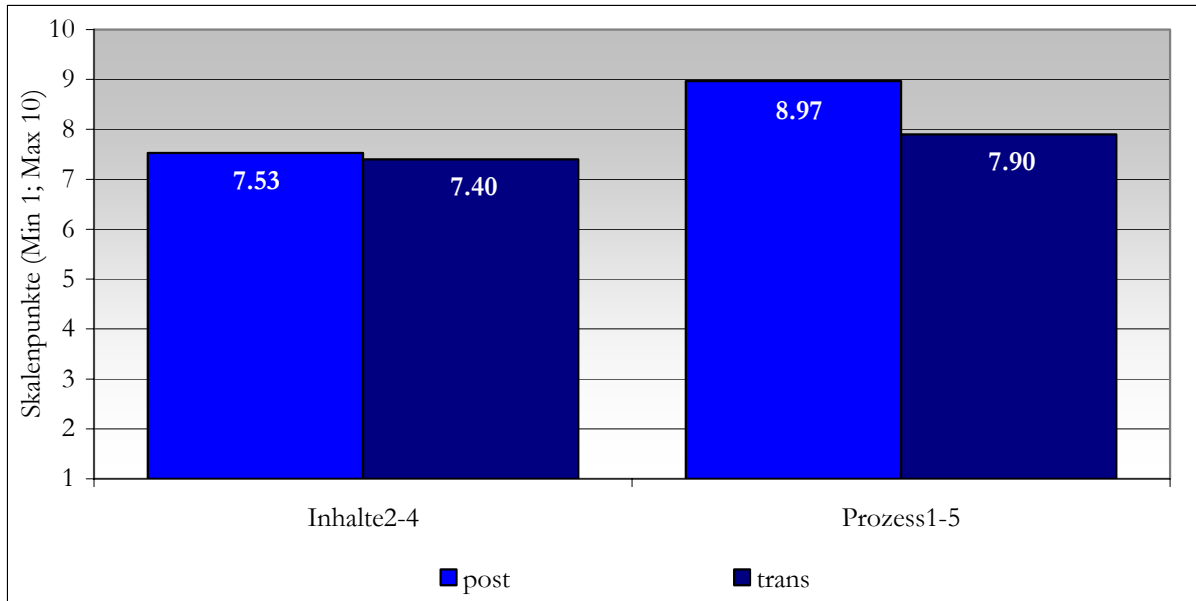


Abb. 11: Post- / Transfer-Vergleich der Trainingsprozesse (Inhalte2-4 / Prozess1-5)

Skalierung 1 - 10

	N	MW	Differenz	Std.-abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
Inhalte2-4post0406	5	7.53	-0.13	0.87	0.54	-0.15
Inhalte2-4trans0406	5	7.40		0.92		
Prozess1-5post0406	6	8.97	-1.07	0.61	0.01	-1.75
Prozess1-5trans0406	6	7.90		0.97		

Tab. 20: T-Test bei abhängigen Variablen – Trainingsprozesse (Inhalte2-4 / Prozess1-5) (Post/Transfer)

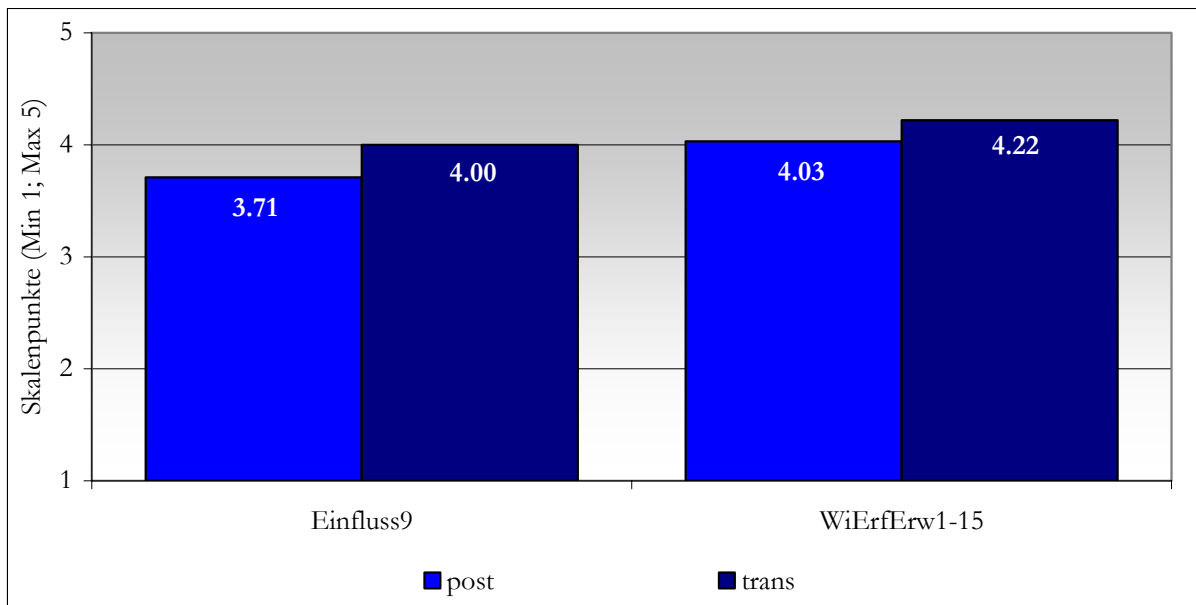


Abb. 12: Post- / Transfer-Vergleich der Trainingsprozesse (Einfluss9 / WiErfErw1-15)

Skalierung 1 - 5

	N	MW	Differenz	Std.-abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
Einfluss9post0406	7	3.71	0.29	0.76	0.52	0.38
Einfluss9trans0406	4	4.00		1.00		
WiErfErw1-15post0406	4	4.03	0.19	0.39	0.12	0.49
WiErfErw1-15trans0406	4	4.22		0.25		

Tab. 21: T-Test bei abhängigen Variablen - Trainingsprozesse (Einfluss9 / WiErfErw1-15) (Post/Transfer)

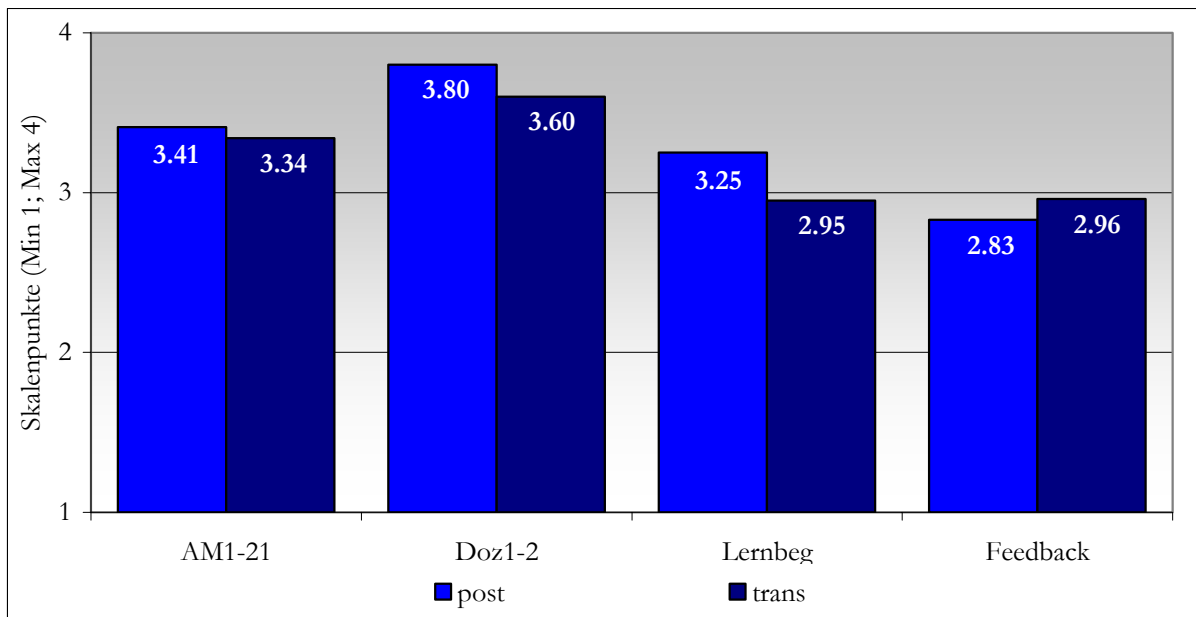


Abb. 13: Post- / Transfer-Vergleich der Trainingsprozesse (AM1-21 / Doz1-2 / Lernbeg1-4 / Feedback1-2)

Skalierung 1 - 4

	N	MW	Differenz	Std.-abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
AM1-21post0406	6	3.41	-0.07	0.22	0.62	-0.32
AM1-21trans0406	6	3.34		0.28		
Doz1-2post0406	5	3.80	-0.20	0.45	0.37	-0.45
Doz1-2trans0406	5	3.60		0.55		
Lernbeg1-4post0406	5	3.25	-0.30	0.47	0.07	-0.63
Lernbeg1-4trans0406	5	2.95		0.21		
Feedback1-2post0406	6	2.83	0.13	0.20	0.58	0.65
Feedback1-2trans0406	6	2.96		0.40		
Abschl1-14post0406	1	*	*	*	*	*
Abschl1-14trans0406	3	*	*	*	*	*

*Da nicht genügend gültige Fälle zur Ausführung des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für Abschluss1-14post0406 vorhanden sind, werden die Statistiken nicht berechnet.

Tab. 22: T-Test bei abhängigen Variablen – Trainingsprozesse (AM1-21 / Doz1-2 / Lernbeg / Feedback) (Post/Transfer)

Bei der gesamten Ergebnisdarstellung in diesem Teil ist zu beachten, dass im Fragebogen keine einheitlichen Skalierungen vorliegen und die Ergebnisse deshalb nur bedingt vergleichbar sind. Die **Mittelwerte** der drei Variablen Einfluss9, WiErfErw1-15 und Feedback1-2 werden nach einem Jahr mit 0.29, 0.19 respektive 0.13 Skalenpunkten höher eingeschätzt als nach Abschluss. Die unterschiedliche Skalierung spielt bei diesen Ergebnissen nur eine sehr geringe Rolle und bedarf keiner speziellen Aussage. Die anderen Mittelwertdifferenzen werden in der Transfer-Befragung tiefer beurteilt als in der Post-Befragung und liegen zwischen -0.07 und -1.07 Skalenpunkten.

Die **Standardabweichungen** von 0.08 bis 1.00 Skalenpunkten sind ebenfalls stark heterogen. Bei acht der neun Variablen können sich die Mittelwertdifferenzen im Intervall +/- 1 σ ins Positive oder ins Negative kehren und lassen somit keine eindeutige Aussage auf die Richtung der Messung zu. Einzig bei der Variable Prozess1-5 bleibt die Richtung unter Einbezug der Standardabweichung eindeutig. Diese ist auch als einzige mit 0.01 **signifikant**. Allerdings handelt es sich um eine signifikante Abnahme in der Einschätzung.

Bei sechs der neun Variablen kann kein **Effekt** gemessen werden. Lediglich die zwei Variablen Einfluss9 mit 0.38 und WiErfErw1-15 mit 0.49 zeigen einen kleinen positiven Effekt. Einen mittleren positiven Effekt weist die Variable Feedback1-2 auf (0.65).

Da die Ergebnisse der Trainingsprozesse überwiegend nicht signifikant, also rein zufällig entstanden sind, kann nicht nachgewiesen werden, dass die Trainingsprozesse den LT in die Praxis fördern. Die Nullhypothese wird vorläufig angenommen.

Organisation

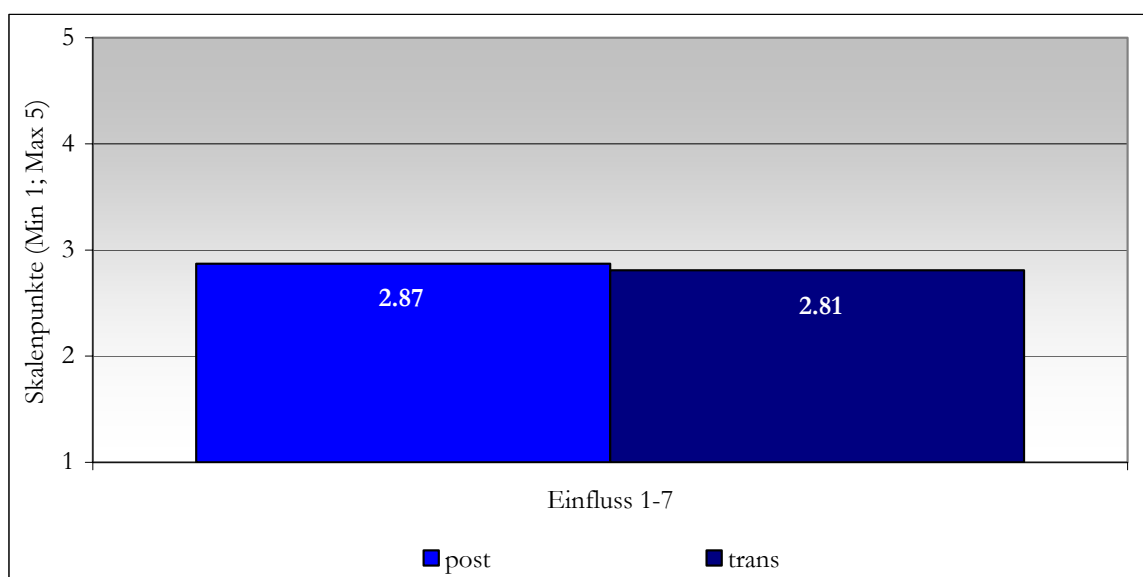


Abb. 14: Post- / Transfer-Vergleich der Organisation (Einfluss1-7)

	N	MW	Differenz	Std.-abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
Einfluss1- 7post0406	6	2.87	-0.06	0.31	0.85	-0.19
Einfluss1- 7trans0406	6	2.81		0.80		

Tab. 23: T-Test bei abhängigen Variablen – Organisation (Einfluss1-7) (Post/Transfer)

Die **Mittelwertdifferenz** der Variablen Einfluss1-7 hat um 0.06 Skalenpunkte abgenommen. Die **Standardabweichung** von 0.31 und 0.80 beeinflusst das Ergebnis insofern, als dass die Richtung nicht mehr eindeutig festgelegt werden kann. Die Aussagekraft des Ergebnisses wird dadurch vermindert. Es liegt mit 0.85 keine **Signifikanz** vor, das Ergebnis kann nur durch den Zufall erklärt werden. Die **Effektstärke** von -0.19 ist zu klein, als dass ein Effekt vorliegt.

Die Ergebnisse der Organisation ergeben kein signifikantes Ergebnis und sind rein zufällig zustande gekommen. Die Nullhypothese wird deshalb vorläufig angenommen.

Personale Bedingungen

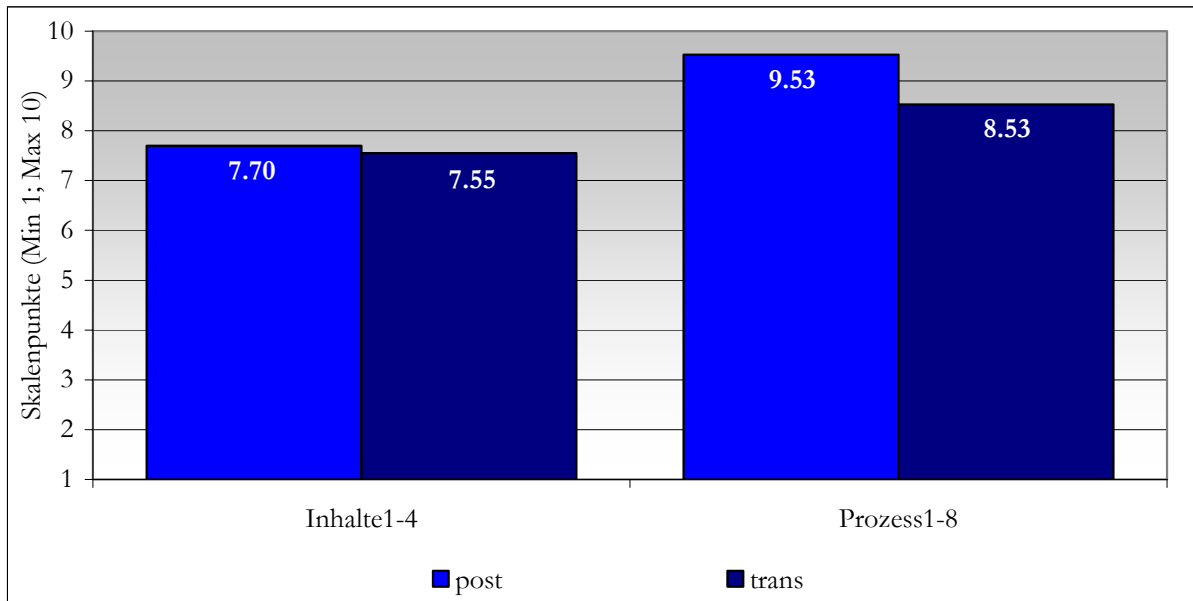


Abb. 15: Post- / Transfer-Vergleich der Personalen Bedingungen (Inhalte1-4 / Prozess1-8)

Skalierung 1 - 10

	N	MW	Differenz	Std.-abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
Inhalte1-4post0406	5	7.70	-0.15	1.08	0.63	-0.14
Inhalte1-4trans0406	5	7.55		0.51		
Prozess1-8post0406	5	9.53	-1.00	0.22	0.02	-4.55
Prozess1-8trans0406	5	8.53		0.68		

Tab. 24: T-Test bei abhängigen Variablen – Personale Bedingungen (Inhalte1-4 / Prozess1-8) (Post/Transfer)

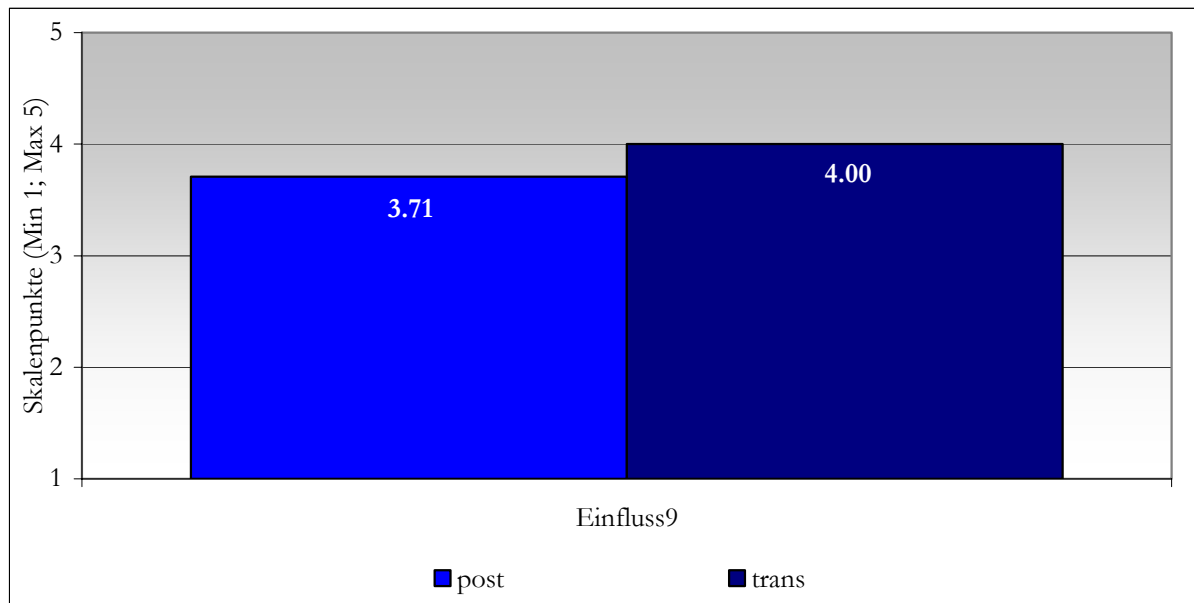


Abb. 16: Post- / Transfer-Vergleich der Personalen Bedingungen (Einfluss9)

Skalierung 1 - 5

	N	MW	Differenz	Std.-abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
Einfluss9post0406	4	3.71	0.29	0.76	0.52	0.38
Einfluss9trans0406	4	4.00		1.00		

Tab. 25: T-Test bei abhängigen Variablen – Personalen Bedingungen (Einfluss9) (Post/Transfer)

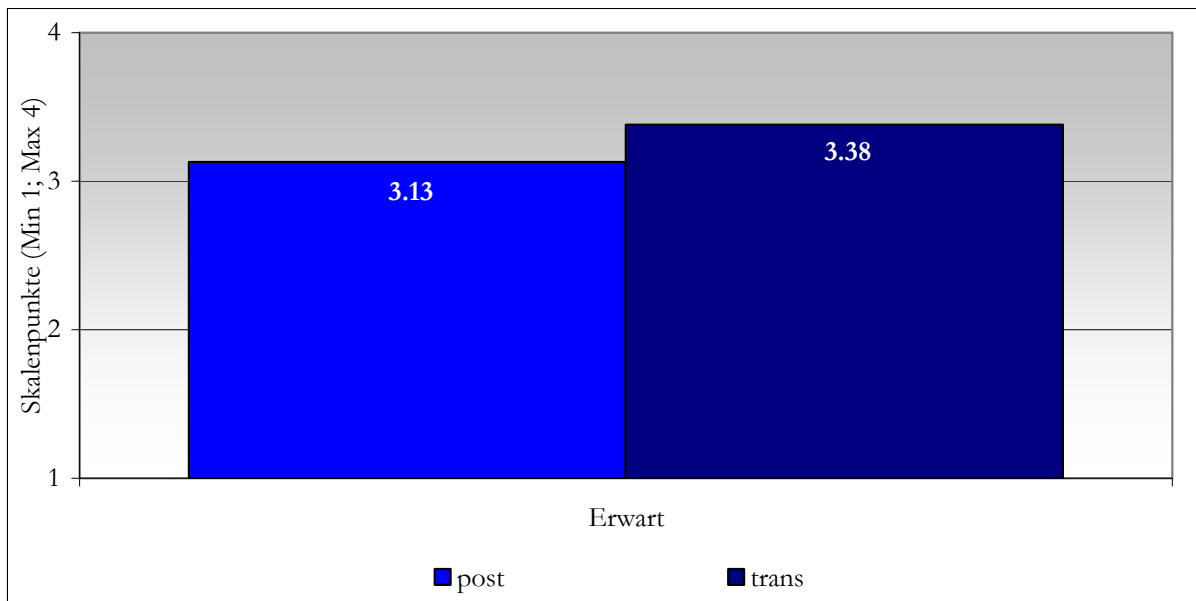


Abb. 17: Post- / Transfer-Vergleich der Personalen Bedingungen (Erwart)

Skalierung 1 - 4

	N	MW	Differenz	Std.-abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
Erwartpost0406	8	3.13	0.25	0.35	0.41	0.71
Erwarttrans0406	8	3.38		0.74		

Tab. 26: T-Test bei abhängigen Variablen – Personale Bedingungen (Erwart) (Post/Transfer)

Bei der ganzen Ergebnisdarstellung ist auch in diesem Teil zu beachten, dass im Fragebogen keine einheitlichen Skalierungen vorliegen und die Ergebnisse deshalb nur bedingt vergleichbar sind.

Wie die grafische Darstellung bereits aufzeigt, sind Unterschiede in Bezug auf die **Mittelwertdifferenz** von Post- zu Transfer mit Werten zwischen -1.00 bis 0.29 Skalenpunkten ersichtlich. Die Mittelwerte der Variablen Einfluss9 und Erwart haben mit 0.25 und 0.29 leicht zugenommen. Die Werte der Inhalte1-4 und Prozess1-8 haben abgenommen(-0.15/-1.00). Hierbei gilt es zu beachten, dass die zwei letzteren Werte aus der Skala 1-10 stammen, was im Vergleich zur Skala 1-4 oder 1-5 weniger stark zu gewichten ist. Die Heterogenität verdeutlicht sich bei Betrachtung der Standardabweichung und der Signifikanz. Die **Standardabweichung** variiert zwischen 0.22 bis 1.08 stark. Mit Ausnahme der Variable Prozess1-8 vermögen sie, die Richtung der Differenzen vom Positiven ins Negative zu wenden oder umgekehrt. Wiederum wird dadurch die Validität der Ergebnisse einzuschränken. Die Variable Prozess1-8 zeigt das deutlichste Ergebnis und weist als einzige eine **Signifikanz** (0.02) auf. Allerdings handelt es sich um eine negative Signifikanz, was bedeutet, dass die Mittelwerte Post und Transfer nicht zufällig abgenommen haben.

Eine kleine bis mittlere **Effektstärke** lässt sich bei den Variablen Einfluss9 von 0.38 und bei den Erwartungen von 0.71 nachweisen.

	N	Median	Differenz	Stand. – abw.	Signifikanz (2-seitig)	Effektstärke
Weiterempfp0406	16	11.0	0.00	0.89	1.0	0.00
Weiterempft0406	6	11.0		0.82		
Gesamtleistp0406	16	2.0	0.00	1.03	0.56	0.00
Gesamtleistt0406	6	2.0		0.52		
Gesamtbeurtp0406	16	4.0	0.00	0.34	1.0	0.00
Gesamtbeurtt0406	6	4.0		0.00		

Tab. 27: Wilcoxon-Test bei abhängigen Variablen - Personale Bedingungen (Weiterempf / Gesamtleist / Gesamtbeurt) (Post/Transfer)

Die Standardabweichung zwischen 0.00 und 1.03 spiegelt eine starke Heterogenität in den Nennungen. Da bei den Ergebnissen keine Differenzen vorliegen, lassen sich auch keine weiteren Aussagen ableiten. Weiter sind die Ergebnisse nicht **signifikant** und es können keine **Effekte** nachgewiesen werden.

Da die Ergebnisse der personalen Bedingungen bis auf den Prozess1-8 nicht signifikant sind, also nur mit dem Zufall erklärbar ist, wird die Nullhypothese vorläufig beibehalten.

Der Unterhypothese III kann auf Grund der vorliegenden Ergebnisse nicht durchgängig zugestimmt werden und wird deshalb vorläufig abgelehnt.

9.4 Expertenumfrage

Da der Ergebnisteil (vgl. 9.1-9.3) mehrheitlich keine statistisch relevanten Aussagen macht, werden im Hinblick auf den Nutzen für die Ausbildungsleitung aus den deskriptiven Ergebnissen fünf Trends abgeleitet. Unter Trends werden vorläufige Annahmen verstanden, die allenfalls in späteren Studien bestätigt werden können. Acht Personen des fachlichen Beirats des Studiengangs MAS AM, alles Fachleute des Ausbildungsmanagements, bilden zu den abgeleiteten Trends qualitative Hypothesen. Im Folgenden werden die Aussagen der acht Fachpersonen zusammengezogen. Die darin enthaltenen Erklärungsansätze und Empfehlungen stellen mitunter eine Ausgangslage für den Diskussionsteil dar. Die vollständige Befragung befindet sich im Anhang 3.

Trend I

Teilnehmende schätzen ihre SMK sowie ihre AS bereits zu Beginn ziemlich hoch ein, profitieren jedoch während der Weiterbildung nur noch geringfügig (vgl. Abb. 6).

In der Umfrage innerhalb des fachlichen Beirates kommen mehrere Erklärungsmuster zum Ausdruck. Drei Personen sprechen die Vorerfahrung an. Die damit verbundene These besagt, dass die Teilnehmenden bereits zu Beginn der Weiterbildung über hohe SMK sowie AS verfügen und diese deshalb gar nicht mehr viel erweitert werden konnten.

Eine weitere Annahme fokussiert die Selbstbeurteilung, wobei hier zwei unterschiedliche Ansätze zum Ausdruck kommen. Beim ersten Ansatz sprechen zwei Personen von einem durch das Programm erweiterten Referenzrahmen. Die Grenzen des Wissens haben sich vergrößert und es wird nach Abschluss des Studiengangs ein anderer Vergleichswert zur Einschätzung herangezogen. Beim zweiten Ansatz wird der sogenannte „Hind-Sight-Effect“ aus der Soziologie als Erklärung erwogen. Dieser erläutert, dass sich Personen nach Erwerb von neuem Wissen nicht mehr genau erinnern, wie ihr Wissensstand vorher war. In der Regel tendiert man zu einer Annäherung an den neuen Wissensstand. Bei beiden Erklärungsansätzen ist es möglich, dass bei objektiverer Messung die Erweiterung grösser ausgefallen wäre.

Ein Hypothese spricht die personale Ebene an. Die Fachperson sagt aus, dass die Teilnehmenden grundsätzlich über ein hohes Selbstbewusstsein verfügen und sich deshalb nur schwer eingestehen können, dass sie auf Grund der Weiterbildung viel profitiert haben. Zwei Fachleute äussern, dass einige Kompetenzen, speziell die am meisten erweiterte Dimension „Situationsgerechtes Auftreten“, während der Ausbildung mehrmals geübt und positiv verstärkt wurde und deshalb zu einer signifikanten Erweiterung führte. Für eine andere Person steht die geringe Erweiterung mit der guten Beratung und Unterstützung der Dozierenden in Verbindung, was die Möglichkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen minderte.

Trend II

Ältere Menschen mit mehr Jahren Erfahrung im Ausbildungsmanagement und Frauen steigern ihre SMK wie auch ihre AS stärker (vgl. Abb. 7, 8, 9).

In Bezug auf das **Alter** gibt es unterschiedliche Hypothesen. Eine Fachperson führt die Ergebnisse auf Unterschiede im Selbstbild zurück. Ältere Personen verfügen oft über ein differenzierteres Selbstbild und können offener mit ihren Stärken und Schwächen umgehen als jüngere. Ebenso meint eine Stimme, dass das Eingeständnis, etwas von der Weiterbildung gelernt zu haben mit Reife, sprich dem Alter, zu tun hat. Eine Ansicht stellt die Lebenssituation ins Zentrum. Steht bei jüngeren beim Besuch einer Weiterbildung eher die Karriereplanung im Vordergrund, beschäfti-

gen sich ältere Personen stärker mit dem Berufsabschluss. Zwei der Fachpersonen gehen davon aus, dass ältere Personen über mehr Bescheidenheit verfügen und sich besser eingestehen können, dass sie von der Weiterbildung profitiert haben. Eine weitere Hypothese deutet darauf hin, dass eine Weiterbildung bei älteren Personen weiter zurück liegt, sie in den Methodenkompetenzen nicht mehr auf dem aktuellsten Stand sind und deshalb stärker profitieren konnten.

Bei der Anzahl Jahre **Erfahrung** wird der Fokus auf das Lernverhalten gerichtet. Mehrere Meinungen erläutern, dass mehr Jahre Erfahrung helfen, neue Lerninhalte mit den Vorerfahrungen zu verknüpfen und somit das prozessorientierte Lernen gefördert wird.

Bei den Geschlechtsunterschieden werden verschiedene Erklärungsansätze genannt. Eine Fachperson weist auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin und erklärt, dass der prozesshafte Aufbau des Studienganges stärker dem Lernverhalten der **Frauen** entspricht. Frauen neigen dazu, mittels Selbstreflexion ihre Erwartungen, Bedürfnisse und Zielvorstellungen zu analysieren. Eine andere Person folgert, dass die Inhalte des AM für Frauen gewinnbringender sind. Eine weitere Stimme sieht den Unterschied im Setting. Im Gegensatz zum Arbeitsort fühlen sich Frauen im AM gleichwertiger und unterstützter behandelt, was zur positiven Erweiterung der SMK und AS führte. Eine Erklärung geht auf die unterschiedlichen Karrieremöglichkeiten von Mann und Frau ein. Männer sind sich aus soziologischen Gründen gewohnt, Karriere zu machen. Frauen hingegen sind sich bewusst, dass eine Karriere nur dann möglich ist, wenn sie über gute Kompetenzen verfügen. Sie nutzen das Angebot zur Kompetenzerweiterung deshalb stärker.

Trend III

Wie beurteilen Sie den Zusammenhang zwischen der Erweiterung der SMK sowie der AS und dem Bildungsabschluss (vgl. Abb. 10)?

Die Mehrheit des Beirates macht zu diesem Trend auf Grund der geringen Zu- oder Abnahme keine Interpretation. Eine Stimme weist darauf hin, dass Selbstwirksamkeit und Kompetenzzuschreibung umgekehrt proportional sind. Diejenigen Teilnehmenden, die von der Weiterbildung profitiert haben, waren währenddessen mit stärkeren Selbstunsicherheitserlebnissen konfrontiert. Das Spannungsfeld wurde somit zum Lernfeld.

Trend IV

Rückblickend beurteilen die Teilnehmenden die Qualität des Prozesses deutlich tiefer als direkt nach Abschluss der Weiterbildung. Auf was führen Sie dies zurück (vgl. Abb. 11)?

Eine grosse Mehrheit der Befragten führt die höheren Postwerte auf emotionale Aspekte wie Euphorie und Hoffnung unmittelbar nach Abschluss des Studiengangs zurück. Die Abnahme wird durch zwei Stimmen als nicht erfüllte Hoffnung, das Gelernte in den Alltag umsetzen zu können, interpretiert. Gründe dafür liegen in den ungünstigen Arbeitsbedingungen, die wenig transferförderlich sind. Das Hochschulinstitut IAP sollte eine Koppelung zwischen den Teilnehmenden und ihren Organisationen herstellen. Die Phase nach Abschluss des AM müsste in Form von Coaching, Entwicklungsplänen etc. begleitet sein.

Ferner werden die höheren Postwerte mit dem Effekt der sozialen Erwünschtheit erklärt.

Obwohl die Rückmeldungen anonym erhoben werden, wollen sich die Teilnehmenden gegenüber der Ausbildungsleitung höflich zeigen. Dies unter der Tatsache, dass die Ausbildungsleitung über die Kenntnis verfügt, von welchem Kurs die Rückmeldungen stammen.

Eine Person beschreibt einen „Täuschungseffekt“, wobei Zufriedenheitsvariablen und Leistungseinschätzungen verwechselt werden. Die hohen Postwerte sprechen dafür, dass mehrheitlich die Zufriedenheit beurteilt wurde.

Eine Fachperson beurteilt die geringe Abnahme der Transferwerte als nicht zu hinterfragen.

Wobei eine weitere Meinung anfügt, dass bei Verblässung der Erinnerung die vorliegenden Transferwerte immer noch hoch seien.

Zudem werden bei der Transfer-Befragung gemäss Bandura Erfolge wieder stärker sich selbst zugeschrieben und sind darum tiefer.

Bezüglich der Dozierenden bestehen unterschiedliche Meinungen. Einerseits wird davon ausgegangen, dass der tiefste Wert mit 6.33 um 20% zurückgestuft wurde, weil die Aufmerksamkeit der Dozierenden stärker auf die Vermittlung der Inhalte als auf die individuelle Betreuung gerichtet war. Andererseits steht der Lernerfolg nicht kausal mit dem LT in Zusammenhang, so beispielsweise wenn die Arbeitsbedingungen nicht optimal für einen Transfer sind. Kann das Gelernte nicht umgesetzt werden, bringt auch der beste Lernerfolg nichts.

Trend V

Die Organisation ist nach Lemke neben den Trainingsprozessen und den Teilnehmenden eine der drei Grundsäulen des Lerntransfers. Alle drei Faktoren können den Lerntransfer fördern oder hemmen (vgl. Abb. 13-17).

Eine Fachperson benennt die allgemein bekannte Schwierigkeit, den Transfer in der Praxis zu realisieren. Auf diesem Hintergrund sollten den Teilnehmenden bereits während der Ausbildung Fähigkeiten der Selbstmotivierung vermittelt werden. Diese können eine Erweiterung des Hand-

lungsspielraums im individuellen Tätigkeitsfeld und somit den Transfer begünstigen. Bezugnehmend auf die erläuterte Schwierigkeit des Transfers sind die Mittelwerte 2.69 und 2.71, die angeben in welchem Mass das Gelernte in den Alltag umgesetzt werden konnte, aus seiner Erfahrung gut. Ausgehend von der angesprochenen Selbstmotivierung lässt sich allenfalls die Aussage einer anderen Fachperson erklären. Diese geht davon aus, dass sich die Teilnehmenden zu wenig initiativ verhalten und weder konkrete Vorschläge zur Implementierung des erworbenen Wissen unterbreiten noch über erfolgreiche Verkaufsstrategien verfügen. Weiter ist ein Experte der Meinung, dass Transfer grundsätzlich eine überschätzte Angelegenheit ist, dies auf dem Boden der Wirksamkeitsforschung.

Von einigen Fachleuten werden die hohen Werte bezüglich der Unternehmenskultur, -struktur und des Arbeitsklimas thematisiert. Diese sprechen für die Flexibilität und Lernfähigkeit einer Organisation, Faktoren, die einen Transfer eigentlich begünstigen. Ein Experte erklärt sich den Unterschied zwischen diesen hohen Werten und den tieferen Werten hinsichtlich der Bewertung der Vorgesetzten insofern, als dass die Veränderungen noch wenig aktiv genutzt werden. Eine andere Person erläutert, dass in einer Abteilung bzw. Unternehmenskultur Fehler erlaubt sind, eine aktive Thematisierung seitens des Vorgesetzten jedoch ausbleibt.

Wo sehen Sie in Organisationen Möglichkeiten, den Lerntransfer besser zu gewährleisten?

Eine grosse Mehrheit des fachlichen Beirats geht davon aus, dass zur Optimierung des Transfers die Beziehung zwischen dem Hochschulinstituts IAP und den jeweiligen Organisationen verbessert bzw. intensiviert werden müsste. In diesem Zusammenhang wird die Rolle der Vorgesetzten thematisiert. Eine Person nennt den Mangel an Zeit und Verantwortlichkeit der Vorgesetzten, Veränderungen wahrzunehmen und zu kontrollieren. Weitere Erklärungsmodelle zweier Experten liegen im fehlenden Interesse der Vorgesetzten, die sich davor fürchten, dass ihre Mitarbeitenden auf Grund der Weiterbildung zur Konkurrenz werden könnten. Wenn Vorgesetzte zudem keinen direkten Nutzen für die Praxis sehen, verlieren sie das Interesse. Vorgesetzte sollten als Vertretende der Organisation in den Prozess der Weiterbildung einbezogen werden, am besten vor, während und danach. So könnten sie beispielsweise die Rolle der Mentorin oder des Mentors übernehmen, Abschlussprüfungen hospitieren oder sich für die Betreuung einer Projektarbeit verpflichten. Weiter könnten sie als Referenten für ein spezifisches Thema oder zu attraktiven Veranstaltungen eingeladen werden. Einige der Fachpersonen sind sich einig, dass zur Begünstigung eines Transfers Verträge, beispielsweise ein Lern- oder Dreiecksvertrag, abgeschlossen werden sollten. Zwei begründen die Schwierigkeit des Transfers mit einer mangelnden Verbindlichkeit, die seitens der Unternehmung nur schwer herstellbar ist. Diese könnte begünstigt

werden, indem Feedbackgespräche mit der Organisation ins Curriculum integriert oder Rückmeldungen über die Lernfortschritte an die Vorgesetzten zu einem festen Bestandteil der Ausbildung werden. Bezugnehmend auf die Gestaltung des Curriculums sollten Fragestellungen zum betrieblichen Lernen, zur Personal- und Organisationsentwicklung stärker ins didaktische Konzept einbezogen werden. Ferner wird auf die Möglichkeit eingegangen, sich auch nach Studienabschluss zu treffen und auszutauschen.

IV DISKUSSION UND SCHLUSSTEIL

10 Diskussion

In einem ersten Schritt werden die theoretischen und empirischen Inhalte dieser Evaluationsstudie zusammengefasst. Im Anschluss findet die Ausführung und Interpretation der quantitativen und qualitativen Ergebnisse sowie die Kritik an der Methode statt. Aus den gewonnenen quantitativen Ergebnissen wurden handlungsleitende Trends für die Praxis abgeleitet und durch den fachlichen Beirat beantwortet. Theoretische Erkenntnisse, Interpretation der Ergebnisse, Methodenkritik sowie Fachstimmen bilden abschliessend die Ausgangslage der Entwicklung von Empfehlungen für die Verantwortlichen der Studiengänge NDS/MAS AM.

10.1 Zusammenfassung

Mit dieser empirischen Arbeit wird die Wirksamkeit und der Nutzen der Weiterbildung Ausbildungsmanagement anhand der Studiengänge NDS AM 04-06 und MAS AM 06-08 evaluiert.

Wirksamkeit macht qualitative Aussagen und beurteilt im Gegensatz zum reinen Output, inwieweit ein Programm seine beabsichtigten Wirkungen erzielt. Es geht um die Frage, ob die Studiengänge NDS/MAS AM erfolgreich bzw. wirksam waren. Wirksamkeit steht in einem engen Zusammenhang mit dem Transfermanagement, das untersucht, ob Gelerntes erfolgreich in die Praxis übertragen werden kann, wobei die Anwendungssituation nicht unbedingt identisch mit der Lernsituation sein muss. Transfermanagement fokussiert Verhaltensänderungen in der Praxis und überprüft, ob sich diese auf die Weiterbildung AM zurückführen lassen. Weil Verhaltensänderungen in der Regel verzögert erfolgen, werden sie in dieser Arbeit über den Vergleich der Post- und Transferwerte erfasst. Konkret werden Items für die Berechnung herangezogen, die einen am LT beteiligten Faktor (Trainingsprozess, Organisation, personale Bedingungen) determinieren.

Der Nutzen einer Weiterbildung entsteht durch die subjektive Beurteilung der Teilnehmenden. Werden Wünsche, Erwartungen und Erfahrungen der Lernenden einbezogen, kann der konkrete Individualnutzen herausgearbeitet werden. Dies ist mitunter ein zentraler Aspekt, ob der Transfer in die Praxis gelingt. Um den Nutzen dieser Arbeit zu vergrößern, wurden die Meinungen eines fachlichen Beirats, Personen aus dem Ausbildungsmanagements, miteinbezogen. Die damit gewonnenen quantitativen und qualitativen Ergebnisse sollen der Beibehaltung oder Umgestaltung von Strategien, Inhalten etc. dienen. Weiter bieten die Befunde dieser Studie Anregungen zur konzeptionellen Nutzung und ermöglichen Reflexion und Erkenntnisgewinn.

Dieser Evaluationsstudie liegen zwei Untersuchungsfragen zu Grunde, die einerseits mit Hilfe theoretischen Erkenntnisgewinns und andererseits mittels quantitativer Methode im empirischen Teil beantwortet werden sollen. Der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit umfasst Grundlagen der Evaluation, dem Lernen im Erwachsenenalter und des Transfermanagements. Die genannten Kapitel beinhalten die zentralen Aspekte Wirksamkeit und Nutzen, mit deren Berücksichtigung der Erfolg der Weiterbildung AM beurteilt werden kann. Die leitenden Untersuchungsfragen sind hypothesenprüfend und lauten wie folgt:

- Haben sich die persönlichen und beruflichen Kompetenzen sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden positiv verändert?
- Gelingt den Teilnehmenden der Transfer in die Praxis?

Daraus resultiert eine allgemeine Hypothese, die wiederum durch drei Unterhypothesen beantwortet wird. Basierend auf einem quasi-experimentellen Untersuchungsdesign erfolgt die Untersuchung, wie bei Evaluationen üblich, durch natürliche Gruppen ohne zufällige Zuweisung durch das Hochschulinstitut IAP. Die Erhebung der Daten mittels schriftlicher Befragung wurde durch die Ausbildungsverantwortlichen der Studiengänge NDS/MAS AM vorgenommen und den Autorinnen dieser Studie zur Verfügung gestellt. Obwohl die Rücklaufquote mit 47 bis 96 Prozent auf einem hohen Niveau lag, relativiert sich dieser Prozentsatz in Anbetracht der kleinen Grundgesamtheit bei 69 Teilnehmenden. Die Anzahl ausgefüllter Evaluationen betrug pro Studiengang höchstens 25, minimal 8 Personen. Dieser Tatsache wird insofern Rechnung getragen, als dass bei den Ergebnissen auf die verringerte Aussagekraft aufmerksam gemacht und die Arbeit durch die Expertenmeinungen erweitert wird.

10.2 Ausführung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse anhand der drei Unterhypothesen interpretiert, um weiter die zwei untersuchungsleitenden Fragestellungen zu beantworten. Da eine Evaluationsstudie für die Praxis einen Nutzen stiften soll, können die ausgeführten Möglichkeiten allenfalls

bei der Weiterentwicklung des MAS AM oder einer nachfolgenden Evaluationsstudie als Unterstützung dienen.

Unterhypothese I:

Die Teilnehmenden erweitern ihre durchschnittliche SMK und AS.

Die Unterhypothese I wurde vorläufig auf Grund der nicht signifikanten und rein zufälligen Erweiterung der SMK und AS abgelehnt. Rein statistisch gesehen kann keine Aussage bezüglich der Erweiterung gemacht werden.

Was für Gründe könnten mitgespielt haben, dass die SMK und AS nicht signifikant erweitert werden konnten?

Die hohen Prä-Werte von 4.10 und 3.67 könnten darauf hinweisen, dass die Teilnehmenden des AM bereits eine hohe SMK und AS mitbringen. Ein anderes Erklärungsmuster ist, dass ihnen die bisherigen SMK ausreichen, um in der Praxis gut funktionieren zu können. Die hohe AS zu Beginn des AM würde dies unterstützen. Wem die Arbeit gut gelingt, fühlt sich sicher und verfügt in der Regel auch über eine gute AS.

Die minimale Steigerung von Prä zu Post mit 0.06 und 0.05 Skalenpunkten ist damit noch nicht beantwortet. Eine mögliche Erklärung bezüglich der Erweiterung der SMK wird seitens der Fachpersonen genannt. Die Prä-Werte befinden sich bereits auf einem hohen Niveau und lassen eine sehr grosse Steigerung nicht mehr zu, da das Maximum der Skala bei fünf erreicht ist. Weil die Steigerung sehr gering ausfällt, sind auch andere Begründungen denkbar. So nimmt eine andere Fachperson Bezug auf den bestehenden Referenzrahmen der Teilnehmenden. In der Ausbildung wurden neue Formen und Möglichkeiten kennengelernt, die ihnen zuvor nicht bekannt waren. Ihre Wissensgrenzen erweiterten sich dadurch und ihr Vergleichswert wurde neu definiert. Die Einschätzung nach Abschluss des AM bezieht sich auf den neuen Bezugsrahmen, der im Vergleich zur Prä-Messung mit grosser Wahrscheinlichkeit höher angesiedelt ist. Würde man die SMK objektiver messen, wäre denkbar, dass eine grössere Erweiterung stattgefunden hat.

Der Studiengang AM ist unter anderem curricular aufgebaut. Wie aus der curriculumstheoretischen Didaktik hervorgehend (vgl. 4.2), ist es das Ziel, erwartete Situationen im Berufsalltag besser bewältigen zu können. Dies hängt stark mit der AS einer Person zusammen. In den Ergebnissen wird eine minimale Steigerung von 0.05 gemessen. Eine mögliche Erklärung schliesst an die obigen Ausführungen zum erweiterten Referenzrahmen an. Die Personen schätzten sich zu Beginn relativ hoch ein. Durch den Wissenszuwachs im AM lernen sie neue Lösungsmöglichkeiten kennen, in denen sie sich nach Abschluss noch nicht gleich sicher fühlen und dadurch ihre AS nicht massgeblich höher einschätzen.

Unterhypothese II:

Alter, Geschlecht und persönliche Vorerfahrungen beeinflussen die durchschnittliche Erweiterung der SMK und AS.

Da die Berechnungen zu dieser Unterhypothese lediglich ein signifikantes Ergebnis aufzeigen, wird die Unterhypothese II nicht bestätigt und muss vorläufig abgelehnt werden.

Welche Gründe könnte dies haben?

Die Unterhypothese II umfasst mit dem Alter, dem Geschlecht und den persönlichen Vorerfahrungen drei Merkmale. Wie aus der Theorie zum Lernen hervorgehend (vgl. 4.1) ist das Aneignen von Wissen ein komplexer Prozess, der von vielerlei Faktoren abhängig ist. Auf jedes einzelne Merkmal können unterschiedliche Faktoren einwirken, was die Wahrscheinlichkeit von durchgehend signifikanten Ergebnissen und damit die Annahme der Hypothese verringert. Dieser Aspekt spielt in diesem Fall allerdings keine wesentliche Rolle, da sieben der acht Ergebnisse nicht signifikant sind.

Die AS in Verbindung mit dem Alter ergibt als einzige ein signifikantes Ergebnis. Je älter die Teilnehmenden sind, desto höher schätzen sie ihre AS ein. Laut der Theorie zu Erwachsenen im Lernfeld (vgl. 4.4) spielt das Alter in Bezug auf die Lernfähigkeit eine geringere Rolle als der Lebenslauf und die Lebensgestaltung. Eine Erklärungshypothese könnte sein, dass sowohl der Lebenslauf als auch die Lebensgestaltung von älteren Teilnehmenden bezüglich des Lernens optimal war. So konnten sie im AM viele Situationen aus ihrer Erfahrung positiv bewerten. Sie wurden in ihrer AS bestärkt, was die signifikante Erweiterung erklären könnte.

Auf Grund des signifikanten Ergebnisses beim Alter, könnte man dies auch bei den Anzahl Jahren Erfahrung erwarten, da viele Jahre Erfahrung ein gewisses Alter voraussetzen. Obwohl in der Deskription eine solche Tendenz ersichtlich ist, kann der Faktor Erfahrung aus statistischer Sicht nicht signifikant nachgewiesen werden. Dies ist trotzdem kein Widerspruch, denkt man an das lebenslange Lernen (vgl. 4.3). Eine ältere Person muss nicht zwingend auch die meisten Anzahl Jahre in dieser Tätigkeit aufweisen. Durch eine stetige Veränderung, Entwicklung und Weiterbildung ist ein Einstieg in ein Berufsfeld auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben möglich. Da sich die Messung auf die Anzahl Jahre Erfahrung in einer Ausbildungstätigkeit beschränkt, würde die Schlussfolgerung, je mehr Jahre Erfahrung eine Person hat, desto älter wird sie sein, zu kurz greifen.

Unterhypothese III:

Der LT in die Praxis wird durch Trainingsprozesse, Organisation und personale Bedingungen gefördert.

Wie die anderen zwei Unterhypothesen kann auch diese Annahme vorläufig auf Grund der mangelnden statistischen Evidenz nicht angenommen werden. Die Ergebnisse sind durchgängig zu wenig signifikant, als dass sie statistisch gesehen eine Aussage zulassen würden.

Welche Erklärungen können für dieses Resultat generiert werden?

Die Variablen in Bezug auf die drei am Lerntransferprozess beteiligten Grössen (Trainingsprozesse, Organisation, personale Bedingungen) unterliegen drei verschiedenen Skalierungen. Dies bedarf eines speziellen Augenmerks bei der Betrachtung der Differenzen. Dieser Umstand relativiert sich jedoch bei den vorliegenden Ergebnissen insofern, als dass keine signifikanten Werte vorliegen bis auf die Variable Prozess1-5 und statistisch gesehen keine Aussagen gemacht werden können. Die genannten Skalierungen spielen somit keine wesentliche Rolle.

Unter Prozessqualität (Prozess1-5) wird im Fragebogen danach gefragt, ob die Teilnehmenden im AM gefordert, respektive gefördert wurden. Weiter wird eruiert, ob Kursleitende und Dozierende auf den vorhandenen Ressourcen aufgebaut und ob sie sich unterstützend sowie einfühlsam verhalten haben. Wieso nimmt diese Einschätzung ein Jahr nach Abschluss soviel ab? Die Fachexperten begründen diesen Rückgang unter dem Aspekt der Emotionalität. Überwiegt nach Abschluss das Gefühl der Freude, wird vielleicht grosszügiger bewertet, als wenn die Sache ein Jahr später nochmals in Erinnerung gerufen würde.

10.3 Interpretation Trends

Keine der Unterhypothesen kann bejaht, respektive angenommen werden, weil die quantitativen Ergebnisse mit wenigen Ausnahmen nicht signifikant sind und die Aussagekraft zudem in den meisten Fällen durch die wenigen Datenpunkte erheblich eingeschränkt ist. Da Evaluation primär einen Nutzen für den Auftraggeber stiften soll, wurden mögliche qualitative Erklärungen in Form von Hypothesen generiert. Nachfolgend werden die qualitativen Ergebnisse des fachlichen Beirats in Bezug zur Theorie gestellt und unter dem Blickpunkt der zwei leitenden Fragestellungen diskutiert.

Haben sich die persönlichen und beruflichen Kompetenzen sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden positiv verändert?

Als theoretischer Hintergrund dieser Fragestellung kann die zweite Stufe des VOI Modells herangezogen werden (vgl. 3.3.2). Dabei werden Einstellungen geformt und Kompetenzen trainiert. Die Aneignung von Kompetenzen bildet die Voraussetzung für einen möglichen LT in die Praxis. Ohne einen Kompetenzzuwachs ist auch ein LT nicht möglich.

Der fachliche Beirat geht einerseits davon aus, dass die Teilnehmenden bereits zu Beginn über eine hohe SMK und AS verfügen. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass eine signifikante positive Erweiterung eher unwahrscheinlich ist. Andererseits wird der Referenzrahmen angesprochen. Es wird angenommen, dass durch die Weiterbildung der Referenzrahmen erweitert wird und den Teilnehmenden neue Möglichkeiten eröffnet, die sie bis anhin nicht kannten. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass die Selbsteinschätzung im Verlauf der Weiterbildung realistischer wird und die Erweiterung gering ausfällt. Die genannte Annahme würde dafür sprechen, dass sich die berufliche Handlungskompetenz tatsächlich stärker als in den quantitativen Ergebnissen ersichtlich, verändert hat.

Für diese Hypothese könnte auch der so genannte „Hind-Sight-Effekt“ sprechen, der besagt, dass die Ergebnisse der Post-Befragung auf Grund der fehlenden Erinnerung verzerrt werden. Damit wird gemäss des fachlichen Beirats die Selbsteinschätzung angezweifelt, die aus theoretischer Sicht jedoch als sinnvoll erachtet wird. Verhalten und Kompetenzen können demnach am besten selbst eingeschätzt werden. Dazu nimmt auch die verhaltensorientierte Lerntheorie Stellung (vgl. 4.2). Sie besagt, dass Veränderung im Verhalten nur über Beobachtung möglich ist. Ferner stellt sich im fachlichen Beirat die Frage, ob die tieferen Post-Werte der SMK und AS in einem Zusammenhang mit der guten Beratung und Unterstützung der Dozierenden steht. Dadurch würde die Möglichkeit zur Selbstwirksamkeitserfahrung verringert und die positive Erweiterung der Kompetenzen weniger gefördert. Diesbezüglich wird aus theoretischer Sicht eine andere Meinung vertreten. Lernberatung und –begleitung begünstigen die Veränderung von Kompetenzen und das eigenständige Handeln (vgl. 4.5).

Bezugnehmend auf diese unterschiedlichen Meinungen und Blickwinkel lässt sich keine abschliessende Bewertung vornehmen. Somit bleibt in dieser Arbeit offen, ob sich die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmenden positiv verändert hat.

Aus theoretischer Sicht tragen die Einflussfaktoren **Alter, Geschlecht und persönliche Vorerfahrungen** zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz bei (vgl. 4.4, 4.5). Das Alter spielt beim Wissenserwerb oder dementsprechend beim Kompetenzzuwachs lediglich eine untergeordnete Rolle. Viel bedeutender wirken sich Lebenslauf und -gestaltung auf die

Leistungsfähigkeit aus. In den Ergebnissen sind Unterschiede in den verschiedenen Altersgruppen ersichtlich und werden vom fachlichen Beirat auf verschieden differenzierte Selbstbilder zurückgeführt. Ein differenziertes Selbstbild ist aus theoretischer Sicht mit der Selbsteinsicht verknüpft, die als eine soziale Kompetenz betrachtet wird. Ob die Selbsteinsicht mit dem Alter kausal zunimmt, wird nicht ausgeführt. Durch die zunehmende Anzahl Jahre in einem Beruf steigt nach Meinung der Fachpersonen auch der Erfahrungsschatz und somit die Chance, neues Wissen an Vorerfahrungen anzuknüpfen, was sich wiederum positiv auf den Kompetenzerwerb auswirkt. Die Lerntheorie des Erwachsenenalters unterstützt diese Annahmen.

Weiter berücksichtigt der fachliche Beirat die unterschiedlichen Rollen von Mann und Frau. Er geht davon aus, dass die Prozessorientierung des Studiengangs AM mehr den Frauen entspricht und sie ihre SMK und AS dementsprechend stärker erweitern können. Zudem fühlen sich die Teilnehmerinnen in der Weiterbildung gleichwertiger wahrgenommen als an ihrem Arbeitsort. Männer hingegen sind in Bezug auf die Karriere verwöhnter und erachten den Nutzen einer Kompetenzerweiterung als weniger erstrebenswert als weibliche Personen. Frauen sehen das Angebot zur persönlichen Kompetenzerweiterung als Chance, die sie nutzen wollen. Die Theorie besagt unter dem Kapitel Kompetenz (vgl. 4.5), dass Handeln in keinem Fall geschlechtsneutral ist und sowohl das Individuum als auch Organisationen betrifft. Genderkompetenz gilt als Schlüsselqualifikation, womit beiden Geschlechtern gerecht werden kann.

Noch kann nicht abschliessend beurteilt werden, ob sich der Einflussfaktor Alter massgeblich auf die berufliche Handlungskompetenz auswirkt. Jedoch weist die Bedeutung der Anzahl Jahre Erfahrung, die in einem engen Zusammenhang mit dem Alter steht, darauf hin, dass die berufliche Handlungskompetenz mit zunehmendem Alter positiver als in jüngeren Jahren verändert werden kann. Zudem scheinen Frauen besser vom Bildungsangebot des Studiengangs AM profitieren zu können als Männer.

Gelingt den Teilnehmenden der Transfer in die Praxis?

Aus der Theorie des Transfermanagements (vgl. 5) wird deutlich, dass der berufliche LT in der Weiterbildung alle Interventionen vor, während und nach einem Programm umfasst. Mit diesem dreiteiligen Modell können für den LT relevante Faktoren analysiert und daraus Massnahmen zur Transfersicherung abgeleitet werden. LT-Faktoren lassen sich als fördernde oder hemmende Bedingungen für einen LT bezeichnen. Die drei Hauptfaktoren **Trainingsprozesse, Organisation** und **Mitarbeitende bzw. personale Bedingungen** determinieren LT-Faktoren. Des Weiteren wird zwischen dem nahen und weiten LT unterschieden. Der nahe LT findet in Situationen statt, die der erlernten ähnlich sind. Im weiten LT wird das Gelernte neu an die Situation angepasst und umgesetzt, was einem höheren Level entspricht. Die beschriebene Umsetzung findet in

der Praxis statt, wobei das Gelernte an den Arbeitsplatz transferiert wird.

Aus den Aussagen des fachlichen Beirats wie auch aus der Theorie geht hervor, dass der LT in die Praxis ein anspruchsvolles Unterfangen ist. Durch das Zusammenspiel von LT-Faktoren ergibt sich eine hohe Komplexität, die die vollständige Beherrschung der LT-Problematik unmöglich erscheinen lässt. Die gezielte Evaluation von LT ist jedoch trotzdem möglich und notwendig. Einerseits werden die Mittelwerte des Trends V (2.69, 2.71) auf diesem Hintergrund von den Fachleuten als gut und die geringen Abnahmen in der Transfer-Befragung als wenig aussagekräftig beurteilt. Andererseits wird Handlungsbedarf gesehen und es werden vielfältige Transfermassnahmen bzw. Aspekte wie Selbstmotivation, Rolle der Vorgesetzten, Gestaltung des Curriculums etc. (vgl. 9.4) abgeleitet. Die genannten Aspekte werden nachfolgend diskutiert und in einen Zusammenhang mit der Theorie gestellt.

Organisation

Die hohen Werte bezüglich des Arbeitsklimas, der Unternehmenskultur und -struktur werden von den Fachpersonen als positiv interpretiert. Sie können demzufolge als fördernde Faktoren für den LT angesehen werden. Die von den Teilnehmenden eingeschätzten Organisationen können demnach als lernende Unternehmungen bezeichnet werden. Aus der Theorie der lernenden Organisation hervorgehend (vgl. 4.3), tragen Mitarbeitende durch neu erworbenes Wissen massgeblich zum Erfolg im Unternehmen bei. In Anbetracht der tieferen Mittelwerte (1.81, 1.71) des Trends V wird diese positive Einschätzung durch den fachlichen Beirat jedoch wieder relativiert. Die Rolle der Vorgesetzten scheint ein transferhemmender Faktor darzustellen. In der Theorie wird den Vorgesetzten eine wichtige Rolle in Bezug auf den LT zugesprochen (vgl. 5.2). Sie beeinflussen den Teilnehmenden stark, ob dieser motiviert ist, das Gelernte im Alltag auch wirklich umzusetzen. So wirkt eine offene, partnerschaftliche Zusammenarbeit fördernd auf die Umsetzung des Gelernten. Ein mangelnder Informationsaustausch wird als Hemmfaktor angesehen.

Trainingsprozesse

Die hohen Mittelwerte der Post- und Transferbefragung der Prozessqualität des Trends IV zeigen, dass die Teilnehmenden gefordert sowie gefördert wurden und sich durch die Dozierenden unterstützt fühlten. Dieser LT-Faktor scheint demnach gegeben zu sein. Dies legt nahe, dass im Studiengang AM der aktuelle Stand der Didaktik berücksichtigt wird (vgl. 4.2). Dabei sind bei der curriculumstheoretischen Didaktik nicht abstrakte Bildungsideen massgebend, sondern ein Unterricht, der den Erwachsenen die Möglichkeit bietet, das neue Wissen an Vorerfahrungen anzuknüpfen. Das Lernen findet anhand konkreter Fälle statt und soll beitragen, erwartete

Praxissituationen erfolgreich bewältigen zu können. Weiter gehört auch das selbstgesteuerte Lernen dazu, indem neben der reinen Inhaltsvermittlung auch die Prozessebene thematisiert wird. Der dabei erhobene Bedarf und die Analyse der Voraussetzungen sind ebenso zentrale Punkte für einen gewünschten LT. Ferner werden die gewählten Messpunkte der Prä-, Post-, und Transfer-Befragung des Studiengangs in der Theorie als transferfördernd eingeschätzt.

Stimmen aus dem fachlichen Beirat deuten die durchgehende Abnahme der Transferwerte kritisch. Inhalte wie Personal- und Organisationsentwicklung sollten noch stärker ins didaktische Konzept einbezogen werden, was den theoretischen Konzepten der lernenden Organisation sowie der curricularen Didaktik gut entspricht. Weiter würden die Dozierenden gemäss den Fachstimmen ihre Aufmerksamkeit stärker auf die Vermittlung der Inhalte als auf die individuelle Betreuung richten. Die damit angesprochene Bedarfsanalyse individueller Voraussetzungen, Wünschen und Erwartungen wird in der Theorie immer wieder angesprochen, so beispielsweise unter Nutzen, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit (vgl. 3.2) oder in der modernen Didaktik (vgl. 4.2). Grundsätzlich wird vom fachlichen Beirat erläutert, dass der Lernerfolg nicht kausal mit einem LT in Zusammenhang steht. Die tieferen Werte hätten demzufolge nicht kausale Bedeutung in Bezug auf die Rolle der Dozierenden. Kann das Gelernte nicht umgesetzt werden, bringt auch der beste Lernerfolg nichts.

Personale Bedingungen

Die moderne Didaktik (vgl. 4.2) richtet den Fokus auf das Zusammenwirken von Sachlogik und Psychologie. Dabei berücksichtigt die Psychologie die Lern- und Motivationsstrukturen eines Menschen. In diesem Zusammenhang geht der fachliche Beirat auf den Aspekt der Selbstmotivation ein. Fähigkeiten der Selbstmotivation sollen bereits während der Ausbildung thematisiert werden. Sie können eine Erweiterung des Handlungsspielraums und somit den Transfer fördern. Bezugnehmend auf die hohen Postwerte der Prozessqualität des Trends IV kann abgeleitet werden, dass die Vermittlung von Fähigkeiten der Selbstmotivierung gelungen ist und somit zumindest ein naher LT erfolgte. Für die Abnahme der Transferwerte könnte die fachliche Aussage beigezogen werden, dass es den Teilnehmenden weniger gelungen ist, die angesprochene Selbstmotivation in die Praxis zu übertragen. Sie verhalten sich vermutlich zu wenig initiativ bei der Implementierung des erworbenen Wissens, was sich negativ auf den weiten LT auswirkt. Der fachliche Beirat führt die höheren Postwerte der Prozessqualität auf motivational-emotional-kognitive Aspekte wie Euphorie und Hoffnung zurück. Dies sind Aspekte, die in der Theorie als Selbstwirksamkeitsüberzeugungen definiert werden (vgl. 5.2, 5.3). Sie erhöhen die Chance, den LT zu ermöglichen. Die Abnahme wird von den Fachpersonen als nicht erfüllte Hoffnung interpretiert, das Gelernte in den Alltag umsetzen zu können. Die genannten Aspekte deuten aus

theoretischer Sicht darauf hin, dass im Studiengang beispielsweise Hoffnungen aufgebaut werden, die erwartete Situation erfolgreich bewältigen zu können. Mit anderen Worten wird im Studiengang an der Selbstwirksamkeitsüberzeugung angesetzt, die ein Transfer begünstigt. Die hohen Postwerte lassen die Annahme zu, dass ein naher LT stattgefunden hat. Für einen weniger erfolgreichen weiten Transfer spricht die Abnahme der Transferwerte des Trends IV. Es ist wahrscheinlich, dass die aufgebauten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nachgelassen haben oder die Erfolge gemäss der Meinung des fachlichen Beirats wieder stärker sich selbst zugeschrieben werden.

10.4 Methodenkritik

Die Evaluation der Studiengänge NDS/MAS AM erfolgte auf Grund der vorliegenden Daten über den Vergleich von zwei Messpunkten. Beim Studiengang MAS AM 06-08 wurde die Kompetenzerweiterung über die Prä- und Postbefragung gemessen. Die Untersuchung des LT erfolgte über die Post- und Transferbefragung beim Studiengang NDS AM 04-06.

Leitend für das **Untersuchungsdesign** dieser Arbeit sind schriftliche Befragungen, die Verhaltensänderungen mittels subjektiver Selbsteinschätzung erfassen. Somit werden die in dieser Studie untersuchten Bereiche Kompetenzerweiterung und LT nicht wirklich beobachtet sondern anhand einer Selbstbeurteilung analysiert. Im Kapitel 4.5 wird betont, dass das Bewerten von Kompetenzen zwar eine realistische Selbstreflexion voraussetzt und damit die Gefahr der sozialen Erwünschtheit besteht, im Grundsatz jedoch der Subjektivität von komplexem Handeln am besten gerecht wird. Die für den Studiengang AM gewählte Form der Selbsteinschätzung ist demzufolge subjektiv eher handlungsleitend und für das Beschreiben von Verhaltensänderungen massgebend. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die gewonnenen Erkenntnisse keine negativen Konsequenzen für die einzelnen Personen oder Gruppen nach sich ziehen. Sie sollen im Sinne der pädagogischen Didaktik helfen, Defizite aufzudecken und Entwicklungsmassnahmen abzuleiten. Nebst der Selbstbeurteilung könnte eine Fremdbeurteilung anhand von Beobachtungssituationen aussagekräftig sein. Insbesondere der Vergleich von Selbst- und Fremdbeurteilung würde noch zusätzliche Informationen für die Erstellung eines Entwicklungsprofils liefern. Dieses Erkenntnis geht auch mit der identitätstheoretischen Sicht aus der modernen Didaktik einher. Dabei stellt sich die Aufgabe an ein Individuum, Selbst- und Fremdbild immer wieder zu hinterfragen und anzupassen.

In der Literatur wird empfohlen, die erste Datenerhebung zu Beginn, die zweite unmittelbar danach und die dritte ein halbes bis ein ganzes Jahr nach Abschluss der Weiterbildung durchzuführen. Damit können Kompetenzen optimal beurteilt werden. Der genannte Ablauf, der auch

für den Studiengang AM gilt, eignet sich demnach sehr gut zur Evaluierung der Fördermassnahmen. Da für diese Arbeit höchstens zwei Befragungen pro Studiengang vorliegen, muss auf einen **Untersuchungsplan** von jeweils zwei Messpunkten zurückgegriffen werden. Unter diesen Voraussetzungen können Verhaltensänderungen weniger reliabel erfasst werden. Die angesprochene Messgenauigkeit würde durch Einbezug eines dritten Messpunktes optimal verbessert. Mit der Transferbefragung des MAS AM 06-08 werden im kommenden Jahr 2009 die Daten des dritten Messpunktes vorliegen und damit die Voraussetzung erfüllt sein, um die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Mit Beendigung des Studiengangs MAS AM 07-09 könnten im Jahr 2010 erstmals zwei Studiengänge über jeweils drei Messpunkte verglichen werden.

Eine Schwierigkeit von einfachen vorher/nachher Messungen beim **quasi-experimentellem Untersuchungsdesign** besteht darin, dass die interne Validität angezweifelt wird. So könnten auch bei der vorliegenden Arbeit nicht untersuchte, externe, zeitliche oder andere Einflüsse die Veränderungen bewirkt haben. In Bezug auf die zeitlichen Einflüsse wurde die Verhaltensweiterung mit den Faktoren Alter und Anzahl Jahre Erfahrung in Zusammenhang gebracht. Dabei konnte hinsichtlich des Alters vorläufig bewiesen werden, dass die Verhaltensänderung mit wachsendem Alter steigt. Geht man davon aus, dass mit dem Alter auch die Erfahrung zunimmt, sollten sich Verhaltensänderungen auch mit der Erfahrung verbessern. Dieser Zusammenhang konnte in der vorliegenden Studie vorläufig nicht bewiesen werden. Allenfalls könnte eine nächste Arbeit die genannte Abhängigkeit verifizieren. Nicht auszuschliessen sind andere, von den Studiengängen NDS/MAS AM unabhängige Einflussgrössen, die auf die Kompetenzerweiterungen und den LT einzuwirken vermochten (z.B. andere Kurse). Ebenfalls ist es möglich, dass der Einsatz der schriftlichen Befragung selbst zu den gemessenen Einstellungsänderungen führte. Die Hauptursache der mehrheitlich nicht-signifikanten statistischen Ergebnisse liegt wahrscheinlich in der **Stichprobengrösse**. Die Anzahl der beantworteten Evaluationen belief sich maximal auf 25 Personen beim MAS AM 06-08 und verringerte sich bei der Transfer-Befragung im NDS AM 04-06 auf maximal acht, trotz der guten Rücklaufquote zwischen 96 und 47 Prozent. Da nicht alle Fragebogen vollständig ausgefüllt waren, standen für die Berechnung der Variablen mehrere Male weniger als fünf Datenpunkte zur Verfügung. Dies führt zu Verzerrungen der Ergebnisse und schränkt deren Aussagekraft massiv ein, was bei der Interpretation berücksichtigt werden muss.

Bei einfachen Untersuchungsplänen mit quasi-experimentellem Untersuchungsdesign liesse sich die interne Validität durch den Einsatz einer **Kontrollgruppe** erhöhen. Dabei müsste neben der Experimentalgruppe eine Kontrollgruppe, die die Intervention nicht durchläuft, geprüft werden. Falls dies aus praktischen Gründen nicht realisierbar ist, wie häufig bei Evaluationen, könnten die

Studiengänge NDS und MAS AM mit der erhaltenen Transferbefragung MAS AM 06-08 im Jahre 2010 eine gewisse Kontrollfunktion füreinander übernehmen. Damit könnte der in dieser Arbeit untersuchte LT über die Post-, Transferbefragung bei zwei Studiengängen verglichen werden. Später könnte auch der Studiengang MAS AM 07-09 zur Kontrolle einbezogen werden. Mit seiner Postbefragung liesse sich die in dieser Studie untersuchte Kompetenzerweiterung durch einen Prä-, Postvergleich überprüfen.

Der als **Evaluationsinstrument** eingesetzte Fragebogen beinhaltet drei Teile. Der erste Teil erfasst allgemeine Angaben zu Person und Umfeld, im zweiten werden Daten zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbildung erhoben. Der abschliessende dritte Teil konzentriert sich in der Prä-Befragung auf die Rahmenbedingungen und in der Post- und Transfer-Befragung auf die Evaluation konkreter Inhalte zur Ausbildung.

Bei den allgemeinen Angaben zu Person und Umfeld im **ersten Teil** wird der für diese Studie wichtige Faktor Alter erhoben. Dieser liegt in zwei Befragungen der Studiengänge NDS/MAS AM (Post 06-08, Transfer 04-06) in metrisch skaliert Form und in den beiden anderen (Prä 06-08, Post 04-06) in ordinal erfasstem Niveau vor. Die ordinale Skalierungsweise fasst das Alter pro zehn Jahre zusammen und ermöglicht damit weniger differenzierte Aussagen. Für diese Studie wurde das Alter der Prä-Befragung MAS AM 06-08 benötigt. Auf Grund des vorliegenden ordinalen Skalenniveaus konnte der genannte Faktor weniger differenziert erfasst werden. Eine einheitliche Erfassung dieser Daten würde die Erstellung einer Datenmatrix erleichtern.

Der **zweite Teil** zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbildung integriert die Persönlichkeitsfragebogen SMK und AS. Für eine grundsätzliche Kritik dieser beiden Verfahren wird beim SMK auf das Handbuch Kompetenzmessung (Erpenbeck, 2003) und bei der AS auf Schwarzer (1993) hingewiesen.

Bezugnehmend auf die Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie kann gesagt werden, dass weder das Instrument SMK noch AS Verhaltensänderungen statistisch signifikant messen konnte. Dies lässt sich vermutlich auf die nicht optimale Stichprobengrössen zurückführen. Einzig die Unterdimension „situationsgerechtes Auftreten“ bildete beim Prä-, Postvergleich des Studiengangs MAS AM 06-08 eine signifikante Kompetenzerweiterung. Die genannte Unterdimension führte auch in der Gesamtstichprobe der Berufsstudie nach Frey & Balzer (2003, S. 158) zur höchsten Kompetenzeinschätzung. Ebenfalls wurde die Unterdimension „Analysefähigkeit“ am niedrigsten eingeschätzt. Betrachtet man die Mittelwerte dieser Evaluationsstudie mit den Normmittelwerten von Frey und Balzer liegen sie im ähnlichen Bereich und sind vergleichbar, was positiv gewertet werden kann. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich die Teilnehmenden bereits zu Beginn sehr hoch einschätzten, so dass eine Erweiterung schwerlich signifikant werden konnte. Der Mittelwert bei einer Fünferskala liegt beim SMK in der Prä-Befragung im

Durchschnitt bei 4.1 und bei der AS bei 3.67.

Eine Validitätsprüfung des SMK hat ergeben, dass die Unterdimensionen des SMK, der erwartete Berufserfolg und die AS in einem Zusammenhang stehen. Je höher die subjektiv empfundenen sozialen und methodischen Kompetenzen, desto höher die Selbstwirksamkeit und der zu erwartende Berufserfolg. Demzufolge macht es Sinn, beide standardisierten Verfahren in den Fragebogen des Studiengangs AM zu integrieren.

Im **dritten Teil** der Post-, und Transferbefragung NDS 04-06 stehen die für den zu beurteilenden LT relevanten Items. Die mehrheitlich nicht-signifikanten Ergebnisse lassen sich höchstwahrscheinlich auf die zu kleine Stichprobengrösse zurückführen. Obwohl die Evaluation sehr umfassend ist und doch einige Zeit zum Ausfüllen in Anspruch nimmt, liegt die Rücklaufquote von 47 bis 96 Prozent auf einem guten Niveau. Dies könnte für eine loyale Haltung und gute Bindung dem IAP gegenüber sprechen und als positives Zeichen gewertet werden.

Weiter werden in der Post-Befragung zu „Bewertung des Lerntransfers“ und in der Transfer-Befragung zu „Lern- und Erfahrungstransfer“ jeweils unterschiedliche Items formuliert. Würden diese aufeinander abgestimmt, wäre ein vorher/nachher Vergleich und damit Aussagen zum LT besser möglich.

Betrachtet man den Fragebogen als Ganzes, fallen die unterschiedlichen **Skalierungen** auf. Ist die Skala im Teil zwei einheitlich von 1-5, kommen im dritten Teil drei weitere Skalenformen hinzu. Dabei sind die unterschiedlichen, wörtlichen Bezeichnungen nicht einbezogen (Bsp. nichts - sehr viel/ gering – sehr hoch), weil den Wörtern für die Auswertungen Zahlen zugeordnet wurden. Um die Vergleichbarkeit und damit schlussendlich die Aussagekraft zu erhöhen, wäre es von Vorteil, lediglich eine Skalierung zu verwenden.

Um den grösstmöglichen Nutzen aus einer quantitativen Evaluation zu ziehen, sollten soweit als möglich alle generierten **Items** aus dem Fragebogen für die Evaluation auch verwendbar sein. Im optimalen Fall bedeutet dies, dass bereits bei der Konstruktion des Fragebogens definiert wird, mit welchem Item was zu welchem Zweck gemessen werden soll. Für diese Evaluationsstudie liegen ausgesprochen umfangreiche Befragungen vor, die weit mehr abdecken als der Auftrag fordert. Der Aufwand, die Daten gemäss der untersuchungsleitenden Fragestellungen zu selektionieren, war deshalb entsprechend hoch.

10.5 Fazit

In diesem Fazit wird die Wirksamkeit und der Nutzen des Studiengangs AM abschliessend beurteilt. Dazu werden theoretische Erkenntnisse und die quantitativen sowie qualitativen Ergebnisse zusammengezogen.

Metaevaluation

Mit der vorliegenden Evaluationsstudie wird aus theoretischer Sicht vor allem ein konzeptioneller Nutzen geschaffen. Die gewonnenen quantitativen und qualitativen Ergebnisse dienen der Reflexion der Ausbildungsleitung und dem Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Wirksamkeit des Studiengangs. Ferner können sie in einem weiteren Schritt auch zu einem direkten Nutzen führen, dies im Falle, dass die Evaluationsempfehlungen zur Umgestaltung von Strategien und Kursstrukturen genutzt werden.

Zudem werden zwei Paradigmen vereint, einerseits das positivistische, andererseits das sozialkonstruktivistische. Während Ersteres den Anspruch an wissenschaftliche Genauigkeit erhebt, deckt Letzteres den Nutzen für die Ausbildungsleitung ab. Der wissenschaftlichen Genauigkeit, insbesondere der internen Validität, wird diese Arbeit nur bedingt gerecht, da mit einem quasi-experimentellen Design nie alle Störfaktoren kontrolliert werden können. Die Genauigkeit bei Evaluationen ist jedoch nicht nur auf ihre Wissenschaftlichkeit hin zu überprüfen, sondern auch auf die Evaluationsstandards. Diese fordern unter anderem eine Beschreibung des Untersuchungsgegenstands, eine Dokumentation der Vorgehensweise, eine Auswahl und Anwendung entsprechender Methodik und eine Begründung der Schlussfolgerungen. Da diese Aspekte als erfüllt betrachtet werden, wird den für Evaluationen geltenden Genauigkeitsstandards demzufolge Rechnung getragen.

In Anbetracht der mehrheitlich nicht-signifikanten quantitativen Ergebnisse müssen die Durchführbarkeitsstandards kritisch hinterfragt werden. Es stellt sich zur Diskussion, ob der Aufwand für diese Evaluation in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen steht. Realistisch betrachtet haben die mangelhaften Datensätze und die wenig optimalen Stichprobengrößen nicht zu den erwarteten quantitativen Ergebnissen geführt. Schlussendlich konnten ausschliesslich Trends abgeleitet werden. Diese wurden durch den fachlichen Beirat interpretiert, was den Nutzen dieser Studie für die Ausbildungsleitung wahrscheinlich zu erhöhen vermag.

Weiter handelt es sich bei dieser Studie vorwiegend um eine summative Evaluation, wobei die Hypothesenprüfung nach Beendigung des Studiengangs AM erfolgt und die Wirksamkeit zusammenfassend beurteilt wird. Die Autorinnen nehmen dabei mehrheitlich die Rolle von externen Evaluatorinnen ein und verfügen dadurch über eine grössere Unabhängigkeit, als dies bei einer Selbstevaluation der Fall wäre. Obwohl wie erläutert mehrheitlich summativ evaluiert wird, bestehen auch Ansätze der formativen Vorgehensweise. In Zusammenhang mit dem sozialkonstruktivistischen Paradigma wurde ein dialogisch-partizipativer Umgang mit dem Auftraggeber, Christoph Negri, angestrebt. Wie im Untersuchungsplan (7.5) erläutert, wurde das Konzept dieser Evaluation gemeinsam geplant und weiterentwickelt, womit die Evaluationsstandards der Fairness berücksichtigt werden. Dabei kam auch die ergänzende Massnahme der qualitativen

Befragung des fachlichen Beirats zu Stande, was den Evaluationsstandards der Nützlichkeit entspricht.

Beurteilung und Empfehlung

Da die Teilnehmenden bereits über eine hohe SMK sowie AS zu Beginn des Studiengangs AM verfügen, erscheint die geringe Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz gerechtfertigt. Die durch den fachlichen Beirat thematisierte Entwicklung einer realistischeren Selbsteinschätzung im Verlauf des Studiengangs begünstigt die genannte Bewertung. Obwohl die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz nur gering ist, weisen die erläuterten Schlussfolgerungen auf eine positive Wirksamkeit der Weiterbildung hin.

Alter, Geschlecht und persönliche Vorerfahrungen deuten darauf hin, bedeutsame Einflussfaktoren bei der Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz darzustellen. Die Wirksamkeit des Studiengangs AM scheint von den genannten Aspekten abhängig zu sein. Mit grosser Wahrscheinlichkeit wird sie begünstigt, wenn den unterschiedlichen Selbstbildern der verschiedenen Altersgruppen, beiden Geschlechtern und den persönlichen Vorerfahrungen Rechnung getragen wird. Insbesondere bei älteren Menschen fördert der Bezug zum persönlichen Lebenslauf und –gestaltung die positive Veränderung der beruflichen Handlungskompetenz und des LT. Hinsichtlich der geringeren Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz bei Männern stellt sich die Frage, ob die Förderung der Genderkompetenz in der Weiterbildung einen Ausgleich zwischen den beiden Geschlechtern schaffen könnte.

Die gezielte Evaluation von LT ist von Bedeutung, um die Wirksamkeit sprich den Erfolg des Studiengangs AM sicher zu stellen. Dadurch wird eine Analyse der LT-Faktoren und eine Ableitung von Transfermassnahmen ermöglicht.

Die Aussagen des fachlichen Beirats deuten darauf hin, dass die Zusammenarbeit zwischen der Ausbildungsleitung und den jeweiligen Vorgesetzten der Kursteilnehmenden verbessert werden sollte. Die Rolle der Vorgesetzten scheint ein transferhemmender Faktor darzustellen und den weiten Transfer zu erschweren. Zahlreiche Massnahmen wurden bereits in der Theorie und durch den fachlichen Beirat abgeleitet. Zudem scheint die AS gemäss der Fachmeinungen abzunehmen und ebenfalls hemmend auf den weiten Transfer einzuwirken. Demzufolge sollte in der Ausbildung noch stärker auf Fähigkeiten zur Selbstmotivierung eingegangen werden. Dies könnte ein Aspekt darstellen, auf den die Ausbildungsleitung einen stärkeren Einfluss zu nehmen vermag als auf den Kontakt mit den Vorgesetzten. Es scheint deutlich zu werden, dass beide Aspekte, Rolle der Vorgesetzten und Selbstmotivierung, einen entscheidenden Faktor hinsichtlich des Transfererfolgs ausmachen.

Die in dieser Arbeit erläuterten didaktischen Theorien scheinen die Wirksamkeit des Studiengangs grundsätzlich zu fördern. Ausgehend von den einzelnen kritischen Stimmen des fachlichen Beirats sei es noch stärker notwendig, dass Dozierende an den Voraussetzungen der Teilnehmenden anknüpfen. Aus theoretischer Sicht ist eine individuelle Nutzenanalyse eine unabdingbare Bedingung für einen erfolgreichen Transfer.

Weiterführende Gedanken

Grundsätzlich ist eine weitere Evaluationsstudie zu den gleichen Fragestellungen, allerdings mit mehr Datenpunkten, denkbar. So könnte nach der Erhebung des Transfers des laufenden Studiengangs MAS AM 07-09, eine Evaluationsstudie mit den gleichen Fragestellungen nochmals durchgeführt werden, um die vorliegenden Ergebnisse entweder zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Bildet sich eine Person berufsbegleitend weiter, um ihre Kompetenzen im Arbeitsalltag zu erweitern, ist es das Ziel, das Gelernte auch tatsächlich umsetzen zu können. Weil der LT allerdings komplex und von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist, wäre es für nächste Forschende interessant, diese Thematik weiter zu ergründen. Der Faktor Organisation beispielsweise wird in den Befragungen nur durch wenige Items erfragt und lässt in dieser Studie deshalb lediglich vage Aussagen zu. Auch bei den anderen zwei LT-Faktoren, Trainingsprozesse und personale Bedingungen, wären zusätzliche Aspekte denkbar und somit die Basis für eine weiterführende Evaluation vorhanden.

Ferner könnte eine nächste Studie den Fokus auf den externen Einflussfaktor Organisation richten. Die Fachpersonen haben neben der Wichtigkeit dieser Einflussgröße auch Verbesserungspotenzial genannt. Interessant wäre deshalb eine Fragestellung, die überprüft, ob das Unternehmen letztendlich einen stärkeren Einfluss auf den LT hätte als die Inhalte des Studiengangs AM.

11 Abstract

Untersuchungsgegenstand dieser Evaluationsstudie ist der Weiterbildungslehrgang Ausbildungsmanagement des Hochschulinstituts IAP Zürich. Die zwei untersuchungsleitenden Fragestellungen, ob sich die persönlichen und beruflichen Kompetenzen sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeit positiv verändert haben und ob der Transfer in die Praxis gelungen ist, werden mittels der bereits erhobenen Daten aus den Prä-, Post- und Transfer-Befragungen quantitativ beantwortet. Theoretische Ausgangslage für den empirischen Teil bilden die Themen Evaluation, Lernen im Erwachsenenalter und Transfermanagement.

Die quantitativen Ergebnisse des quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns können vorläufig nicht nachweisen, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen durch den Studiengang erweitert haben oder ein Lerntransfer in die Praxis stattgefunden hat. Mitunter liegt eine Hauptursache dieser Resultate in den zwischen 8 und 25 Personen kleinen Stichproben pro Studiengang. Zur Erhöhung des Nutzens für den Auftraggeber wird deshalb ergänzend eine qualitative Einschätzung des fachlichen Beirats eingeholt. Schlussfolgernd leistet die vorliegende Arbeit hauptsächlich einen konzeptionellen Nutzen, dient der Reflexion und dem Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Weiterentwicklung der Weiterbildung Ausbildungsmanagement.

12 Literaturverzeichnis

- Abs H. J., Maag Merki K. & Klieme E. (2006). In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Alkin, M. C. (2004). *Evaluation roots – tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung (Standards Psychologie)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnold, R., Krämer-Stürzl, A. & Siebert, H. (1999). *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Arnold, R. & Schüssler, I. (2006). Ermöglichungsdidaktik. In H. Siebert (Hrsg.), *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (5. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel Verlag.
- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: De Gruyter.
- Balzer, L., Frey, A., Renold, U. & Nenniger, P. (2002). *Reform der kaufmännischen Grundausbildung. Band 3: Ergebnisse der Evaluation (Berufspädagogische Reihe)*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Balzer, L. (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? – Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Blickhäuser, A. & von Barga, H. (2006). *Mehr Qualität durch Gender – Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming*. Frankfurt am Main: Wilfried Niederland Verlagsservice.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Humanwissenschaftler* (4. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Böttcher, W., Holtappels, H.G. & Brohm, M. (2006). *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Brandt, T. (2007). Qualifikationsanforderungen für Evaluatoren – Überlegungen zur Entwicklung eines Ergänzungsstudiums Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Band 6: Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14* (1. Aufl.). Heidelberg: mitp, REDLINE.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse* (10., überarb. und erw. Aufl.). München: Pearson Education.
- Cavadini-Bremen, P. & Arnold, R. (1997). *Problemanalyse, Ausbildungsziele, Grundkonzept*. Bern: BBT.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2002). *Standard für Evaluation*. Köln.
- Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (2001). *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (2003). *Handbuch zur Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschl.
- Frey, A. (1999). *Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungs-evaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Frey, A., Balzer, L. & Renold, U. (2002). Kompetenzen in der Grundausbildung. *Panorama*, 16 (2), 8-10.
- Frey, A. (2002). Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellung in der Erzieherinnenausbildung. *Empirische Pädagogik*, 16 (2), 139-156.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 17 (2), 148-175.
- Frieling, E., Kauffeld, S., Grote, S. & Bernard, H. (2000). *Flexibilität und Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Fröhlich, W.D. (1987). *Wörterbuch der Psychologie* (15. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Geser, H. (1998). *Wandel der Arbeitswelt. Ergebnisse eines neuen schweizerischen Forschungsprojekts*. Zürich: Soziologisches Institut der Universität Zürich.
- Greenaway, R. (2004). How Transfer Happens. In A. Ferstl, P. Schettgen & M. Scholz (Hrsg.), *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Grob, U. & Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen*. Bern: Lang.
- Götz, K. & Häfner, P. (2005). *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen* (7. überarb. und erg. Aufl.). Basel: Beltz Verlag.
- Hartz, S. & Meisel, K. (2006). *Qualitätsmanagement. Studententexte für Erwachsenenbildung* (2., überarb. Aufl.). Bielfeld: Bertelsmann Verlag.
- Häcker, H. & Stapf, K.H. (2004). *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch* (14. Aufl.). Bern: Huber.
- Hofmann, L.M., Linneweh, K. & Streich, R.K. (2003). Erfolgsfaktor Persönlichkeit. In L.M. Hofmann & E. Regent (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (3. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hofmann, L.M. & Regent, E. (2003). Mit Weiterbildung die Wettbewerbsfähigkeit steigern. In L.M. Hofmann & E. Regent (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (3. überarb. und erw. Aufl.) Bern: Hogrefe.
- House, E. R. (1997). Evaluation in the government marketplace. *Evaluation Practice*, 18 (1), 37-48.
- Jäger, R. S., Frey, A., Wosnitza, M. & Flor, D. (2001). Pädagogische Diagnostik. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Kade, J. & Seitter, W. (1995). Teilnahmemotive. *REPORT* Nr. 35/1995.
- Kellner, H.J. (2006). *Value of Investment. Neue Evaluierungsmethoden für Personalentwicklung und Bildungscontrolling*. Offenbach: Gabal Verlag.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lemke, S.G. (1995). *Transfermanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Meyer, W. (2007). Sociology Theory and Evaluation Research. An Application and its Usability for Evaluation Sustainable Development. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Band 6: Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Mummendey, H. D. (1995). Die Fragebogen – Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Neale, J., Owen, J. M. & Small, D. (2003). Encouraging the use of codes of behaviour in evaluation practise. *Evaluation and Program Planning*, 26, 29-36.

- Owen, J. M. (1998). *Evaluation models for community crime prevention. Stage III report. A report to the institute for social programme evaluation*. Perth: Murdoch University.
- Phillips, J. (2005). *Return on Investment in der Personalentwicklung: der 5-Stufen-Evaluationsprozess*. Berlin: Springer.
- Rank, B. & Thienemann, T. (1998). Massnahmen zur Sicherung des Praxistransfers. In B. Rank & R. Wakenhut, (Hrsg.), *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte training*. München: Rainer Hamp Verlag.
- Reischmann, J. (2002). *Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar machen*. Neuwied: Luchterhand.
- Robinson, S.B. (2004). Curriculumentwicklung in der Diskussion. In H. Häcker & K.H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch* (14. Aufl.). Bern: Huber.
- Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Schermer, F.J. (2002). *Lernen und Gedächtnis* (3. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder-Naef, R. (2001). *Lerntraining für Erwachsene. Es lernt der Mensch, so lang er lebt* (5. Aufl.). Basel: Beltz.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schüssler, I. & Arnold, R. (2001). Erwachsenen didaktik – theoretische Zugänge, Handlungsstrategien und neuere Entwicklungen. In *Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen*. Loseblattsammlung: Neuwied.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (3. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Siebert, H. (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (5. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel Verlag.
- Silvestrini, S. (2007). In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Band 6: Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Smith, E. R. & Tyler, R. W. (1942). *Appraising and recording student progress*. New York: Harper.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Wien: Springer Verlag.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Band 5: Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Münster: Waxmann Verlag.
- Stockmann, R. (2007). Evaluationsforschung. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Band 6: Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Stockmann, R. (2007). Handbuch zur Evaluation. Eine Praktische Handlungsanleitung. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Band 6: Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Illinois.
- Thomae, H. (1991). *Psychologische Anthropologie*.
- Ulbrich, M. (1999). Transferprozess-Management in der betrieblichen Weiterbildung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In W. Wittwer (Hrsg.), *Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Band 7*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

- Unkrig, E. (2003). Die lernende Organisation – selbstverantwortliche Entwicklung on the Job. In L.M. Hofmann & E. Regent (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (3.überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Vandenput, M. (1998). The transfer of training – Some organizational variables. In B. Rank & R. Wakenhut (Hrsg.), *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-training*. München: Rainer Hamp Verlag.
- Weiss, C. (1974). *Evaluierungsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Widmer, T. (2006). Meta-Evaluation: Kriterien zur Bewertung von Evaluationen. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Band 1: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Münster: Waxmann Verlag.
- Windham, D. M. (1988). *Improving the Efficiency of Educational Systems*. Albany.
- Wollersheim, H. W. (1993). *Kompetenzerziehung: Befähigung und Bewältigung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*. Reinbeck.

13 Abkürzungsverzeichnis

AM	Ausbildungsmanagement
AS	Allgemeine Selbstwirksamkeit
ECTS	European Credit Transfer System
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
HAP	Hochschule für Angewandte Psychologie
IAP	Institut für Angewandte Psychologie
ITD	International Training and Development
LT	Lerntransfer
MAS	Master of Advanced Studies
MW	Mittelwert
NDS	Nachdiplomstudiengang
ROI	Return on Investment
SMK	Sozial- und Methodenkompetenzen
Std.-abw.	Standardabweichung
VOI	Value of Investment
ZHAW-P	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Departement Psychologie

14 **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Verortung von Steuerungs- und Bewertungsinstrumenten nach Stockmann (2007, S. 100)	5
Abb. 2: Evaluationsgegenstände nach Stufflebeam (1971; zit. nach Hartz & Meisel, 2006, S. 44-60)	10
Abb. 3: Einfaches Grundmodell des Lerntransfers nach Lemke (1995, S. 12)	32
Abb. 4: Das integrative Bedingungsmodell des Transfers nach Baldwin und Ford (1988; zit. nach Rank&Wakenhut, 1998, S. 16).....	34
Abb. 5: Untersuchungsplan	42
Abb. 6: Prä-/ Post-Vergleich SMK und AS.....	54
Abb. 7: SMKdelta und ASdelta in Bezug auf das Alter	55
Abb. 8: SMKdelta und ASdelta in Bezug auf das Geschlecht	57
Abb. 9: SMKdelta und ASdelta in Bezug auf die Anzahl Jahre Erfahrung	58
Abb. 10: SMKdelta und ASdelta in Bezug auf den Bildungsabschluss	59
Abb. 11: Post- / Transfer-Vergleich der Trainingsprozesse (Inhalte2-4 / Prozess1-5)	62
Abb. 12: Post- / Transfer-Vergleich der Trainingsprozesse (Einfluss9 / WiErfErw1-15)	63
Abb. 13: Post- / Transfer-Vergleich der Trainingsprozesse (AM1-21 / Doz1-2 / Lernbeg1-4 / Feedback1-2).....	64
Abb. 14: Post- / Transfer-Vergleich der Organisation (Einfluss1-7).....	65
Abb. 15: Post- / Transfer-Vergleich der Personalen Bedingungen (Inhalte1-4 / Prozess1-8)	66
Abb. 16: Post- / Transfer-Vergleich der Personalen Bedingungen (Einfluss9).....	67
Abb. 17: Post- / Transfer-Vergleich der Personalen Bedingungen (Erwart).....	68

15 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Dimensionen der Verortung einer Evaluation nach Widmer (2006, S. 78)	9
Tab. 2: Teil I der Fragebogen – Themenübersicht.....	39
Tab. 3: Stichprobe	41
Tab. 4: Unterdimensionen der SMK	48
Tab. 5: Zusammenzug der SMK.....	48
Tab. 6: Zusammenzug der AS.....	48
Tab. 7: Trainingsprozesse.....	51
Tab. 8: Zusammenzug der Trainingsprozesse	51
Tab. 9: Organisation	51
Tab. 10: Zusammenzug der Organisation	51
Tab. 11: Personale Bedingungen.....	52
Tab. 12: Zusammenzug der personalen Bedingungen.....	52
Tab. 13: T-Test bei abhängigen Variablen - SMK und AS (Prä /Post)	54
Tab. 14: Deskription SMKdelta und ASdelta in Bezug auf das Alter	56
Tab. 15: Deskription SMKdelta und ASdelta in Bezug auf das Geschlecht.....	57
Tab. 16: Deskription SMKdelta und ASdelta in Bezug auf die Anzahl Jahre Erfahrung.....	58
Tab. 17: Deskription SMKdelta und ASdelta in Bezug auf den Bildungsabschluss.....	59
Tab. 18: Einfaktorielle Anova - SMKdelta mit Alter, Geschlecht, Anzahl Jahre Erfahrung und Bildungsabschluss.....	60
Tab. 19: Einfaktorielle Anova - ASdelta mit Alter, Geschlecht, Anzahl Jahre Erfahrung und Bildungsabschluss.....	60
Tab. 20: T-Test bei abhängigen Variablen – Trainingsprozesse (Inhalte2-4 / Prozess1-5) (Post/Transfer).....	62
Tab. 21: T-Test bei abhängigen Variablen - Trainingsprozesse (Einfluss9 / WiErfErw1-15) (Post/Transfer).....	63
Tab. 22: T-Test bei abhängigen Variablen – Trainingsprozesse (AM1-21 / Doz1-2 / Lernbeg / Feedback) (Post/Transfer)	64
Tab. 23: T-Test bei abhängigen Variablen – Organisation (Einfluss1-7) (Post/Transfer).....	66
Tab. 24: T-Test bei abhängigen Variablen – Personale Bedingungen (Inhalte1-4 / Prozess1-8) (Post/Transfer).....	67
Tab. 25: T-Test bei abhängigen Variablen – Personalen Bedingungen (Einfluss9) (Post/Transfer)	67
Tab. 26: T-Test bei abhängigen Variablen – Personale Bedingungen (Erwart) (Post/Transfer)...	68
Tab. 27: Wilcoxon-Test bei abhängigen Variablen - Personale Bedingungen (Weiterempf / Gesamtleist / Gesamtbeurt) (Post/Transfer).....	69

16 Anhang

Anhang 1: Evaluationsinstrumente.....	99
Teil A: Fragebogen MAS AM Post.....	99
Teil B: Ergänzende Items im Fragebogen MAS AM Prä (additiv zu Teil 1A).....	113
Teil C: Ergänzende Items im Fragebogen NDS AM Transfer (additiv zu Teil 1A).....	113
Anhang 2: Ergebnisse.....	114
Anhang 3: Expertenmeinungen.....	135
Trend I.....	135
Trend II.....	136
Trend III.....	137
Trend IV.....	138
Trend V.....	139
Trend VI.....	141

Anhang 1: Evaluationsinstrumente

Teil A: Fragebogen MAS AM Post

Sehr geehrte Damen und Herren

Mit diesem online-Fragebogen wenden wir uns an Sie mit der Bitte, eine Schlussbilanz über das von Ihnen besuchte MAS Ausbildungsmanagement zu erstellen. Ihre Erfahrung, Ihre Meinung und Ihr persönlicher Lernerfolg im Zusammenhang mit dem MAS AM interessieren uns. Ihre Einschätzung bildet die Basis zur Weiterentwicklung und Ausgestaltung der zukünftigen Durchführungen des MAS. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und dienen ausschliesslich der IAP-internen Evaluation.

Der Fragebogen ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil geht es um allgemeine Angaben zu Ihrer Person und zum Umfeld.

Der zweite Teil ist ein Persönlichkeitsfragebogen. Auf den ersten Blick scheint es zwischen dem MAS, das Sie absolviert haben, und den Fragen in diesem zweiten Fragebogenteil keinen direkten Zusammenhang zu geben. In Wirklichkeit ist es so, dass dieser zweite - standardisierte - Teil den Grad der Wirksamkeit des MAS in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung misst.

Der dritte Teil schliesslich befasst sich dann mit der Evaluation konkreter Inhalte des MAS.

Je nach Fragestellung und Antwortmöglichkeit bitten wir Sie, entweder die zutreffende Antwort anzuklicken oder eine kurze stichwortartige Formulierung abzugeben.

Ihr Kennzeichen

Aus Datenschutzgründen möchten wir Ihre Personalien und Ihre Angaben zur Evaluation getrennt erfassen. Um Sie für allfällige Rückfragen kontaktieren zu können, bitten wir Sie um die Erstellung eines speziellen Kennzeichens gemäss der untenstehenden Anleitung. Damit gewähren wir Ihnen absolute Diskretion und den ausschliesslichen Datengebrauch durch das IAP.

Ziffern 1 und 2: Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters
Ziffern 3 und 4: Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
Ziffern 5 und 6: Die beiden Zahlen Ihres Geburtstages.

Beispiel: FRSU28

Der Vater heisst Franz (FR), die Mutter heisst Susanna (SU) und Ihr Geburtstag ist der 28. (28)

* Ihr Kennzeichen

Teil I: Allgemeine Angaben

Geben Sie uns bitte einige Angaben zu Ihrer Person.

Alter in Jahren

Geschlecht

weiblich männlich

Berufliche Angaben

Anzahl Jahre Erfahrung als Ausbilder/in

Ihre Funktion

- Ausbilder/in in leitender Funktion
- Ausbilder/in mit erweiterter Verantwortung
- Mitarbeiter/in eines Ausbildungsteams
- Assistent/in der Ausbildungsleitung
- Alleinige/r Ausbilder/in in der Organisation
- Freiberufliche/r Ausbilder/in
- Andere Funktion, nämlich:

Beschäftigungsstatus (Mehrfachantwort möglich)

- Selbständig Angestellt Ohne
Stelle

Falls Sie angestellt sind: (Mehrfachantwort möglich)

- Befristet Unbefristet

Beschäftigungsgrad in %

Ausbildung

Welches ist Ihr höchster Bildungsabschluss?

- Hochschule/Fachhochschule
- Höhere Berufsausbildung/-prüfung
- Berufslehre
- Matura
- Andere

In welchem Kanton wohnen Sie?

In welchem Kanton arbeiten Sie?

Fragen zum Umfeld

Wer war der Anlass für Ihre Anmeldung zum MAS Ausbildungsmanagement?

- Ich selbst Geschäft Teils teils

Wer bezahlt das Ausbildungsgeld?

- Ich selbst zu 100%
 Firma/Organisation
 teils/teils
 Andere:

Welcher Zeitaufwand wird Ihnen für die Ausbildung als Arbeitszeit angerechnet?

- Der Zeitaufwand wird nicht als Arbeitszeit angerechnet
 Die Ausbildungszeit wird zu 100% angerechnet
 Ein Teil der Ausbildungszeit wird angerechnet
 Übriger Zeitaufwand wird ebenfalls angerechnet

Weitere Angaben zu Ihrer Person

Wie sind Sie vor Anmeldebeginn auf diese Ausbildung am IAP aufmerksam geworden?

(Mehrfachantwort möglich)

- Mündliche Empfehlung von KollegInnen
 Printmedien
 Empfehlung des Vorgesetzten
 Suchmaschinen im Internet
 IAP-Homepage
 Anderes:

Wo sehen Sie sich beruflich in 5 Jahren?

Ökonomische Angaben

Geben Sie uns bitte einige Angaben zu Ihrer momentanen beruflichen Situation.

Wie hoch ist Ihr Jahresbruttogehalt (bei Teilzeit: auf 100% aufgerechnet):

Weitere wichtige Lohnbestandteile (über 3000.- / Jahr):

Bonus/Betrag:

Auto/Betrag:

Verbilligte Aktien/Betrag:

Anderes/Betrag:

In welcher Branche waren Sie bisher überwiegend tätig?

- Dienstleistung
 Industrie
 Verwaltung
 Sozial- und Gesundheitswesen
 Bildungswesen
 Andere:

Teil II: Berufsbezogene Persönlichkeitsbildung

Auf den nächsten Seiten finden Sie insgesamt 87 Aussagen, die persönliche Verhaltensweisen beschreiben. Alle Aussagen beziehen sich auf das Berufsleben, wenn nicht ausdrücklich ein anderer Kontext vorgegeben wird. Bitte überlegen Sie zu jeder Aussage, in welchem Mass diese auf Sie zutrifft.

Zur Beurteilung steht Ihnen eine fünffach abgestufte Skala zur Verfügung. Wenn Sie der Ansicht sind, dass sie ein beschriebenes Verhalten SEHR SELTEN zeigen, dann klicken Sie bitte das äusserste linke Feld (1) an. Wenn Sie der Ansicht sind, dass Sie ein Verhalten SEHR OFT zeigen, klicken Sie bitte das äusserste rechte Feld der Skala an (5). Wenn Sie der Auffassung sind, dass sie ein Verhalten weder sehr selten noch sehr oft zeigen, können Sie sich für einen Skalenpunkt zwischen den Extremen entscheiden.

Bitte denken Sie nicht zu lange über eine Aussage nach, sondern treffen Sie möglichst spontan Ihre Wahl. Es ist wichtig, dass Sie keine Aussage auslassen. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten.

Bitte klicken Sie jetzt an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

1 = sehr selten

2 = selten

3 = manchmal

4 = oft

5 = sehr oft

	1	2	3	4	5
1. Initiative ergreifen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Bei der Zusammenarbeit mit anderen ein gemeinsames Ziel festlegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bei Entscheidungen den MA auch die eigene Interessenlage deutlich machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Selbstständig lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Beim Umgang mit anderen Regeln einhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Selbstständig Ziele setzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Gute Umgangsformen anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. MA in ihrem Kompetenzbereich selbst entscheiden lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Interessen aller Beteiligten beachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Nach tragbaren Lösungen für alle Beteiligten suchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen 11 bis 20 von 87

Bitte klicken Sie an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

1 = sehr selten

2 = selten

3 = manchmal

4 = oft

5 = sehr oft

	1	2	3	4	5
11. MA ermöglichen, sich kritisch zu getroffenen Entscheidungen zu äussern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. In Gruppen produktiv arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Selbstbewusst auftreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinandersetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Sich für das persönliche Wohl der MA interessieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Konflikte verantwortungsvoll lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Projekte selbstständig bewältigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Sich Konflikten stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Sich klar und präzise ausdrücken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Führen auf der Basis von Wertschätzung und Toleranz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen 21 bis 30 von 87

Bitte klicken Sie an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

1 = sehr selten

2 = selten

3 = manchmal

4 = oft

5 = sehr oft

	1	2	3	4	5
21. Mit sensiblen Informationen verantwortungsbewusst umgehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Konstruktiv Kritik äussern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Anderen zuhören können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Selbstständig arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Situationsgerecht auftreten und handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. MA ermuntern, an Entscheidungen mitzuwirken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Andere ausreden lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Bei Meinungsverschiedenheiten nach einem Kompromiss suchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Auf Kritik angemessen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Andere Menschen anerkennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen 31 bis 40 von 87

Bitte klicken Sie an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

- 1 = sehr selten**
- 2 = selten**
- 3 = manchmal**
- 4 = oft**
- 5 = sehr oft**

	1	2	3	4	5
31. Fähigkeiten von anderen erkennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Regeln für ein gutes Gruppenverhalten kennen und anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. In einem Gespräch andere einbeziehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Konstruktive Kritik annehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Anderen Verantwortung geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Vertrauen in Mitarbeiter setzen und eine fehlertolerante Lernkultur unterstützen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Bei Meinungsverschiedenheiten die Streitfrage lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. MA als gleichberechtigte Partner behandeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Verantwortungsbewusst handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen 41 bis 50 von 87

Bitte klicken Sie an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

- 1 = sehr selten**
- 2 = selten**
- 3 = manchmal**
- 4 = oft**
- 5 = sehr oft**

	1	2	3	4	5
41. Förderbedarf von anderen ermitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Bei der Zusammenarbeit mit anderen gemeinsam festlegen, wie ein Ziel erreicht werden soll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Sich Kritik stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Je nach Situation eine angemessene Kleidung tragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Andere entsprechend ihrer Fähigkeiten einsetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Je nach Situation mit anderen zusammenarbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Andere zu Eigenverantwortung motivieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Dem MA die Beschaffung von Informationen ermöglichen, die für die Erledigung seiner Aufgaben nötig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Selbstbewusst auftreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Durch Höflichkeitsregeln auf Situationen angemessen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen 51 bis 60 von 87

Die Hälfte der Fragen haben Sie bereits geschafft!

Bitte klicken Sie an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

1 = sehr selten

2 = selten

3 = manchmal

4 = oft

5 = sehr oft

	1	2	3	4	5
51. Verschiedene Arbeitstechniken anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Alle Informationen/Aspekte, die für die Entscheidung relevant sind, einbeziehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Systematisch arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Über eigene Fähigkeiten nachdenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Informationen auf neue Situationen anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Bei Entscheidungen, die MA betreffen, nach Ihrer Meinung fragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Gleichzeitig verschiedene Aufgaben bearbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen 61 bis 70 von 87

Bitte klicken Sie an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

1 = sehr selten

2 = selten

3 = manchmal

4 = oft

5 = sehr oft

	1	2	3	4	5
61. Einschätzen, warum ein Vorgehen zu dem erreichten Ergebnis geführt hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Dem MA relevante Informationen rechtzeitig, genügend spezifisch und ausführlich geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Eigene Fähigkeiten reflektieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Methoden kennen, die zur Erreichung eines Zieles führen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Verschiedene Aufgaben flexibel bearbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Das Team, wo sinnvoll und möglich, in Entscheidungsprozesse involvieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Altes in Frage stellen, Neues ausprobieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Wichtiges und Unwichtiges unterscheiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Tätigkeiten analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Gelerntes auf neue Anforderungen übertragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen 71 bis 80 von 87

Bitte klicken Sie an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

- 1 = sehr selten**
- 2 = selten**
- 3 = manchmal**
- 4 = oft**
- 5 = sehr oft**

	1	2	3	4	5
71. Zielorientiert handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Über das eigene Lernverhalten nachdenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Verschiedene Situationen analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Auf verschiedene Situationen angemessen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Prioritäten setzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Arbeitssituationen untersuchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Unterschiedliche Arbeitstechniken kennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Entscheidungen begründen und nachvollziehbar machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Realistische Ziele setzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Vorgänge oder Verhaltensweisen differenziert erfassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen 81 bis 87 von 87

Bitte klicken Sie an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

- 1 = sehr selten**
- 2 = selten**
- 3 = manchmal**
- 4 = oft**
- 5 = sehr oft**

	1	2	3	4	5
81. Sich verändernden Rahmenbedingungen schnell anpassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Für bestimmte Arbeitssituationen eine angemessene Arbeitstechnik anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Regelmässig und in angemessenem Umfang informieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Über das eigene Handeln kritisch nachdenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Komplexe Arbeitszusammenhänge erkennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Aus vorhandenen Informationen Handlungsmöglichkeiten entwickeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Selbstwirksamkeit und Selbstregulation

Zum Abschluss dieses Persönlichkeitsfragebogens bitten wir Sie, zehn Fragen zum Thema Selbstwirksamkeit und Selbstregulation zu beantworten. Anschliessend folgen dann Fragen zu den Inhalten des AM.

Bitte klicken Sie an, wie sehr folgende Aussagen auf Sie zutreffen, wobei gilt:

1 = stimmt nicht

5 = stimmt genau

	1	2	3	4	5
1. Wenn sich Widerstände ergeben, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Ziele und Absichten zu verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Was auch immer passiert, ich werde schon damit klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Für jedes Problem kann ich auch eine Lösung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teil III: Fragen zu Inhalten des MAS Ausbildungsmanagement

Auf den folgenden Seiten geht es nun um Inhalte und Rahmenbedingungen des MAS Ausbildungsmanagement.

Bitte klicken Sie auf der Skala an, wo Sie sich selbst einstufen, wobei gilt:

0 = mimal

10 = maximal

Inhalte

	0 (minimal)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (maximal)
Wie hoch schätzen Sie Ihren heutigen Erfolg als Ausbilder/in ein, gemessen an Ihren Zielkriterien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Welchen Anteil hat das MAS AM an Ihrem Erfolg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie hoch schätzen Sie den Nutzen des MAS AM ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wieviel konnten Sie vom im MAS AM Gelernten in die Praxis umsetzen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Einflussfaktoren

Bitte klicken Sie an, wie sehr folgende Aussagen auf die Massnahmen in Ihrem Unternehmen zutreffen, wobei gilt:

1 = stimmt nicht

5 = stimmt genau

	1	2	3	4	5
Während der Ausbildung wurden mir neue Aufgaben im Unternehmen angeboten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Unternehmen gab mir Zeit, das Gelernte im Alltag umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorgesetzter führte mit mir Gespräche über Lernerfolge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Abschluss des MAS AM wird mir eine neue Position angeboten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitsklima erlaubt Feedback .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unternehmenskultur erlaubt Fehler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unternehmensstruktur erlaubt Veränderungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitsauslastung während dem AM wurde angepasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In vielen Arbeitssituationen konnte ich das Gelernte sofort anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erfahrungstransfer

Bitte klicken Sie an, wie sehr folgende Aussagen auf Sie zutreffen, wobei gilt:

1 = stimmt nicht

5 = stimmt genau

	1	2	3	4	5
Meine Berufserfahrung konnte ich im MAS AM einbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitpunkt der Ausbildung war ideal (kurz nach bzw. kurz vor Beförderung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein reflektiertes Ausbilder/innenverständnis passt zum Unternehmensverständnis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwierigkeitsgrad des MAS AM entsprach meinen Erwartungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mir vorstellen, wie ich die Lerninhalte in meinem Unternehmen umsetzen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bewertung des Lerntransfers

Das MAS AM bietet zur Unterstützung des Lerntransfers Handlungsräume an. Wie bewerten Sie diese Angebote? Bitte klicken Sie an, wie sehr folgende Aussagen auf das MAS AM zutreffen, wobei gilt:

1 = wertlos

5 = sehr wertvoll

	1	2	3	4	5
Lerngruppentage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervision der Lerngruppentage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projektarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begleitung der Projektarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bearbeitung und Praxisreflexion eigener Beispiele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bearbeitung und Praxisreflexion der Beispiele von Kolleg/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluation einer eigenen Seminarsequenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluation einer Seminarsequenz der Kolleg/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lerntagebuch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernbegleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modulabschlüsse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bewertung der Rahmenbedingungen

Beurteilen Sie bitte die zeitlichen Rahmenbedingungen des MAS AM hinsichtlich der Wirkung auf den Lernprozess, wobei gilt:

1 = sehr ungünstig

5 = sehr günstig

	1	2	3	4	5
Dauer (2 Jahre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rhythmus (1 x pro Monat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sequenzen von 2 - 3 Tagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusammensetzung des Teilnehmer/innenkreises	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anmerkungen:

Bewertung der AM-Themen

Nachfolgend haben Sie eine Übersicht aller Themen des MAS.

Bitte klicken Sie an, wieviel Sie von den einzelnen Themen profitiert haben.

	nichts	wenig	viel	sehr viel
Projektmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grundlagen der Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grundlagen der Supervision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhandeln und Konfliktmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planung, Realisierung und Evaluation betrieblicher Bildungsmaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildungscontrolling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildungspolitik und -konzept	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Verankerung der Ausbildung im Unternehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildung und Qualitätsmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anthropologische Grundlagen des Lernens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspekte des Wissensmanagements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unternehmens- und Managemententwicklung (z.B. Daimler Chrysler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung des Changemanagements durch die Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veränderungen und Innovationsprozesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grundlagen zu AC / DC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktische Theorien und Modelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erstellen von situativen tätigkeitsbezogenen Anforderungsprofilen (STAP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grossgruppenmoderation (Open Space, Zukunftswerkstatt usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeit mit Theaterpädagogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durchführung und Auswertung DC (inkl. Feedbackgespräch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Theorie und Praxis des curricularen Denkens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interkulturelle Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildungsmarketing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rating der fünf wichtigsten Themen

Wählen Sie bitte die aus Ihrer Sicht wichtigsten fünf Themen aus dem Menü, welche unbedingt beibehalten werden müssen.

	Themen
Höchste Priorität:	<input type="text"/>
Zweiter Rang:	<input type="text"/>
Dritter Rang:	<input type="text"/>
Vierter Rang:	<input type="text"/>
Fünfter Rang:	<input type="text"/>

Haben Sie im MAS AM bestimmte Themen vermisst?

Nein

Ja, und zwar:

Wissens- und Erfahrungserwerb

Beurteilen Sie bitte die an sich selbst beobachteten Veränderungen in Ihrem beruflichen Verhalten, die Sie dem Wissens- und Erfahrungserwerb im MAS AM zuschreiben.

1 = kein Wissens- und Erfahrungserwerb

5 = maximaler Wissens- und Erfahrungserwerb

	1	2	3	4	5
Erwerb von Theoriewissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexionskompetenz in der Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rollengestaltung als Ausbildungsverantwortliche/r	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planung, Realisierung und Evaluation betrieblicher Ausbildungsmaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verankerung der Ausbildung im Unternehmen (Ausbildungspolitik usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernpsychologie, Anthropologische Grundlagen des Lernens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Betriebswirtschaftliche Aspekte der Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildungskonsequenzen bei Veränderungsprozessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projektmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildungskonzepte entwickeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wissensmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kennen verschiedener Methoden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anwenden verschiedener Methoden (AC, DC, Open Space, usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratung, Coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhandeln, Konfliktmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interkulturelle Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildungsmarketing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fähigkeiten im Umgang mit mir selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fähigkeiten im Umgang mit anderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere Veränderungen:

Erfüllung der Erwartungen

Wie wurden gesamthaft Ihre Erwartungen an das MAS AM erfüllt?

- übertroffen
 erfüllt
 zum Teil erfüllt
 nicht erfüllt

Bewertung der Literatur

Beurteilen Sie bitte die Lektüre in Bezug auf ...

	sehr gering	gering	hoch	sehr hoch
Umfang pro Thema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praxisbezug	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verständlichkeit der Theorie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ergänzende Bemerkungen zu Unterlagen und Lektüre

Bewertung des Abschlussverfahrens

* Einschätzung nur der gewählten Variante!

Beurteilen Sie bitte, wie viel Sie von den einzelnen Elementen des Abschlussverfahrens profitiert haben.

	nichts	wenig	viel	sehr viel
Masterarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 1: Projektarbeit (davon nur Präsentation und individuelle Reflexion)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 2: Kurzcurriculum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 3: Nachbearbeitung eines eigenen Beispiels aus der Beratung (als Klient/in)*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 3: Nachbearbeitung einer Beratung in der Beratungsrolle*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 3: Nachbearbeitung einer Verhandlung / Konfliktbearbeitung*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 4: Organisationsbesuch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 5: Vertiefung durch Round-Table-Gespräch*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 5: Vertiefung durch 360-Grad-Feedback*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 5: Reflexion und Praxistransfer einer interkulturellen Fragestellung*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 5: Nachbearbeitung einer Intervention mit interkulturellem Aspekt (Gegenwart oder Vergangenheit)*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 6: Aktive Methoden-Bearbeitung*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 6: Analyse und Evaluation der Durchführung einer komplexen Methode*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AC-Auswertung und Nachbearbeitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschlusskolloquium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie war das Verhältnis von Aufwand zu Lernertrag?

Ihre Bemerkungen zur Art der Durchführung des Abschlussverfahrens insgesamt (schriftliches Verfassen der Abschlusssdokumentation und des Projektberichtes / Projektpäsentation / individuelles Abschlussgespräch):

Dozierende

Beurteilen Sie bitte das DozentInnen-Team als Ganzes.

	schlecht	mittelmässig	gut	sehr gut
Fachkompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktisches Geschick	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anmerkungen (auch zu einzelnen DozentInnen):

Lernbegleitung

Welche Aufgaben der Lernbegleitung waren Ihnen dienlich?

	nichts	wenig	viel	sehr viel
Kursmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umgang mit Kritik/Anerkennung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung/Beratung der Teilnehmenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Feedback

Beurteilen Sie bitte das von den DozentInnen/der Lernbegleitung erhaltene Feedback an Ihre Arbeitsgruppe.

	ungenügend	gering	hoch	sehr hoch
Häufigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Beurteilen Sie bitte das von Ihren KollegInnen erhaltene Feedback.

	ungenügend	gering	hoch	sehr hoch
Häufigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Räumlichkeiten

Wie beurteilen Sie die Räumlichkeiten in denen das MAS durchgeführt wurde?

- hervorragend
 gut geeignet
 weniger geeignet
 schlecht

Anmerkungen:

Prozessqualität

Bitte klicken Sie auf der Skala an, wo Sie sich selbst einstufen, wobei gilt:

0 = minimal
 10 = maximal

Prozessqualität

	0 (minimal)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (maximal)
Ich wurde in der Ausbildung gefordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde in der Ausbildung gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde durch KursleiterInnen und Dozierende unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KursleiterInnen und Dozierende haben konsequent auf meinen Ressourcen aufgebaut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die KursleiterInnen waren einführend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während der Kurse habe ich mich wohl gefühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde respektiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zielerreichung durch die gesamte Ausbildung ist...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiterempfehlung

Bitte klicken Sie auf der Skala an, wo Sie sich selbst einstufen, wobei gilt:

0 = auf keinen Fall
10 = auf jeden Fall

Weiterempfehlung

	0 (auf keinen Fall)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (auf jeden Fall)
Ich würde die Ausbildung weiterempfehlen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gesamtleistung

Wie beurteilen Sie die Gesamtleistung des MAS AM?

- zu teuer für das, was ich an Leistung erhalten habe
- Teuer aber gut
- Guter Preis für gute Leistung
- ein günstiger Preis für die gute Leistung
- der Preis ist zwar günstig, aber die Leistung unter meinen Erwartungen
- Anderes:

Teil B: Ergänzende Items im Fragebogen MAS AM Prä (additiv zu Teil 1A)

Zeitanrechnung

Welcher Zeitaufwand wird Ihnen für die Ausbildung als Arbeitszeit angerechnet?

- Der Zeitaufwand wird nicht als Arbeitszeit angerechnet.
- Ein Teil der Ausbildungszeit wird angerechnet.
- Die Kurstage werden zu 100% angerechnet.
- Kurstage und übriger Zeitaufwand werden angerechnet.

Ihr persönliches Ziel

Was wäre Ihr Traumberuf? Wo sehen Sie sich in 5 Jahren?

Teil C: Ergänzende Items im Fragebogen NDS AM Transfer (additiv zu Teil 1A)

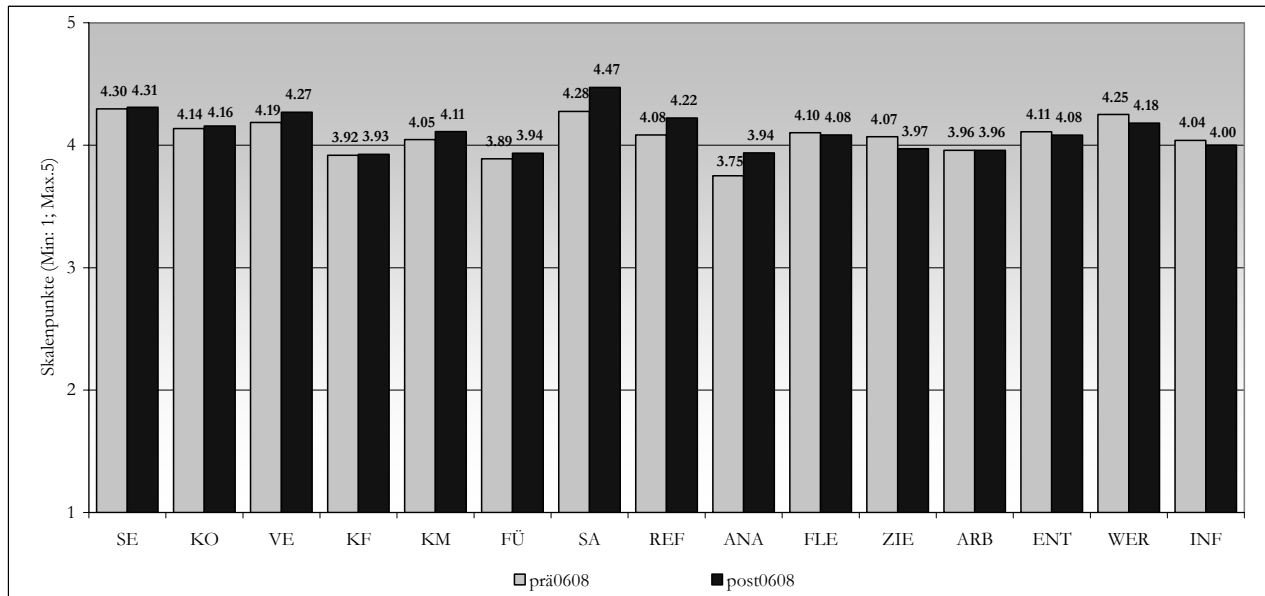
7. Einkommensentwicklung

17. Das Einkommen hat sich stärker als die übliche Entwicklung verändert, nämlich...

- < 5%
- 5 - 10%
- > 10%

Anhang 2: Ergebnisse

A: Unterhypothese I



		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	SEprä0608	4.296	18	.3160	.0745
	SEpost0608	4.306	18	.3672	.0865
Paaren 2	KOprä0608	4.137	17	.3963	.0961
	KOpost0608	4.157	17	.5936	.1440
Paaren 3	VEprä0608	4.185	18	.2964	.0699
	VEpost0608	4.269	18	.4167	.0982
Paaren 4	KFprä0608	3.917	18	.5401	.1273
	KFpost0608	3.926	18	.5751	.1356
Paaren 5	KMprä0608	4.046	18	.2544	.0600
	KMpost0608	4.111	18	.4278	.1008
Paaren 6	FÜprä0608	3.889	18	.5016	.1182
	FÜpost0608	3.935	18	.7736	.1823
Paaren 7	SAPrä0608	4.275	17	.4164	.1010
	SAPost0608	4.471	17	.4649	.1127
Paaren 8	REFprä0608	4.083	18	.5370	.1266
	REFpost0608	4.222	18	.5332	.1257
Paaren 9	ANAPrä0608	3.750	16	.4303	.1076
	ANAPost0608	3.938	16	.4549	.1137
Paaren 10	FLEprä0608	4.102	18	.4359	.1027
	FLEpost0608	4.083	18	.5247	.1237
Paaren 11	ZIEprä0608	4.069	17	.3683	.0893
	ZIEpost0608	3.971	17	.6187	.1501
Paaren 12	ARBprä0608	3.958	16	.3012	.0753

	ARBpost0608	3.958	16	.4773	.1193
Paaren 13	ENTprä0608	4.110	17	.3448	.0836
	ENTpost0608	4.081	17	.4001	.0970
Paaren 14	WERprä0608	4.250	18	.7622	.1796
	WERpost0608	4.181	18	.8480	.1999
Paaren 15	INFprä0608	4.039	17	.5121	.1242
	INFpost0608	4.000	17	.6124	.1485

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	SEprä0608 - SEpost0608	-.0093	.4409	.1039	-.2285	.2100	-.089	17	.930
Paaren 2	KOprä0608 - KOpost0608	-.0196	.6425	.1558	-.3499	.3107	-.126	16	.901
Paaren 3	VEprä0608 - VEpost0608	-.0833	.4012	.0946	-.2828	.1162	-.881	17	.390
Paaren 4	KFprä0608 - KFpost0608	-.0093	.4799	.1131	-.2479	.2294	-.082	17	.936
Paaren 5	KMprä0608 - KMpost0608	-.0648	.3925	.0925	-.2600	.1304	-.701	17	.493
Paaren 6	FÜprä0608 - FÜpost0608	-.0463	.5654	.1333	-.3274	.2348	-.347	17	.733
Paaren 7	SAprä0608 - SApost0608	-.1961	.3186	.0773	-.3599	-.0323	-2.537	16	.022
Paaren 8	REFprä0608 - REFpost0608	-.1389	.5340	.1259	-.4044	.1267	-1.104	17	.285
Paaren 9	ANAprä0608 - ANApost0608	-.1875	.4031	.1008	-.4023	.0273	-1.861	15	.083
Paaren 10	FLEprä0608 - FLEpost0608	.0185	.4813	.1134	-.2208	.2579	.163	17	.872
Paaren 11	ZIEprä0608 - ZIEpost0608	.0980	.5715	.1386	-.1958	.3919	.707	16	.490
Paaren 12	ARBprä0608 - ARBpost0608	.0000	.4389	.1097	-.2338	.2338	.000	15	1.000
Paaren 13	ENTprä0608 - ENTpost0608	.0294	.3605	.0874	-.1559	.2147	.336	16	.741
Paaren 14	WERprä0608 - WERpost0608	.0694	.3186	.0751	-.0890	.2279	.925	17	.368
Paaren 15	INFprä0608 - INFpost0608	.0392	.6442	.1562	-.2920	.3704	.251	16	.805

B: Unterhypothese II

	Alter														
	20-30			31-40			41-50			51-65			Insgesamt		
	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung
SEDelta0608	.0000	1	.	-.2167	6	.64627	.1250	8	.39551	.1000	3	.26458	.0000	18	.47029
KODelta0608	-.2000	1	.	.2143	7	.74258	.0000	7	.45461	-.6500	2	1.06066	.0000	17	.65574
VEDelta0608	.0000	1	.	-.0143	7	.44881	.2000	8	.43425	.0500	2	.21213	.0889	18	.40277
KFDelta0608	-.3000	1	.	.0571	7	.41173	.1250	8	.48329	-.4000	2	.84853	.0167	18	.48050
KMDelta0608	.0000	1	.	.0000	7	.37417	.1375	8	.28754	.0500	2	1.06066	.0667	18	.39258
FÜDelta0608	-.2000	1	.	.1714	7	.53452	.1250	8	.40267	-.6000	2	1.27279	.0444	18	.57006
SADelta0608	.0000	1	.	.2000	7	.43205	.2000	7	.26458	.2500	2	.35355	.1941	17	.32686
REFDelta0608	.0000	1	.	-.0286	7	.72736	.2000	8	.36645	.5000	2	.28284	.1333	18	.52580
ANADelta0608	.3000	1	.	.0857	7	.50143	.2833	6	.28577	.2500	2	.35355	.1938	16	.38204
FLEDelta0608	.3000	1	.	-.2143	7	.42201	.1375	8	.37773	-.2500	2	1.06066	-.0333	18	.47651
ZIEDelta0608	-.5000	1	.	-.3714	7	.76532	.1714	7	.24300	.1000	2	.56569	-.1000	17	.58417
ARBDelta0608				-.2571	7	.57694	.2286	7	.14960	.1000	2	.14142	.0000	16	.44721
ENTDelta0608	-.1000	1	.	-.1286	7	.36839	-.0125	8	.30909	.8000	1	.	-.0176	17	.37456
WERDelta0608	.0000	1	.	.0000	7	.42426	-.0875	8	.24165	-.2500	2	.35355	-.0667	18	.31808
INFDelta0608	.7000	1	.	-.4000	7	.81445	.1625	8	.25600	.3000	1	.	-.0294	17	.62925

			Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
SEDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.437	3	.146	.613	.618
	Innerhalb der Gruppen		3.323	14	.237		
	Insgesamt		3.760	17			
KODelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.206	3	.402	.921	.458
	Innerhalb der Gruppen		5.674	13	.436		
	Insgesamt		6.880	16			
VEDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.184	3	.061	.334	.801
	Innerhalb der Gruppen		2.574	14	.184		
	Insgesamt		2.758	17			
KFDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.553	3	.184	.765	.532
	Innerhalb der Gruppen		3.372	14	.241		
	Insgesamt		3.925	17			
KMDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.076	3	.025	.140	.934
	Innerhalb der Gruppen		2.544	14	.182		
	Insgesamt		2.620	17			
FÜDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.055	3	.352	1.102	.381
	Innerhalb der Gruppen		4.469	14	.319		
	Insgesamt		5.524	17			
SADelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.044	3	.015	.116	.949
	Innerhalb der Gruppen		1.665	13	.128		
	Insgesamt		1.709	16			
REF0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.506	3	.169	.563	.648
	Innerhalb der Gruppen		4.194	14	.300		
	Insgesamt		4.700	17			
ANADelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.147	3	.049	.289	.833
	Innerhalb der Gruppen		2.042	12	.170		
	Insgesamt		2.189	15			
FLEDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.668	3	.223	.976	.432
	Innerhalb der Gruppen		3.192	14	.228		
	Insgesamt		3.860	17			
ZIEDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.271	3	.424	1.315	.312
	Innerhalb der Gruppen		4.189	13	.322		
	Insgesamt		5.460	16			
ArbeitstechnikenDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.849	2	.424	2.564	.115
	Innerhalb der Gruppen		2.151	13	.165		
	Insgesamt		3.000	15			
ENTDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.762	3	.254	2.226	.134
	Innerhalb der Gruppen		1.483	13	.114		
	Insgesamt		2.245	16			
WERDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.106	3	.035	.307	.820
	Innerhalb der Gruppen		1.614	14	.115		
	Insgesamt		1.720	17			
INFDelta0608 * Alter	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.897	3	.632	1.852	.188
	Innerhalb der Gruppen		4.439	13	.341		
	Insgesamt		6.335	16			

	Geschlecht								
	weiblich			männlich			Insgesamt		
	Mittelwert	N	Standard-abwei-chung	Mittelwert	N	Standard-abwei-chung	Mittelwert	N	Standard-abwei-chung
SEDelta0608	-.0444	9	.54798	.0444	9	.40654	.0000	18	.47029
KODelta0608	.1667	9	.68920	-.1875	8	.60341	.0000	17	.65574
VEDelta0608	.2100	10	.34140	-.0625	8	.44381	.0889	18	.40277
KFDelta0608	.1100	10	.51951	-.1000	8	.43095	.0167	18	.48050
KMDelta0608	.0900	10	.38137	.0375	8	.43074	.0667	18	.39258
FÜDelta0608	.1500	10	.64679	-.0875	8	.46426	.0444	18	.57006
SADelta0608	.1500	10	.29533	.2571	7	.38235	.1941	17	.32686
REFDelta0608	.3200	10	.40770	-.1000	8	.58797	.1333	18	.52580
ANADelta0608	.3111	9	.16915	.0429	7	.52870	.1938	16	.38204
FLEDelta0608	.0900	10	.42282	-.1875	8	.52219	-.0333	18	.47651
ZIEDelta0608	.0800	10	.30478	-.3571	7	.79970	-.1000	17	.58417
ARBDelta0608	.1889	9	.31402	-.2429	7	.49618	.0000	16	.44721
ENTDelta0608	.0889	9	.43716	-.1375	8	.26693	-.0176	17	.37456
Wertschätzun- gundToleranz- Delta0608	-.0200	10	.21499	-.1250	8	.42342	-.0667	18	.31808
INFDelta0608	.1556	9	.40346	-.2375	8	.79091	-.0294	17	.62925

			Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifi- kanz
SEDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.036	1	.036	.153	.701
	Innerhalb der Gruppen		3.724	16	.233		
	Insgesamt		3.760	17			
KODelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.531	1	.531	1.255	.280
	Innerhalb der Gruppen		6.349	15	.423		
	Insgesamt		6.880	16			
VEDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.330	1	.330	2.175	.160
	Innerhalb der Gruppen		2.428	16	.152		
	Insgesamt		2.758	17			
KFDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.196	1	.196	.841	.373
	Innerhalb der Gruppen		3.729	16	.233		
	Insgesamt		3.925	17			
KMDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.012	1	.012	.075	.787
	Innerhalb der Gruppen		2.608	16	.163		
	Insgesamt		2.620	17			

FÜDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.251	1	.251	.761	.396
	Innerhalb der Gruppen		5.274	16	.330		
	Insgesamt		5.524	17			
SADelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.047	1	.047	.427	.524
	Innerhalb der Gruppen		1.662	15	.111		
	Insgesamt		1.709	16			
REFDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.784	1	.784	3.203	.092
	Innerhalb der Gruppen		3.916	16	.245		
	Insgesamt		4.700	17			
ANADelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.283	1	.283	2.081	.171
	Innerhalb der Gruppen		1.906	14	.136		
	Insgesamt		2.189	15			
FLEDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.342	1	.342	1.557	.230
	Innerhalb der Gruppen		3.518	16	.220		
	Insgesamt		3.860	17			
ZIEDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.787	1	.787	2.526	.133
	Innerhalb der Gruppen		4.673	15	.312		
	Insgesamt		5.460	16			
ARBDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.734	1	.734	4.535	.051
	Innerhalb der Gruppen		2.266	14	.162		
	Insgesamt		3.000	15			
ENTDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.217	1	.217	1.606	.224
	Innerhalb der Gruppen		2.028	15	.135		
	Insgesamt		2.245	16			
WERDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.049	1	.049	.469	.503
	Innerhalb der Gruppen		1.671	16	.104		
	Insgesamt		1.720	17			
INFDelta0608 * Geschlecht	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.654	1	.654	1.728	.208
	Innerhalb der Gruppen		5.681	15	.379		
	Insgesamt		6.335	16			

	JahreAusbilderprä0608											
	1-10 Jahre			11-20 Jahre			21-30 Jahre			Insgesamt		
	Mittelwert	N	Standar dabweichung	Mittelwert	N	Standar dabweichung	Mittelwert	N	Standar dabweichung	Mittelwert	N	Standar dabweichung
SEDelta0608	-.0167	12	.56702	.1000	2	.14142	.0500	2	.35355	.0063	16	.49728
KODelta0608	.0500	12	.74162	.0000	2	.70711	.1000	1	.	.0467	15	.68438
VEDelta0608	.1077	13	.31215	.1500	2	.91924	.2000	1	.	.1188	16	.36737
KFDelta0608	.0154	13	.47583	.3000	2	.70711	.2000	1	.	.0625	16	.47452
KMDelta0608	.0231	13	.35859	-.0500	2	.63640	.8000	1	.	.0625	16	.41130
FÜDelta0608	.0308	13	.61696	.2000	2	.84853	.3000	1	.	.0688	16	.59969
SADelta0608	.1462	13	.31256	.1500	2	.49497	.5000	1	.	.1688	16	.31983
RFDelta0608	.1000	13	.55976	.5000	2	.70711	.3000	1	.	.1625	16	.55121

ANADelta0608	.2636	11	.40810	.3000	2	.28284	.0000	1	.	.2500	14	.37365
FLEDelta0608	-.0538	13	.50434	.1000	2	.56569	.5000	1	.	.0000	16	.49531
ZIEDelta0608	-.1500	12	.63604	.2500	2	.07071	.5000	1	.	-.0533	15	.60103
ARBDelta0608	-.0273	11	.50416	.3500	2	.21213	.0000	1	.	.0286	14	.46646
ENTDelta0608	-.0750	12	.31370	.1500	2	.49497	.8000	1	.	.0133	15	.38520
WERDelta0608	-.0231	13	.31132	-.1000	2	.56569	.0000	1	.	-.0313	16	.31563
INFDelta0608	.0167	12	.63794	.1500	2	.21213	.3000	1	.	.0533	15	.57429

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
SEDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.028	2	.014	.049	.952
	Innerhalb der Gruppen		3.682	13	.283		
	Insgesamt		3.709	15			
KODelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.007	2	.004	.007	.993
	Innerhalb der Gruppen		6.550	12	.546		
	Insgesamt		6.557	14			
VEDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.010	2	.005	.033	.968
	Innerhalb der Gruppen		2.014	13	.155		
	Insgesamt		2.024	15			
KFDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.161	2	.080	.324	.729
	Innerhalb der Gruppen		3.217	13	.247		
	Insgesamt		3.378	15			
KMDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.589	2	.295	1.967	.179
	Innerhalb der Gruppen		1.948	13	.150		
	Insgesamt		2.538	15			
FÜDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.107	2	.053	.131	.878
	Innerhalb der Gruppen		5.288	13	.407		
	Insgesamt		5.394	15			
SADelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.117	2	.059	.537	.597
	Innerhalb der Gruppen		1.417	13	.109		
	Insgesamt		1.534	15			
RFDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.298	2	.149	.454	.645
	Innerhalb der Gruppen		4.260	13	.328		
	Insgesamt		4.558	15			
ANADelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.070	2	.035	.219	.807
	Innerhalb der Gruppen		1.745	11	.159		
	Insgesamt		1.815	13			
FLEDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.308	2	.154	.593	.567
	Innerhalb der Gruppen		3.372	13	.259		
	Insgesamt		3.680	15			
ZIEDelta0608 * JahreAusbil-	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.602	2	.301	.811	.467

derprä0608	Innerhalb der Gruppen		4.455	12	.371		
	Insgesamt		5.057	14			
ARBDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen (Kombiniert)		.242	2	.121	.514	.612
	Innerhalb der Gruppen		2.587	11	.235		
ENTDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen (Kombiniert)		.750	2	.375	3.389	.068
	Innerhalb der Gruppen		1.328	12	.111		
WERDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen (Kombiniert)		.011	2	.006	.050	.952
	Innerhalb der Gruppen		1.483	13	.114		
INFDelta0608 * JahreAusbilderprä0608	Zwischen den Gruppen (Kombiniert)		.096	2	.048	.127	.882
	Innerhalb der Gruppen		4.522	12	.377		
	Insgesamt		4.617	14			

	Bildungsabschlussprä0608																		
	Hochschule/Fachhochschule			Höhere Berufsausbildung/-prüfung			Berufslehre			Matura			Andere			Insgesamt			
	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung	Mittelwert	N	Standardabweichung	
SEDelta0608	.0833	6	.76004	.0000	8	.26726	.1000	2	.14142	.5000	1	.2000	1	.0000	1	.47029	8		
KODelta0608	.1200	5	.99599	.1714	7	.51547	.2500	2	.63640	.3000	2	.28284	1	.5000	1	.0000	1	.65574	7
VEDelta0608	.1800	5	.23875	.0500	8	.46291	.5500	2	.21213	.1500	2	.21213	1	.5000	1	.0889	1	.40277	8
KFDelta0608	.1200	5	.57184	.0500	8	.53452	.3500	2	.49497	.0000	2	.00000	1	.2000	1	.0167	1	.48050	8
KMDelta0608	.0000	5	.40620	.1500	8	.45670	.2500	2	.07071	.0000	2	.14142	1	.5000	1	.0667	1	.39258	8
FÜDelta0608	.0000	5	.88318	.1125	8	.51944	.0500	2	.35355	.2000	2	.28284	1	.4000	1	.0444	1	.57006	8
SADelta0608	.0000	5	.32404	.3125	8	.33139	.4000	1	.00000	.3000	2	.00000	1	.2000	1	.1941	1	.32686	7
RFDelta0608	.0800	5	.39623	.1375	8	.70089	.1500	2	.21213	.3000	2	.70711	1	.0000	1	.1333	1	.52580	8
ANADelta0608	.3400	5	.38471	.1167	6	.51929	.1000	2	.28284	.2000	2	.00000	1	.1000	1	.1938	1	.38204	6
FLEDelta0608	.1400	5	.61887	.0500	8	.52099	.1000	2	.42426	.1000	2	.14142	1	.3000	1	.0333	1	.47651	8
ZIEDelta0608	.0400	5	.42190	-	7	.82664	.0000	2	.28284	-	2	.07071	1	.3000	1	-	1	.58417	1

608	0			.300	0			.050	0			.100	7
ARBDelta0608	.020	5	.62610	-	.150	2	.21213	-	.200	1	.	.000	1
	0			.066	0			.100	0			0	6
				7				.42426					.44721
ENTDelta0608	-	4	.32660	.112	.000	2	.14142	-	-	1	.	-	1
	.100			5	0			.300	.200			.017	7
	0							0	0			6	.37456
WERDelta0608	.040	5	.36469	-	-	2	.14142	-	-	1	.	-	1
	0			.062	.100			.100	.500			.066	8
				5	0			0	0			7	.31808
INFDelta0608	-	4	.28723	-	.350	2	.49497	-	.000	1	.	-	1
	.075			.075	0			.150	0			.029	7
	0			0				0	0			4	.62925

			Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
SEDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.352	4	.088	.335	.849
	Innerhalb der Gruppen		3.408	13	.262		
	Insgesamt		3.760	17			
KODelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.833	4	.208	.413	.796
	Innerhalb der Gruppen		6.047	12	.504		
	Insgesamt		6.880	16			
VEDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.940	4	.235	1.680	.214
	Innerhalb der Gruppen		1.818	13	.140		
	Insgesamt		2.758	17			
KFDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.372	4	.093	.340	.846
	Innerhalb der Gruppen		3.553	13	.273		
	Insgesamt		3.925	17			
KMDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.475	4	.119	.720	.594
	Innerhalb der Gruppen		2.145	13	.165		
	Insgesamt		2.620	17			
FÜDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.311	4	.078	.194	.937
	Innerhalb der Gruppen		5.214	13	.401		
	Insgesamt		5.524	17			
SADelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.521	4	.130	1.314	.320
	Innerhalb der Gruppen		1.189	12	.099		
	Insgesamt		1.709	16			
RFDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.088	4	.022	.062	.992
	Innerhalb der Gruppen		4.612	13	.355		
	Insgesamt		4.700	17			

ANADelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.169	4	.042	.230	.916
	Innerhalb der Gruppen		2.020	11	.184		
	Insgesamt		2.189	15			
FLEDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.228	4	.057	.204	.932
	Innerhalb der Gruppen		3.632	13	.279		
	Insgesamt		3.860	17			
ZIEDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.563	4	.141	.345	.843
	Innerhalb der Gruppen		4.897	12	.408		
	Insgesamt		5.460	16			
ARBDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.134	4	.033	.128	.969
	Innerhalb der Gruppen		2.866	11	.261		
	Insgesamt		3.000	15			
ENTDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.356	4	.089	.565	.693
	Innerhalb der Gruppen		1.889	12	.157		
	Insgesamt		2.245	16			
WERDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.249	4	.062	.551	.702
	Innerhalb der Gruppen		1.471	13	.113		
	Insgesamt		1.720	17			
INFDelta0608 * Bildung- abschlussprä0608	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.343	4	.086	.172	.949
	Innerhalb der Gruppen		5.993	12	.499		
	Insgesamt		6.335	16			

C) Ergebnisse Unterhypothese III

Trainingsprozesse

		Mittelwert	N	Standardab- weichung	Standardfehler des Mittelwer- tes
Paaren 1	Projektmanagement (post: 04- 06)	3.1429	7	.69007	.26082
	AM1trans0406	3.1429	7	1.21499	.45922
Paaren 4	Verhandeln und Konfliktma- nagement (post: 04-06)	3.1667	6	.40825	.16667
	AM4trans0406	3.3333	6	.51640	.21082
Paaren 5	Planung, Realisierung und Evaluation betrieblicher Bil- dungsmassnahmen (post: 04- 06)	2.7143	7	.48795	.18443
	AM5trans0406	3.1429	7	.69007	.26082
Paaren 6	Bildungscontrolling (post: 04- 06)	2.4286	7	1.13389	.42857

	AM6trans0406	2.4286	7	.78680	.29738
Paaren 7	Ausbildungspolitik und -konzept (post: 04-06)	3.2857	7	.75593	.28571
	AM7trans0406	3.0000	7	1.00000	.37796
Paaren 8	Die Verantwortung der Ausbildung im Unternehmen (post: 04-06)	3.2857	7	.48795	.18443
	AM8trans0406	3.1429	7	.37796	.14286
Paaren 9	Ausbildung und Qualitätsmanagement (post: 04-06)	3.0000	7	.81650	.30861
	AM9trans0406	2.8571	7	.69007	.26082
Paaren 10	Anthropologische Grundlagen des Lernens (post: 04-06)	3.2857	7	1.25357	.47380
	AM10trans0406	3.0000	7	1.15470	.43644
Paaren 11	Aspekte des Wissensmanagements (post: 04-06)	3.2857	7	.75593	.28571
	AM11trans0406	2.7143	7	.48795	.18443
Paaren 12	Unternehmens- und Managemententwicklung (Daimler Chrysler) (post: 04-06)	3.0000	7	.57735	.21822
	AM12trans0406	2.5714	7	.97590	.36886
Paaren 13	Unterstützung des Changemanagements durch die Ausbildung (post: 04-06)	3.8571	7	.37796	.14286
	AM13trans0406	3.4286	7	.53452	.20203
Paaren 14	Veränderungen und Innovationsprozesse (post: 04-06)	3.5714	7	.53452	.20203
	AM14trans0406	3.2857	7	.48795	.18443
Paaren 15	Grundlagen zu AC / DC (post: 04-06)	3.2857	7	.48795	.18443
	AM15trans0406	3.7143	7	.48795	.18443
Paaren 17	Grossgruppenmoderation (Open Space, Zukunftswerkstatt usw.) (post: 04-06)	3.2857	7	.75593	.28571
	AM17trans0406	3.4286	7	.78680	.29738
Paaren 18	AM18trans0406	2.8333	6	1.16905	.47726
	Arbeit mit Theaterpädagogen (post: 04-06)	2.6667	6	1.21106	.49441
Paaren 21	Interkulturelle Kompetenzen (post: 04-06)	3.3333	6	.81650	.33333
	AM21trans0406	3.3333	6	.51640	.21082

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mit- telwert	Stan- dardab- weichung	Standardfehler des Mittelwer- tes	95% Konfidenzinter- vall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	Projektmanagement (post: 04-06) - AM1trans0406	.00000	.81650	.30861	-.75513	.75513	.000	6	1.000
Paaren 4	Verhandeln und Konflikt- management (post: 04-06) - AM4trans0406	-. .16667	.75277	.30732	-.95665	.62332	-.542	5	.611
Paaren 5	Planung, Realisierung und Evaluation betrieblicher Bildungsmassnahmen (post: 04-06) - AM5trans0406	-. .42857	.53452	.20203	-.92292	.06578	-2.121	6	.078
Paaren 6	Bildungscontrolling (post: 04-06) - AM6trans0406	.00000	1.29099	.48795	-1.19397	1.19397	.000	6	1.000
Paaren 7	Ausbildungspolitik und - konzept (post: 04-06) - AM7trans0406	.28571	.48795	.18443	-.16556	.73699	1.549	6	.172
Paaren 8	Die Verantwortung der Ausbildung im Unternehmen (post: 04-06) - AM8trans0406	.14286	.69007	.26082	-.49535	.78106	.548	6	.604
Paaren 9	Ausbildung und Qualitäts- management (post: 04-06) - AM9trans0406	.14286	.89974	.34007	-.68926	.97497	.420	6	.689
Paaren 10	Anthropologische Grundla- gen des Lernens (post: 04- 06) - AM10trans0406	.28571	.95119	.35952	-.59399	1.16542	.795	6	.457
Paaren 11	Aspekte des Wissensmana- gements (post: 04-06) - AM11trans0406	.57143	.78680	.29738	-.15624	1.29909	1.922	6	.103
Paaren 12	Unternehmens- und Mana- gemententwicklung (Daimler Chrysler) (post: 04-06) - AM12trans0406	.42857	.78680	.29738	-.29909	1.15624	1.441	6	.200
Paaren 13	Unterstützung des Change- managements durch die Ausbildung (post: 04-06) - AM13trans0406	.42857	.53452	.20203	-.06578	.92292	2.121	6	.078
Paaren 14	Veränderungen und Innova- tionsprozesse (post: 04-06) - AM14trans0406	.28571	.48795	.18443	-.16556	.73699	1.549	6	.172
Paaren 15	Grundlagen zu AC / DC (post: 04-06) - AM15trans0406	-. .42857	.53452	.20203	-.92292	.06578	-2.121	6	.078
Paaren 17	Grossgruppenmoderation (Open Space, Zukunftswerk- statt usw.) (post: 04-06) - AM17trans0406	-. .14286	.69007	.26082	-.78106	.49535	-.548	6	.604
Paaren 18	AM18trans0406 - Arbeit mit Theaterpädagogen (post: 04- 06)	.16667	1.16905	.47726	-1.06017	1.39350	.349	5	.741
Paaren 21	Interkulturelle Kompetenzen (post: 04-06) - AM21trans0406	.00000	.89443	.36515	-.93864	.93864	.000	5	1.000

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	Reflexionskompetenz in der Ausbildung (post: 04-06)	4.4000(a)	5	.54772	.24495
	WiErfErw2trans0406	4.4000(a)	5	.54772	.24495
Paaren 2	Rollengestaltung als Bildungsverantwortliche/r (post: 04-06)	4.2000	5	.83666	.37417
	WiErfErw3trans0406	3.8000	5	1.09545	.48990
Paaren 3	Planung, Realisierung und Evaluation betrieblicher Ausbildungsmaßnahmen (post: 04-06)	4.0000(a)	4	.81650	.40825
	WiErfErw4trans0406	4.0000(a)	4	.81650	.40825
Paaren 4	Lernpsychologie, Anthropologische Grundlagen des Lernens (post: 04-06)	4.0000	5	.70711	.31623
	WiErfErw6trans0406	4.2000	5	1.09545	.48990
Paaren 5	Betriebswirtschaftliche Aspekte der Ausbildung (post: 04-06)	2.2000	5	.83666	.37417
	WiErfErw7trans0406	3.0000	5	1.22474	.54772
Paaren 6	Ausbildungskonsequenzen bei Veränderungsprozessen (post: 04-06)	4.2000	5	.83666	.37417
	WiErfErw8trans0406	3.8000	5	.44721	.20000
Paaren 7	Projektmanagement (post: 04-06)	4.0000	5	1.73205	.77460
	WiErfErw9trans0406	4.4000	5	1.34164	.60000
Paaren 8	Wissensmanagement (post: 04-06)	4.0000	5	1.00000	.44721
	WiErfErw10trans0406	3.6000	5	.89443	.40000
Paaren 9	Kennen verschiedener Methoden (post: 04-06)	4.7500	4	.50000	.25000
	WiErfErw11trans0406	4.5000	4	.57735	.28868
Paaren 10	Anwenden verschiedener Methoden (AC, DC, Open Space, Planspiele usw.) (post: 04-06)	4.4000	5	.54772	.24495
	WiErfErw12trans0406	4.6000	5	.54772	.24495
Paaren 11	Verhandeln, Konfliktmanagement (post: 04-06)	3.6000	5	.54772	.24495
	WiErfErw14trans0406	3.6000	5	.54772	.24495
Paaren 12	Interkulturelle Kompetenzen (post: 04-06)	3.6000	5	.54772	.24495
	WiErfErw15trans0406	4.2000	5	.83666	.37417

a Korrelation und T können nicht berechnet werden, da der Standardfehler der Differenz gleich 0 ist.

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 2	Rollengestaltung als Ausbildungsverantwortliche/r (post: 04-06) - WiErErw3trans0406	.40000	.54772	.24495	-.28009	1.08009	1.633	4	.178
Paaren 4	Lernpsychologie, Anthropologische Grundlagen des Lernens (post: 04-06) - WiErErw6trans0406	-.20000	1.30384	.58310	-1.81893	1.41893	-.343	4	.749
Paaren 5	Betriebswirtschaftliche Aspekte der Ausbildung (post: 04-06) - WiErErw7trans0406	-.80000	.83666	.37417	-1.83885	.23885	-2.138	4	.099
Paaren 6	Ausbildungskonsequenzen bei Veränderungsprozessen (post: 04-06) - WiErErw8trans0406	.40000	.54772	.24495	-.28009	1.08009	1.633	4	.178
Paaren 7	Projektmanagement (post: 04-06) - WiErErw9trans0406	-.40000	.54772	.24495	-1.08009	.28009	-1.633	4	.178
Paaren 8	Wissensmanagement (post: 04-06) - WiErErw10trans0406	.40000	.89443	.40000	-.71058	1.51058	1.000	4	.374
Paaren 9	Kennen verschiedener Methoden (post: 04-06) - WiErErw11trans0406	.25000	.50000	.25000	-.54561	1.04561	1.000	3	.391
Paaren 10	Anwenden verschiedener Methoden (AC, DC, Open Space, Planspiele usw.) (post: 04-06) - WiErErw12trans0406	-.20000	.83666	.37417	-1.23885	.83885	-.535	4	.621
Paaren 11	Verhandeln, Konfliktmanagement (post: 04-06) - WiErErw14trans0406	.00000	.70711	.31623	-.87799	.87799	.000	4	1.000
Paaren 12	Interkulturelle Kompetenzen (post: 04-06) - WiErErw15trans0406	-.60000	.89443	.40000	-1.71058	.51058	-1.500	4	.208

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	Diplomarbeit (post: 04-06)	3.4000	5	.54772	.24495
	Abschl1trans0406	3.8000	5	.44721	.20000
Paaren 2	Projektarbeit (davon nur Präsentation und individuelle Reflexion) (post: 04-06)	2.6000	5	.89443	.40000
	Abschl2trans0406	3.4000	5	.89443	.40000

Paaren 3	Modul 2: Nachbearbeitung eines eigenen Beispiels aus der Beratung (als Klient/in)* (post: 04-06)	3.5000(a)	2	.70711	.50000
	Abschl3trans0406	3.5000(a)	2	.70711	.50000
Paaren 4	Modul 2: Nachbearbeitung einer Beratung in der Beratungsrolle* (post: 04-06)	3.2000	5	1.30384	.58310
	Abschl4trans0406	3.8000	5	.44721	.20000
Paaren 5	Modul 2: Nachbearbeitung einer Verhandlung / Konfliktbearbeitung* (post: 04-06)	.	0(b)	.	.
	Abschl5trans0406	.	0(b)	.	.
Paaren 6	Modul 3: Organisationsbesuch (post: 04-06)	3.0000	4	.00000	.00000
	Abschl6trans0406	2.5000	4	1.00000	.50000
Paaren 7	Modul 4: Vertiefung durch Round-Table-Gespräch* (post: 04-06)	3.5000	2	.70711	.50000
	Abschl7trans0406	3.0000	2	.00000	.00000
Paaren 8	Modul 4: Vertiefung durch 360-Grad-Feedback* (post: 04-06)	4.0000	1(c)	.	.
	Abschl8trans0406	4.0000	1(c)	.	.
Paaren 9	Modul 5: Aktive Methoden-Bearbeitung* (post: 04-06)	4.0000	1(c)	.	.
	Abschl9trans0406	4.0000	1(c)	.	.
Paaren 10	Modul 5: Analyse und Evaluation der Durchführung einer komplexen Methode* (post: 04-06)	3.0000	1(c)	.	.
	Abschl10trans0406	4.0000	1(c)	.	.
Paaren 11	Modul 5: Kritische Auseinandersetzung mit dem Planspiel* (post: 04-06)	.	0(b)	.	.
	Abschl11trans0406	.	0(b)	.	.
Paaren 12	Gestaltungsaspekte von Ausbildung: Reflexion und Praxis-transfer* (post: 04-06)	2.0000	1(c)	.	.
	Abschl12trans0406	3.0000	1(c)	.	.
Paaren 13	Nachbearbeitung einer Intervention mit interkulturellem Aspekt (Gegenwart oder Vergangenheit)* (post: 04-06)	3.5000	2	.70711	.50000
	Abschl13trans0406	3.0000	2	.00000	.00000

a Korrelation und T können nicht berechnet werden, da der Standardfehler der Differenz gleich 0 ist.

b Korrelation und T können nicht berechnet werden, da keine gültigen Paare vorhanden sind.

c Korrelation und T können nicht berechnet werden, da die Summe der Fallgewichtungen kleiner oder gleich 1 ist.

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	Diplomarbeit (post: 04-06) - Abschl1trans0406	-.40000	.54772	.24495	-1.08009	.28009	-1.633	4	.178
Paaren 2	Projektarbeit (davon nur Präsentation und individuelle Reflexion) (post: 04-06) - Abschl2trans0406	-.80000	.83666	.37417	-1.83885	.23885	-2.138	4	.099
Paaren 4	Modul 2: Nachbearbeitung einer Beratung in der Beratungsrolle* (post: 04-06) - Abschl4trans0406	-.60000	.89443	.40000	-1.71058	.51058	-1.500	4	.208
Paaren 6	Modul 3: Organisationsbesuch (post: 04-06) - Abschl6trans0406	.50000	1.00000	.50000	-1.09122	2.09122	1.000	3	.391
Paaren 7	Modul 4: Vertiefung durch Round-Table-Gespräch* (post: 04-06) - Abschl7trans0406	.50000	.70711	.50000	-5.85310	6.85310	1.000	1	.500
Paaren 13	Nachbearbeitung einer Intervention mit interkulturellem Aspekt (Gegenwart oder Vergangenheit)* (post: 04-06) - Abschl13trans0406	.50000	.70711	.50000	-5.85310	6.85310	1.000	1	.500

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 2	Beurteilung des DozentInnen-Teams als Ganzes: Didaktisches Geschick (post: 04-06)	3.8000	5	.44721	.20000
	DozDidaktrans0406	3.6000	5	.54772	.24495
Paaren 3	Lernbegleitung: Kursmanagement (post 04-06)	3.0000	5	.70711	.31623
	Lernbeg1trans0406	3.2000	5	.44721	.20000
Paaren 4	Lernbegleitung: Information (post 04-06)	3.0000	5	.70711	.31623
	Lernbeg2trans0406	3.0000	5	.00000	.00000
Paaren 5	Lernbegleitung: Umgang mit Kritik/Anerkennung (post 04-06)	3.6000(a)	5	.54772	.24495
	Lernbeg3trans0406	2.6000(a)	5	.54772	.24495
Paaren 6	Lernbegleitung: Unterstützung/Beratung der Teilnehmenden (post 04-06)	3.1667	6	.98319	.40139
	Lernbeg4trans0406	3.0000	6	.63246	.25820
Paaren 8	Beurteilung des Feedbacks von den DozentInnen/der Lernbegleitung an die Arbeitsgruppe: Qualität (post: 04-06)	3.5000	6	.54772	.22361
	FeedbackDoz2trans0406	3.3333	6	.81650	.33333

a Korrelation und T können nicht berechnet werden, da der Standardfehler der Differenz gleich 0 ist.

	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Mini- mum	Maxi- mum	Perzentile		
						25.	50. (Medi- an)	75.
Grundlagen der Beratung (post: 04-06)	16	3.9375	.25000	3.00	4.00	4.0000	4.0000	4.0000
Grundlagen der Supervision (post: 04-06)	16	3.6875	.60208	2.00	4.00	3.2500	4.0000	4.0000
Planspiel (post: 04-06)	16	2.9375	.77190	1.00	4.00	3.0000	3.0000	3.0000
Durchführung und Auswertung AC (inkl. Feedbackgespräch) (post: 04-06)	16	3.6250	.50000	3.00	4.00	3.0000	4.0000	4.0000
Theorie und Praxis des curricularen Denkens (post: 04-06)	16	3.0000	.81650	2.00	4.00	2.0000	3.0000	4.0000
AC-Auswertung und Nachbearbeitung (post: 04-06)	15	3.6667	.48795	3.00	4.00	3.0000	4.0000	4.0000
Erwerb von Theoriewissen (post: 04-06)	15	4.0667	.45774	3.00	5.00	4.0000	4.0000	4.0000
Verankerung der Ausbildung im Unternehmen (Ausbildungspolitik usw.) (post: 04-06)	15	3.1333	.91548	2.00	5.00	3.0000	3.0000	3.0000
Beratung, Coaching (post: 04-06)	15	4.6000	.63246	3.00	5.00	4.0000	5.0000	5.0000
Fähigkeiten im Umgang mit mir selbst (post: 04-06)	15	4.0000	.53452	3.00	5.00	4.0000	4.0000	4.0000
Fähigkeiten im Umgang mit anderen (post: 04-06)	15	3.8000	.56061	3.00	5.00	3.0000	4.0000	4.0000
Beurteilung des DozentInnen-Teams als Ganzes: Fachkompetenz (post: 04-06)	15	3.8667	.35187	3.00	4.00	4.0000	4.0000	4.0000
Beurteilung des Feedbacks von den DozentInnen/der Lernbegleitung an die Arbeitsgruppe: Häufigkeit (post: 04-06)	16	2.2500	.44721	2.00	3.00	2.0000	2.0000	2.7500
Beurteilung des Feedbacks von den KollegInnen: Häufigkeit (post: 04-06)	16	2.6250	.50000	2.00	3.00	2.0000	3.0000	3.0000
Beurteilung des Feedbacks von den KollegInnen: Qualität (post: 04-06)	16	2.8750	.34157	2.00	3.00	3.0000	3.0000	3.0000
AM2trans0406	7	3.8571	.37796	3.00	4.00	4.0000	4.0000	4.0000
AM3trans0406	7	3.4286	.78680	2.00	4.00	3.0000	4.0000	4.0000
AM16trans0406	7	2.7143	1.11270	1.00	4.00	2.0000	3.0000	4.0000
AM19trans0406	7	3.5714	.53452	3.00	4.00	3.0000	4.0000	4.0000
AM20trans0406	7	2.7143	.95119	1.00	4.00	2.0000	3.0000	3.0000
Abschl14trans0406	6	3.6667	.51640	3.00	4.00	3.0000	4.0000	4.0000
WiErfErw1trans0406	6	4.5000	.54772	4.00	5.00	4.0000	4.5000	5.0000
WiErfErw5trans0406	6	4.0000	.63246	3.00	5.00	3.7500	4.0000	4.2500
WiErfErw13trans0406	6	4.5000	.83666	3.00	5.00	3.7500	5.0000	5.0000
WiErfErw16trans0406	6	4.1667	.98319	3.00	5.00	3.0000	4.5000	5.0000
WiErfErw17trans0406	6	4.0000	.89443	3.00	5.00	3.0000	4.0000	5.0000

DozFachtrans0406	6	3.6667	.51640	3.00	4.00	3.0000	4.0000	4.0000
FeedbackDoz1trans0406	6	2.5000	.83666	2.00	4.00	2.0000	2.0000	3.2500
FeedbackKol1trans0406	6	2.8333	.40825	2.00	3.00	2.7500	3.0000	3.0000
FeedbackKol2trans0406	6	3.1667	.40825	3.00	4.00	3.0000	3.0000	3.2500

Nicht parametrische Wilcoxon-Tests

	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
AM2trans0406 - Grundlagen der Beratung (post: 04-06)	.000(a)	1.000
AM3trans0406 - Grundlagen der Supervision (post: 04-06)	.000(a)	1.000
AM16trans0406 - Planspiel (post: 04-06)	.000(a)	1.000
AM19trans0406 - Durchführung und Auswertung AC (inkl. Feedbackgespräch) (post: 04-06)	-.577(b)	.564
AM20trans0406 - Theorie und Praxis des curricularen Denkens (post: 04-06)	-.378(b)	.705
Abschl14trans0406 - AC-Auswertung und Nachbearbeitung (post: 04-06)	-1.000(b)	.317
WiErfErw1trans0406 - Erwerb von Theoriewissen (post: 04-06)	-1.414(c)	.157
WiErfErw5trans0406 - Verankerung der Ausbildung im Unternehmen (Ausbildungspolitik usw.) (post: 04-06)	-1.134(c)	.257
WiErfErw13trans0406 - Beratung, Coaching (post: 04-06)	-1.000(b)	.317
WiErfErw16trans0406 - Fähigkeiten im Umgang mit mir selbst (post: 04-06)	.000(a)	1.000
WiErfErw17trans0406 - Fähigkeiten im Umgang mit anderen (post: 04-06)	-1.414(c)	.157
DozFachtrans0406 - Beurteilung des DozentInnen-Teams als Ganzes: Fachkompetenz (post: 04-06)	-1.000(b)	.317
FeedbackDoz1trans0406 - Beurteilung des Feedbacks von den DozentInnen/der Lernbegleitung an die Arbeitsgruppe: Häufigkeit (post: 04-06)	-1.000(c)	.317
FeedbackKol1trans0406 - Beurteilung des Feedbacks von den KollegInnen: Häufigkeit (post: 04-06)	.000(a)	1.000
FeedbackKol2trans0406 - Beurteilung des Feedbacks von den KollegInnen: Qualität (post: 04-06)	-1.414(c)	.157

a Die Summe der negativen Ränge ist gleich der Summe der positiven Ränge.

b Basiert auf positiven Rängen.

c Basiert auf negativen Rängen.

d Wilcoxon-Test

Organisation

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	Während der Ausbildung wurden mir neue Aufgaben im Unternehmen angeboten. (post 04-06)	2.5714	7	.78680	.29738
	Einfluss1trans0406	1.8571	7	1.57359	.59476
Paaren 2	Das Unternehmen gibt mir Zeit, das Gelernte im Alltag umzusetzen. (post: 04-06)	2.5714	7	.78680	.29738
	Einfluss2trans0406	2.7143	7	1.25357	.47380
Paaren 3	Vorgesetzter führt mit mir Gespräche über Lernerfolge. (post: 04-06)	1.5714	7	.78680	.29738
	Einfluss3trans0406	1.7143	7	1.11270	.42056
Paaren 4	Mit Abschluss des NDS AM wird mir eine neue Position angeboten. (post: 04-06)	1.7143	7	1.49603	.56544
	Einfluss4trans0406	1.5714	7	1.51186	.57143
Paaren 5	Arbeitsklima erlaubt Feedback. (post: 04-06)	4.2857	7	.75593	.28571
	Einfluss5trans0406	3.4286	7	1.27242	.48093
Paaren 6	Unternehmenskultur erlaubt Fehler. (post: 04-06)	3.6667	6	1.03280	.42164
	Einfluss6trans0406	3.0000	6	1.09545	.44721
Paaren 7	Unternehmensstruktur erlaubt Veränderungen. (post: 04-06)	4.5714	7	.78680	.29738
	Einfluss7trans0406	3.8571	7	1.21499	.45922

T-Test bei abhängigen Post-, Transfer 04-06 Variablen zu den Einflussfaktoren

	Gepaarte Differenzen	95% Konfidenzintervall der Differenz				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes					
					Untere				Obere
Paaren 1	Einfluss1post0406 - Einfluss1trans0406	.71429	2.05866	.77810	-1.18966	2.61823	.918	6	.394
Paaren 2	Das Unternehmen gibt mir Zeit, das Gelernte im Alltag umzusetzen. (post: 04-06) - Einfluss2trans0406	-.14286	1.67616	.63353	-1.69305	1.40734	-.225	6	.829
Paaren 3	Vorgesetzter führt mit mir Gespräche über Lernerfolge. (post: 04-06) - Einfluss3trans0406	-.14286	.89974	.34007	-.97497	.68926	-.420	6	.689

Paaren 4	Mit Abschluss des NDS AM wird mir eine neue Position angeboten. (post: 04-06) - Einfluss4trans0406	.14286	.37796	.14286	-.20670	.49242	1.000	6	.356
Paaren 5	Arbeitsklima erlaubt Feedback. (post: 04-06) - Einfluss5trans0406	.85714	1.06904	.40406	-.13156	1.84584	2.121	6	.078
Paaren 6	Unternehmenskultur erlaubt Fehler. (post: 04-06) - Einfluss6trans0406	.66667	1.21106	.49441	-.60426	1.93760	1.348	5	.235
Paaren 7	Unternehmensstruktur erlaubt Veränderungen. (post: 04-06) - Einfluss7trans0406	.71429	1.11270	.42056	-.31479	1.74336	1.698	6	.140

T-Test bei abhängigen Post-, Transfer 04-06 Variablen zu den Einflussfaktoren

Personale Bedingungen

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	Ich wurde in der Ausbildung gefordert (post: 04-06)	8.8333	6	1.72240	.70317
	Prozess1trans0406	8.3333	6	2.50333	1.02198
Paaren 2	Ich wurde in der Ausbildung gefördert (post: 04-06)	9.6667	6	1.03280	.42164
	Prozess2trans0406	8.8333	6	.98319	.40139
Paaren 3	Ich wurde durch KursleiterInnen und Dozierende unterstützt (post: 04-06)	9.0000	6	.63246	.25820
	Prozess3trans0406	8.0000	6	.63246	.25820
Paaren 4	KursleiterInnen und Dozierende haben konsequent auf meinen Ressourcen aufgebaut (post: 04-06)	8.0000	6	.89443	.36515
	Prozess4trans0406	6.3333	6	1.21106	.49441
Paaren 5	Die KursleiterInnen waren einfühlend (post: 04-06)	9.3333	6	.51640	.21082
	Prozess5trans0406	8.0000	6	1.78885	.73030
Paaren 6	Während der Kurse habe ich mich wohl gefühlt (post: 04-06)	10.3333	6	1.03280	.42164
	Prozess6trans0406	8.8333	6	1.47196	.60093
Paaren 7	Prozess7trans0406	9.5000	6	.54772	.22361
	Ich wurde respektiert (post: 04-06)	10.6667	6	.51640	.21082
Paaren 8	Die Zielerreichung durch die gesamte Ausbildung ist... (post: 04-06)	9.8333	6	.75277	.30732
	Prozess8trans0406	9.0000	6	.89443	.36515

T-Test bei abhängigen Post-, Transfer 04-06 Variablen zur Prozessqualität

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	Ich wurde in der Ausbildung gefordert (post: 04-06) - Prozess1trans0406	.50000	1.64317	.67082	-1.22440	2.22440	.745	5	.490
Paaren 2	Ich wurde in der Ausbildung gefördert (post: 04-06) - Prozess2trans0406	.83333	.40825	.16667	.40490	1.26176	5.000	5	.004
Paaren 3	Ich wurde durch KursleiterInnen und Dozierende unterstützt (post: 04-06) - Prozess3trans0406	1.00000	.63246	.25820	.33628	1.66372	3.873	5	.012
Paaren 4	KursleiterInnen und Dozierende haben konsequent auf meinen Ressourcen aufgebaut (post: 04-06) - Prozess4trans0406	1.66667	1.63299	.66667	-.04705	3.38039	2.500	5	.054
Paaren 5	Die KursleiterInnen waren einführend (post: 04-06) - Prozess5trans0406	1.33333	1.75119	.71492	-.50443	3.17109	1.865	5	.121
Paaren 6	Während der Kurse habe ich mich wohl gefühlt (post: 04-06) - Prozess6trans0406	1.50000	1.04881	.42817	.39934	2.60066	3.503	5	.017
Paaren 7	Prozess7trans0406 - Ich wurde respektiert (post: 04-06)	-1.16667	.98319	.40139	-2.19846	-.13487	-2.907	5	.034
Paaren 8	Die Zielerreichung durch die gesamte Ausbildung ist... (post: 04-06) - Prozess8trans0406	.83333	1.16905	.47726	-.39350	2.06017	1.746	5	.141

T-Test bei abhängigen Post-, Transfer 04-06 Variablen zur Prozessqualität

Anhang 3: Expertenmeinungen

Trend I

Experte Expertin	Aussagen
A	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzen sind ohne Referenzwerte schwierig einzuschätzen, weil kein absoluter Massstab vorhanden ist. Sozial- und Methodenkompetenzen werden darum zu Beginn höher eingeschätzt als nach dem Studiengang. Dies, weil in der Weiterbildung gelernt wurde, sich an erlebten Modellen, sprich Referenzen, zu vergleichen. Zudem haben sich die Grenzen des Wissens in der Ausbildung erweitert und damit auch der angesprochene Referenzrahmen.
B	<ul style="list-style-type: none"> - Durch neue und/oder vertiefere Kenntnisse innerhalb des Studiengangs hat sich der Referenzwert verändert. Sozial- und Methodenkompetenzen sind absolut gewachsen und haben sich nur relativ verringert. - Durch das Selektionsverfahren werden Menschen mit bereits hohen Sozial- und Methodenkompetenzen sowie hoher allgemeiner Selbstwirksamkeit ausgewählt. Die Unterschiede der Prä- und Postbefragung deuten demnach darauf hin, dass die Teilnehmenden noch stärker gefordert werden können.
C	<ul style="list-style-type: none"> - Die geringe Abweichung der Prä- und Postbefragung zeigt, dass die Teilnehmenden bereits über Führungserfahrung verfügen und in ihren Sozial- und Methodenkompetenzen sowie in ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeit trainiert sind. - Grundsätzlich bringt diese Zielgruppe auf Grund ihrer Berufswahl bereits eine Neigung für die genannten Kompetenzen mit. - Die Unterdimensionen „Situationsgerechtes Auftreten“ und „Analysefähigkeit“ verfügen über hohe Werte, da sie in der Weiterbildung sowohl mündlich als auch schriftlich in verschiedenen Sequenzen geübt werden.
D	<ul style="list-style-type: none"> - Die Teilnehmenden haben gelernt, ihre Kompetenzen realistischer und spezifischer einzuschätzen.
E	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmende in einer mittleren Kaderposition verfügen über ein ziemlich stark ausgeprägtes Selbstbewusstsein. Entweder haben sie tatsächlich nicht viel profitiert oder sie haben Mühe, eine Erweiterung offen zu bekunden.
F	<ul style="list-style-type: none"> - Die allgemeine Selbstwirksamkeit wurde in der Post-Befragung höher eingeschätzt als in der Prä-Befragung, da diese während des Kurses positiv verstärkt wurde. Die gesammelten Erfolgsergebnisse trugen positiv zur Erweiterung bei. - Die Sozial- und Methodenkompetenzen wurden tiefer eingeschätzt, weil durch den Studiengang vorher nicht-bewusste Wissenslücken aufgezeigt wurden.
G	<ul style="list-style-type: none"> - Es handelt sich hier um einen sozialpsychologischen Effekt genannt „Hind-Sight“, der bei Personen aus dem Weiterbildungssektor häufig zu beobachten ist. Dieser bezeichnet das Unvermögen, sich an einen früheren Kenntnisstand zu erinnern, nachdem man neues Wissen dazugewonnen hat. - Die geringe Abweichung der Prä- und Post-Befragung spiegelt Auswirkungen des Prozessgeschehens. Die Teilnehmenden wurden durch Beratung und Unterstützung zu stark vor Erwartungsverletzungen geschützt. Dadurch wurden lehrreiche Selbstwirksamkeitserfahrungen weniger ermöglicht.
H	<ul style="list-style-type: none"> - Das Niveau der Sozial- und Methodenkompetenzen sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden ist bereits zu Beginn so hoch, dass nicht mehr viel Steigerung möglich ist. Sie werden in ihrem „Rüstzeug“ grösstenteils bestätigt.

Trend II

Experte Expertin	Aussagen
A	<ul style="list-style-type: none"> - Jüngere Menschen erleben im Gegensatz zu älteren eine stärkere Erweiterung ihrer Sozial- und Methodenkompetenzen sowie ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeit. Ältere Personen haben besser gelernt, mit ihren Schwächen umzugehen und können offener dazustehen. Sie haben ein differenzierteres Bild von sich selbst. - Frauen schneiden in prozesshaften Beratungssettings im Allgemeinen besser ab als Männer. Ihnen entspricht die Prozessorientierung der Lernangebote dieses Studiengangs stärker, da sie dazu neigen, mittels Selbstreflexion Erwartungen, Bedürfnisse und Zielvorstellungen zu analysieren. - Bei älteren Personen nimmt zwar die Speicherfähigkeit ab, dafür haben sie durch ihre Erfahrung mehr Möglichkeiten, für sich einen Nutzen aus dem Prozess zu ziehen. Sie verfügen über ein stärkeres Prozesswissen und damit über die Fähigkeit, für sich selbst gewinnbringend zu lernen.
B	<ul style="list-style-type: none"> - Das Eingeständnis, etwas gelernt zu haben, hat mit persönlicher Reife bzw. mit dem Alter zu tun. Diese Annahme wird auch durch den erheblichen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Personen in Bezug auf die allgemeine Selbstwirksamkeit gestützt. - Die Abweichungen hinsichtlich der Anzahl Jahre Erfahrung hängen mit den erläuterten altersspezifischen Unterschieden zusammen. Für eine stärkere Hinterlegung dieser Annahme müssten auch „informelle Räume“ beobachtet werden wie beispielsweise die Gruppenbildungen in den Pausen und die Sitzordnungen beim Essen. Damit könnten Solidarisierungsphänomene bei Gleichaltrigen aufschlussreich sein. Es fragt sich, ob vom Studiengang her Rahmenbedingungen bestehen (z.B. didaktische Absichten, geplante Reflexionen des Gruppenprozesses), die diese Unterschiede als Gestaltung von Beziehungen in Lerngruppen nutzen.
C	<ul style="list-style-type: none"> - Die Anzahl Jahre Erfahrung ist zentral für die Einübung von Sozial- und Methodenkompetenzen sowie für die allgemeine Selbstwirksamkeit, dies insbesondere in der Ausbildungsbranche. - Frauen steigern ihre Sozial- und Methodenkompetenzen sowie ihre allgemeine Selbstwirksamkeit stärker, weil sie sich im Kurs als gleichwertiger und unterstützter fühlen als in ihrem Arbeitsort. Die angesprochene Gleichwertigkeit und Unterstützung erleben sie möglicherweise hinsichtlich der Gruppendynamik und durch den Einfluss der Dozierenden.
D	<ul style="list-style-type: none"> - In der Weiterbildung werden Inhalte vermittelt (z.B. Genderthema), die für Frauen gewinnbringender sind. - Alter und Anzahl Jahre Erfahrung hängen zusammen. Mit Vorerfahrung können Inhalte des Studiengangs besser genutzt werden.
E	<ul style="list-style-type: none"> - Bei älteren, erfahreneren Personen liegt die Ausbildung weiter zurück und sie sind nicht mehr ganz auf dem neusten Stand der Methodenkompetenz. Deshalb profitieren sie stärker als jüngere. - Ältere und erfahrenere Personen haben zu einer gewissen Bescheidenheit gefunden, die es ihnen erleichtert, den Nutzen einer Weiterbildung offen darzulegen. Jüngere Teilnehmende sind im Gegenzug oft unbelehrbarer.

F	- Für eine Aussage sind die Stichproben zu klein.
G	- Das Bildungsangebot dieses Studiengangs passt auf die Berufssozialisation des Klientels. - Die Zuschreibung von Sozial- und Methodenkompetenzen sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeit sind indirekt proportional. Wer mehr von der Weiterbildung profitiert hat, war stärker mit Selbstunsicherheit konfrontiert. Dadurch können sich die genannten Kompetenzen und die allgemeine Selbstwirksamkeit zu Lernfeldern aufbauen.
H	- In der Altersklasse 21-30 und 51-65 befinden sich die Personen in sehr unterschiedlichen Lebensabschnitten. Personen über 50 Jahren befassen sich eher mit dem Berufsabschluss und dem Thema Gesundheit. Jüngere Personen stehen am Anfang ihres Berufslebens und sind karriereorientiert. - Für Männer ist das Thema Karriere bekannter als für Frauen. Sie sind es soziologisch bedingt gewohnter, Karriere zu machen und sehen darum weniger den Nutzen einer starken Kompetenzerweiterung. Frauen hingegen sind sich bewusst, dass sie für eine Karriere ihre Kompetenz nutzen und erweitern müssen. Aus diesem Grund packen sie Chance für eine Kompetenzentwicklung, die ihnen in dieser Ausbildung geboten wird, eher. Ferner beklagen sich Männer eher oder sind undankbarer. - Für eine Skala mit der Ausprägung 1-5 sind diese Erweiterungen gering. Bei einer Skala von beispielsweise -1 bis +1 würden diese Erweiterungen mehr aussagen.

Trend III

Experte Expertin	Aussagen
A	- Die Erweiterungen der Bildungsabschlüsse sind zu klein und damit irrelevant. Der Wert mit der grössten Erweiterung (SMK bei Teilnehmenden mit einer Berufslehre) müsste zusätzlich mit einer grösseren Stichprobe überprüft werden.
B	- Unterschiede im Bildungsweg lassen sich vor allem auf die Erstausbildung zurückführen. Diese wirkt auf das Verhalten allgemein und insbesondere auf die allgemeine Selbstwirksamkeit und deren Veränderung ein. Abweichungen in Bezug auf die Sozial- und Methodenkompetenzen bestehen darin, dass über die verschiedenen Bildungswege unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, diese Kompetenzen auf- und abzubauen.
C	- Ein höherer Bildungsabschluss setzt eine stärkere Reflexions- und Kritikfähigkeit voraus, die durch den Studiengang aufgenommen und stabilisiert werden. Zudem fordern höhere Bildungsabschlüsse verstärkt Selbstwirksamkeitsansätze, die auch für die Kultur des Hochschulinstituts IAP gelten.
D	- Die Ergebnisse hinsichtlich des Bildungsabschlusses sind zu dicht aufeinander, um eine Aussage machen zu können.
E	- Interpretation ist schwierig. Der Umstand, dass lediglich Teilnehmende mit einem Hoch-/Fachhochschulabschluss und einer höheren Berufsausbildung /-prüfung bei den SMK- und den AS- Werten knapp im positiven Bereich liegen, kann zeigen, dass die Weiterbildung besonders auf sie zugeschnitten ist. Dem widerspricht sich allerdings, dass beide Gruppen in beiden Bereichen von einem anderen Bildungsabschluss übertroffen werden.

F	- Versuch einer eigenen Theorieentwicklung bei diesem Trend nicht ersichtlich. Eventuell liegen die unterschiedlichen Ergebnisse an der zu kleinen Stichprobe.
G	- Zeigt ein Schlagbild der „Passung“ des Bildungsangebotes im Spiegel der Berufsozialisation der Klientel. Interessant ist die generelle Tendenz, wer mehr von der Weiterbildung profitiert und Lernerfolg hat, war wahrscheinlich mit Selbstunsicherheitserlebnissen in der Weiterbildung konfrontiert. Demnach sind Selbstwirksamkeit und Kompetenzzuschreibung indirekt proportional; das Spannungsfeld kann zum Lernfeld werden.
H	- Für eine Skala mit der Ausprägung 1-5 sind diese Erweiterungen (max. 0.32 Skalenpunkte) sehr gering. Bei einer Skala von beispielsweise -1 bis +1 würden diese Erweiterungen mehr aussagen. Deshalb hiermit keine Interpretation möglich.

Trend IV

Experte Expertin	Aussagen
A	- Die höheren Postwerte lassen auf eine Euphorie unmittelbar nach Abschluss der Weiterbildung schliessen. Diese hängt mit emotionalen Aspekten wie der gelungenen Betreuung und einer guten Beziehung zusammen.
B	- Die erfreulich hohen Post-Werte lassen sich auf eine Schlusseuphorie zurückführen. Durch eine leichte Abnahme dieser Stimmungslage liegen die Transferwerte etwas tiefer, ein Unterschied, der nicht weiter zu hinterfragen ist. - Der tiefste Werte mit 6.33 wurde um 20% zurückgestuft. Dies hängt damit zusammen, dass die Aufmerksamkeit der Dozierenden stärker auf die Vermittlung der Inhalte als auf die individuelle Betreuung gerichtet war. Ein Aspekt, der durchaus im didaktischen Konzept vorgesehen sein kann.
C	- Liegt der Prozess erst kurz zurück, sind die Erinnerungen intensiver und die Postwerte darum höher. Später verblasst dieser Eindruck und die durch den Prozess geschärfte Wahrnehmung beurteilt den Transfer strenger. - Zudem werden bei der Transfer-Befragung Erfolge wieder stärker sich selbst zugeschrieben (Bandura).
D	- Die Euphorie lässt nach und es ist schwer, die guten Vorsätze im Alltag durchzusetzen. Unter diesem Aspekt gesehen sind die Transferwert recht hoch.
E	- Hoffnung auf eine Umsetzung des Gelernten / Erfahrenen führt dazu, die Weiterbildung nach Abschluss positiver zu bewerten. Es handelt sich um Hoffnungen, die im Alltag nicht erfüllt werden können und zu einer kritischeren Beurteilung des Studiengangs führen. - Die positivere Beurteilung in der Post-Befragung hängt mit sozialer Erwünschtheit zusammen. Obwohl die Rückmeldungen anonym erhoben werden, wollen sich die Teilnehmenden gegenüber der Ausbildungsleitung höflich zeigen. Dies unter der Tatsache, dass die Ausbildungsleitung über die Kenntnis verfügt, von welchem Kurs die Rückmeldungen stammen. - Die Teilnehmenden lassen sich durch die „Güte“ (Zeit und Geld) der Weiterbildung täuschen. Muss für eine Ausbildung viel Zeit und Geld aufgewendet werden, kann sie nicht schlecht sein. Später in der Transfer-Befragung treten die geschilderten Effekte in den Hintergrund. - Zu den Mittelwerten könnte die Streuung etwas aussagen.

F	<ul style="list-style-type: none"> - Das Ergebnis IV kann nicht durch die Umfrageergebnisse belegt werden. - Die Teilnehmenden sind enttäuscht darüber, dass sie das Gelernte nicht wie erhofft in den Alltag transferieren konnten.
G	<ul style="list-style-type: none"> - Zufriedenheitsvariablen und Leistungseinschätzungen werden verwechselt. Die hohen Postwerte sprechen dafür, dass mehrheitlich die Zufriedenheit beurteilt wurde. - Die Hauptursache für die tieferen Transferwerte liegt in der fehlenden Prozessunterstützung in der Praxis. Der hektische Berufsalltag führt dazu, dass die Umsetzung misslingt und der Nutzen ausbleibt. Diese Aussage stützen das Ergebnis V.
H	<ul style="list-style-type: none"> - Der Studiengang ist in der Erinnerung bereits wieder verblasst. - Der Lernerfolg steht nicht kausal mit einem Lerntransfer in Zusammenhang. Dass der Lerntransfer nicht wie gewünscht umgesetzt werden konnte, muss nicht an den Dozierenden liegen. Oft ist es so, dass die Arbeitsbedingungen nicht optimal für den Lerntransfer sind. Kann das Gelernte im Funktionsfeld nicht umgesetzt werden, bringt auch der beste Lernabschluss bzw. -erfolg keinen Nutzen. - Das Hochschulinstitut IAP sollte eine Koppelung zwischen den Teilnehmenden und ihren Firmen herstellen. Die Phase nach Abschluss des MAS müsste in Form von Coachings, Entwicklungsplänen etc. begleitet sein.

Trend V

Experte Expertin	Aussagen
A	<ul style="list-style-type: none"> - Die Werte 2.69 und 2.71 die angeben, in welchem Mass das Gelernte in den Alltag umgesetzt werden konnten, sind gut. - Die tieferen Werte in Bezug auf die Beurteilung der Vorgesetzten widerspiegeln eine bekannte Problematik. Gründe dafür liegen in der mangelnden Zeit und Verantwortlichkeit, Veränderungen wahrzunehmen und zu kontrollieren. - Vorgesetzte sollten durch die Ausbildungsleitung bereits vor, während und nach des Studiengangs einbezogen werden, dies beispielsweise durch Projektaufträge. - Die hohen Werte hinsichtlich der Unternehmenskultur, -struktur und des Arbeitsklimas sprechen für die Flexibilität und Lernfähigkeit einer Organisation. In Zusammenhang mit den tieferen Werten für die Bewertung der Vorgesetzten zeigen sie auf, dass die Veränderungen aktiv weniger genutzt werden können. Zudem ist es bedeutend anspruchsvoller, Veränderungen in Bezug auf Kompetenzen als auf beispielsweise technisches Wissen zu messen. - Da es bekanntlich schwierig ist, den Transfer in die Praxis zu realisieren, sollten den Teilnehmenden bereits während der Ausbildung Fähigkeiten vermittelt werden, die eine Erweiterung des Handlungsspielraums im individuellen Tätigkeitsfeld begünstigen. Mit andern Worten sollen die Teilnehmenden durch geschickte Selbstmotivierung zum Transfer befähigt werden.
B	<ul style="list-style-type: none"> - Lernen und Arbeiten an Fragestellungen zum betrieblichen Lernen, zur Personal- und Organisationsentwicklung müssen stärker ins didaktische Konzept einbezogen werden. - Ein Abschluss eines Lernvertrags zwischen den Teilnehmenden und ihrer Organi-

	<p>sation begünstigen den Transfer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das intensivere Pflegen der Beziehung zwischen Ausbildungs- und Herkunftsorganisation wirkt sich positiv auf den Transfer aus. Vorgesetzte könnten dabei die Rolle der Mentorin / des Mentors übernehmen oder sich für die Betreuung einer Projektarbeit verpflichten. Weiter könnten sie als Referenten für ein spezifisches Thema oder zu attraktiven Veranstaltungen eingeladen werden.
C	<ul style="list-style-type: none"> - Vorgesetzte fürchten sich davor, dass ihnen die ausgebildeten Teilnehmenden in ihrer Funktion und/oder Position Konkurrenz machen. - Der Kontakt zwischen der Ausbildungs- und Herkunftsorganisation wird vernachlässigt. Es werden weder Dreiecksverträge abgeschlossen noch regelmässige Treffen vereinbart, um sich über die Ausbildungsinhalte auszutauschen. - Die Teilnehmenden verhalten sich in ihrer Organisation zu wenig initiativ. Sie unterbreiten selbst keine konkreten Vorschläge zur Implementierung des erworbenen Wissen, verkaufen sich schlecht.
D	<ul style="list-style-type: none"> - Dieses Ergebnis stimmt mit den Befunden zur Erwachsenenbildung im Allgemeinen sowie zur Therapie und Beratung überein. Ebenfalls entspricht dieser Befund den Ergebnissen der Entwicklungspsychologie (vgl. Bronfenbrenner). - Kursleiter und Kursleiterinnen können zur Begünstigung des Transfers versuchen, die Rolle der Organisation in den Studiengang einzubinden. Dies beispielsweise durch Unterricht vor Ort, Hausaufgaben, Gespräche mit den Vorgesetzten, Hospitation der Vorgesetzten bei der Abschlussprüfung, etc.
E	<ul style="list-style-type: none"> - Das Interesse der Vorgesetzten an der Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden ist gering. Sie fürchten sich vor einer Konkurrenzsituation. - Bezugnehmend auf die Unternehmenskultur, -struktur und das Arbeitsklima findet wie bei Ergebnis IV eine Desillusionierung statt. Hoffnungen auf den Transfer bei der Post-Befragung verfliegen und drücken sich in den tieferen Transferwerten aus. - Die Organisation, personalisiert durch den Vorgesetzten, hat in der Regel vor allem dann ein Interesse an der Weiterbildung, wenn Aufgaben und Probleme in der Organisation gelöst werden können. Wird dabei für die Organisation kein direkter Nutzen erbracht, verringert sich das Interesse. - Würde ein Austausch zwischen der Ausbildungs- und Herkunftsorganisation vor und nach den einzelnen Sequenzen institutionalisiert, könnten Vorgesetzte besser eingebunden werden.
F	<ul style="list-style-type: none"> - Das Ergebnis V kann nicht durch die Umfrageergebnisse belegt werden. - Es könnte eine Möglichkeit gefunden werden, sich auch nach Studienabschluss regelmässig zu treffen und auszutauschen.
G	<ul style="list-style-type: none"> - Transfer ist grundsätzlich eine überschätzte Angelegenheit. Gelerntes Wissen lässt den Menschen bei der Umsetzung in die Praxis häufig im Stich, leistet ihm Widerstand. Dies sind Befunde aus der Wirksamkeitsforschung. - Einen Transfer begünstigen würden Dreiecksverträge zwischen der Organisation, den Ausbildungsverantwortlichen und den Teilnehmenden. Ebenso sinnvoll wäre die Unterstützung beim Transfer in der Organisation durch verschiedene Akteure.
H	<ul style="list-style-type: none"> - In Deutschland würden die Werte zur Unternehmensstruktur und Fehlerkultur viel tiefer eingeschätzt werden. In der Schweiz ist ein bedeutend stärkerer Innovationsgeist vorhanden und Veränderungen werden schneller umgesetzt. - Interessant ist, warum die Vorgesetzten viel tiefer abschneiden als das Arbeitsklima.

	<p>ma, weil die Vorgesetzten das Arbeitsklima beeinflussen. Da jedoch weder Selbst- noch Fremdbeurteilungen in Bezug auf die Vorgesetzten über eine hohe Validität verfügen, relativieren sich diese Unterschiede.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ebenso ist der grosse Unterschied der Mittelwerte zwischen der Fehlerkultur und der Beurteilung der Vorgesetzten nicht schlüssig. Dies kann bedeuten, dass in der Abteilung Fehler erlaubt sind, die der Vorgesetzte jedoch mit seinen Mitarbeitenden nicht thematisiert. - Bezugnehmend auf Frage drei ist eine neue Position zwar wünschenswert, aber in der Praxis nicht immer möglich. Es sind nicht unbegrenzt neue Positionen zu vergeben. Diesbezüglich sollte die Organisation dem Teilnehmenden gegenüber Transparenz schaffen und ihm seine Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen. - Feedbackgespräche mit der Organisation sollten verbindlich ins Curriculum des Studiengangs integriert werden. - Zu Beginn könnten Lernprojekte und –aufgaben zwischen IAP und der Firma festgelegt werden. Alle Beteiligten müssten regelmässig Rückmeldungen zum Lernfortschritt machen. Das Problem hierbei wird die Verbindlichkeit seitens der Unternehmung darstellen.
--	--

Trend VI

Experte Expertin	Aussagen
A	- Die Bewertung „Teuer aber gut“ zeugt von einem Hauch von Luxus.
B	- Obwohl die Anzahl der Nennungen nur Spekulationen offen lässt, ist diese Tendenz ernst zu nehmen. Das Preis-Leistungs-Verhältnis scheint an einer kritischen Grenze zu liegen. Richten die Teilnehmenden ihren Fokus auf die finanziellen Aspekte, vergleichen sie die finanzielle Grösse ihrer Investition mit dem absehbaren ROI (vgl.). Hat die Ausbildung zu keiner unmittelbaren Funktions- oder Lohnverbesserung geführt, so kann die Beurteilung des Preis-/ Leistungsverhältnisses nicht positiv ausfallen.
C	<ul style="list-style-type: none"> - In den Aussagen „Teuer aber gut“ und „Guter Preis für gute Leistung“ liegt kein Widerspruch. Diese Aussagen bestanden bereits vor der Einführung des MAS und können demzufolge in keinem Zusammenhang mit dem MAS stehen. - Bei der Unübersichtlichkeit an Masterangeboten profitiert das Hochschulinstitut IAP von Renommiertheit und kommuniziert, dass es sein Geschäft auf Grund langjähriger Erfahrung versteht und sowohl anwendungsbezogen als auch akademisch ist.
D	- Keine Aussagen
E	<ul style="list-style-type: none"> - Die beiden Aussagen widersprechen sich nicht. Vielmehr stellt sich die Frage, ob alles, was teuer ist, auch gut sein muss. - Die positiven Einschätzungen dieses Ergebnisses stehen in einem gewissen Kontrast zu den eher kritischen Einschätzungen bei anderen Fragestellungen. - Da das Hochschulinstitut IAP heute im Bereich Ausbildungsmanagement zunehmend Konkurrenz erhält, könnte der Preis zu einem wachsenden Thema werden.

F	- Die Bereitschaft ist da, die Kosten für den Studiengang zu tragen. Vielleicht würde die Möglichkeit geschätzt werden, die Kosten aufzuteilen.
G	- „Teuer aber gut“ drückt aus, dass die Weiterbildung es wert war. Die Aussage wird weniger als Sachergebnis und mehr als kulturelles Muster gesehen. Was Wert hat, kostet auch und zeugt von einem ausserordentlich positiven Feedback für die Veranstaltungsorganisation.
H	<ul style="list-style-type: none"> - Die Aussage, „Teuer aber gut“ drückt aus, dass die Leistung zwar teuer ist, aber auch gut. - Grundsätzlich ist es ein strategischer Entscheid, in welchem Segment man sein Produkt ansiedelt und welches Klientel man damit erreichen will. Ein Produkt im Hochpreissegment soll sich durchaus von einem günstigeren unterscheiden und auch nur ein ausgewähltes Klientel ansprechen, vergleichbar mit der Autobranche Mercedes Benz versus Opel. Der Studiengang ist zwar durchaus teuer, wenn er aber die Schmerzgrenze nicht überschreitet, ist das in Ordnung. So bleibt der Studiengang exklusiv und auch das damit verbundene Klientel. - Eine gute Leistung darf nicht zu günstig angeboten werden, da sonst ihr Image sinkt.

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

Unterschrift:

Aija Hena *C. Schweitzer*

Angehängtes Faltblatt

Sozial- und Methodenkompetenzen

Teil II: Berufsbezogene Persönlichkeitsbildung

Auf den nächsten Seiten finden Sie insgesamt 87 Aussagen, die persönliche Verhaltensweisen beschreiben. Alle Aussagen beziehen sich auf das Berufsleben, wenn nicht ausdrücklich ein anderer Kontext vorgegeben wird. Bitte überlegen Sie zu jeder Aussage, in welchem Mass diese auf Sie zutrifft.

Zur Beurteilung steht Ihnen eine fünffach abgestufte Skala zur Verfügung. Wenn Sie der Ansicht sind, dass sie ein beschriebenes Verhalten SEHR SELTEN zeigen, dann klicken Sie bitte das äusserste linke Feld (1) an. Wenn Sie der Ansicht sind, dass Sie ein Verhalten SEHR OFT zeigen, klicken Sie bitte das äusserste rechte Feld der Skala an (5). Wenn Sie der Auffassung sind, dass sie ein Verhalten weder sehr selten noch sehr oft zeigen, können Sie sich für einen Skalenpunkt zwischen den Extremen entscheiden.

Bitte denken Sie nicht zu lange über eine Aussage nach, sondern treffen Sie möglichst spontan Ihre Wahl. Es ist wichtig, dass Sie keine Aussage auslassen. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten.

Bitte klicken Sie jetzt an, in welchem Mass Sie die beschriebenen Verhaltensweisen zeigen, wobei gilt:

1 = sehr selten

2 = selten

3 = manchmal

4 = oft

5 = sehr oft

	1	2	3	4	5
1. Initiative ergreifen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Bei der Zusammenarbeit mit anderen ein gemeinsames Ziel festlegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bei Entscheidungen den MA auch die eigene Interessenlage deutlich machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Selbstständig lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Beim Umgang mit anderen Regeln einhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Selbstständig Ziele setzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Gute Umgangsformen anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. MA in ihrem Kompetenzbereich selbst entscheiden lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Interessen aller Beteiligten beachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Nach tragbaren Lösungen für alle Beteiligten suchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. MA ermöglichen, sich kritisch zu getroffenen Entscheidungen zu äussern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. In Gruppen produktiv arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Selbstbewusst auftreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinandersetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Sich für das persönliche Wohl der MA interessieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Konflikte verantwortungsvoll lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Projekte selbstständig bewältigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Sich Konflikten stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Sich klar und präzise ausdrücken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Führen auf der Basis von Wertschätzung und Toleranz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Mit sensiblen Informationen verantwortungsbewusst umgehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Konstruktiv Kritik äussern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Anderen zuhören können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Selbstständig arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Situationsgerecht auftreten und handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. MA ermuntern, an Entscheidungen mitzuwirken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Andere ausreden lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Bei Meinungsverschiedenheiten nach einem Kompromiss suchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Auf Kritik angemessen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Andere Menschen anerkennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Fähigkeiten von anderen erkennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Regeln für ein gutes Gruppenverhalten kennen und anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. In einem Gespräch andere einbeziehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Konstruktive Kritik annehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Anderen Verantwortung geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Vertrauen in Mitarbeiter setzen und eine fehlertolerante Lernkultur unterstützen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Bei Meinungsverschiedenheiten die Streitfrage lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. MA als gleichberechtigte Partner behandeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Verantwortungsbewusst handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Förderbedarf von anderen ermitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Bei der Zusammenarbeit mit anderen gemeinsam festlegen, wie ein Ziel erreicht werden soll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Sich Kritik stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Je nach Situation eine angemessene Kleidung tragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Andere entsprechend ihrer Fähigkeiten einsetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Je nach Situation mit anderen zusammenarbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Andere zu Eigenverantwortung motivieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Dem MA die Beschaffung von Informationen ermöglichen, die für die Erledigung seiner Aufgaben nötig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Selbstbewusst auftreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Durch Höflichkeitsregeln auf Situationen angemessen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Verschiedene Arbeitstechniken anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Alle Informationen/Aspekte, die für die Entscheidung relevant sind, einbeziehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Systematisch arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Über eigene Fähigkeiten nachdenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Informationen auf neue Situationen anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Bei Entscheidungen, die MA betreffen, nach Ihrer Meinung fragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Gleichzeitig verschiedene Aufgaben bearbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Einschätzen, warum ein Vorgehen zu dem erreichten Ergebnis geführt hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Dem MA relevante Informationen rechtzeitig, genügend spezifisch und ausführlich geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Eigene Fähigkeiten reflektieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Methoden kennen, die zur Erreichung eines Zieles führen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Verschiedene Aufgaben flexibel bearbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Das Team, wo sinnvoll und möglich, in Entscheidungsprozesse involvieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Altes in Frage stellen, Neues ausprobieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Wichtiges und Unwichtiges unterscheiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Tätigkeiten analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Gelerntes auf neue Anforderungen übertragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. Zielorientiert handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Über das eigene Lernverhalten nachdenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Verschiedene Situationen analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Auf verschiedene Situationen angemessen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Prioritäten setzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Arbeitssituationen untersuchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Unterschiedliche Arbeitstechniken kennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Entscheidungen begründen und nachvollziehbar machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Realistische Ziele setzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Vorgänge oder Verhaltensweisen differenziert erfassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Sich verändernden Rahmenbedingungen schnell anpassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Für bestimmte Arbeitssituationen eine angemessene Arbeitstechnik anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Regelmässig und in angemessenem Umfang informieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Über das eigene Handeln kritisch nachdenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Komplexe Arbeitszusammenhänge erkennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Aus vorhandenen Informationen Handlungsmöglichkeiten entwickeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Allgemeine Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit und Selbstregulation

Zum Abschluss dieses Persönlichkeitsfragebogens bitten wir Sie, zehn Fragen zum Thema Selbstwirksamkeit und Selbstregulation zu beantworten. Anschliessend folgen dann Fragen zu den Inhalten des AM.

Bitte klicken Sie an, wie sehr folgende Aussagen auf Sie zutreffen, wobei gilt:

1 = stimmt nicht

5 = stimmt genau

	1	2	3	4	5
1. Wenn sich Widerstände ergeben, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Ziele und Absichten zu verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Was auch immer passiert, ich werde schon damit klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Für jedes Problem kann ich auch eine Lösung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trainingsprozesse

Inhalte 2-4

Teil III: Fragen zu Inhalten des MAS Ausbildungsmanagement											
Auf den folgenden Seiten geht es nun um Inhalte und Rahmenbedingungh des MAS Ausbildungsmanagement.											
Bitte klicken Sie auf der Skala an, wo Sie sich selbst einstufen, wobei gilt:											
0 = mimal 10 = maximal											
Inhalte											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	(minimal)										(maximal)
Welchen Anteil hat das MAS AM an Ihrem Erfolg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie hoch schätzen Sie den Nutzen des MAS AM ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wieviel konnten Sie vom im MAS AM Gelernten in die Praxis umsetzen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prozess 1-5

Prozessqualität											
Bitte klicken Sie auf der Skala an, wo Sie sich selbst einstufen, wobei gilt:											
0 = minimal 10 = maximal											
Prozessqualität											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	(minimal)										(maximal)
Ich wurde in der Ausbildung gefordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde in der Ausbildung gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde durch KursleiterInnen und Dozierende unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KursleiterInnen und Dozierende haben konsequent auf meinen Ressourcen aufgebaut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die KursleiterInnen waren einführend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Einfluss 9

Weitere Einflussfaktoren					
Bitte klicken Sie an, wie sehr folgende Aussagen auf die Massnahmen in Ihrem Unternehmen zutreffen, wobei gilt:					
1 = stimmt nicht 5 = stimmt genau					
	1	2	3	4	5
In vielen Arbeitssituationen konnte ich das Gelernte sofort anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

WiErfErw 1-15

Wissens- und Erfahrungserwerb					
1 = kein Wissens- und Erfahrungserwerb					
5 = maximaler Wissens- und Erfahrungserwerb					
	1	2	3	4	5
Erwerb von Theoriewissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexionskompetenz in der Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rollengestaltung als Ausbildungsverantwortliche/r	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planung, Realisierung und Evaluation betrieblicher Ausbildungsmaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verankerung der Ausbildung im Unternehmen (Ausbildungspolitik usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernpsychologie, Anthropologische Grundlagen des Lernens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Betriebswirtschaftliche Aspekte der Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildungskonsequenzen bei Veränderungsprozessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projektmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildungskonzepte entwickeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wissensmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kennen verschiedener Methoden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anwenden verschiedener Methoden (AC, DC, Open Space, usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratung, Coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhandeln, Konfliktmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interkulturelle Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

AM 1-21

Bewertung der AM-Themen				
	nichts	wenig	viel	sehr viel
Projektmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grundlagen der Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grundlagen der Supervision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhandeln und Konfliktmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planung, Realisierung und Evaluation betrieblicher Bildungsmaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildungscontrolling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildungspolitik und -konzept	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Verankerung der Ausbildung im Unternehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildung und Qualitätsmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anthropologische Grundlagen des Lernens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspekte des Wissensmanagements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unternehmens- und Managemententwicklung (z.B. Daimler Chrysler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung des Changemanagements durch die Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veränderungen und Innovationsprozesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grundlagen zu AC / DC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktische Theorien und Modelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erstellen von situativen tätigkeitsbezogenen Anforderungsprofilen (STAP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grossgruppenmoderation (Open Space, Zukunftswerkstatt usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeit mit Theaterpädagogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durchführung und Auswertung DC (inkl. Feedbackgespräch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Theorie und Praxis des curricularen Denkens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interkulturelle Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildungsmarketing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Doz 1-2

Dozierende				
Beurteilen Sie bitte das DozentInnen-Team als Ganzes.				
	schlecht	mittelmässig	gut	sehr gut
Fachkompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktisches Geschick	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lernbeg 1-4

Lernbegleitung				
Welche Aufgaben der Lernbegleitung waren Ihnen dienlich?				
	nichts	wenig	viel	sehr viel
Kursmanagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umgang mit Kritik/Anerkennung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung/Beratung der Teilnehmenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Feedback 1-2

Feedback				
Beurteilen Sie bitte das von den DozentInnen/der Lernbegleitung erhaltene Feedback an Ihre Arbeitsgruppe.				
	ungenügend	gering	hoch	sehr hoch
Häufigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abschl 1-14

Bewertung des Abschlussverfahrens				
	nichts	wenig	viel	sehr viel
Masterarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 1: Projektarbeit (davon nur Präsentation und individuelle Reflexion)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 2: Kurzcurriculum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 3: Nachbearbeitung eines eigenen Beispiels aus der Beratung (als Klient/in)*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 3: Nachbearbeitung einer Beratung in der Beratungsrolle*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 3: Nachbearbeitung einer Verhandlung / Konfliktbearbeitung*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 4: Organisationsbesuch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 5: Vertiefung durch Round-Table-Gespräch*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 5: Vertiefung durch 360-Grad-Feedback*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 5: Reflexion und Praxistransfer einer interkulturellen Fragestellung*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 5: Nachbearbeitung einer Intervention mit interkulturellem Aspekt (Gegenwart oder Vergangenheit)*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 6: Aktive Methoden-Bearbeitung*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modul 6: Analyse und Evaluation der Durchführung einer komplexen Methode*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AC-Auswertung und Nachbearbeitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschlusskolloquium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prozess 1-8

Prozessqualität											
Bitte klicken Sie auf der Skala an, wo Sie sich selbst einstufen, wobei gilt:											
0 = minimal											
10 = maximal											
Prozessqualität											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	(minimal)										(maximal)
Ich wurde in der Ausbildung gefordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde in der Ausbildung gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde durch KursleiterInnen und Dozierende unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KursleiterInnen und Dozierende haben konsequent auf meinen Ressourcen aufgebaut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die KursleiterInnen waren einführend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während der Kurse habe ich mich wohl gefühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde respektiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zielerreichung durch die gesamte Ausbildung ist...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Einfluss 9

Weitere Einflussfaktoren					
Bitte klicken Sie an, wie sehr folgende Aussagen auf die Massnahmen in Ihrem Unternehmen zutreffen, wobei gilt:					
1 = stimmt nicht					
5 = stimmt genau					
	1	2	3	4	5
In vielen Arbeitssituationen konnte ich das Gelernte sofort anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erwart

Erfüllung der Erwartungen	
Wie wurden gesamthaft Ihre Erwartungen an das MAS AM erfüllt?	
<input type="radio"/>	übertroffen
<input type="radio"/>	erfüllt
<input type="radio"/>	zum Teil erfüllt
<input type="radio"/>	nicht erfüllt

Weiterempf

Weiterempfehlung											
Bitte klicken Sie auf der Skala an, wo Sie sich selbst einstufen, wobei gilt:											
0 = auf keinen Fall											
10 = auf jeden Fall											
Weiterempfehlung											
	0 (auf keinen Fall)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (auf jeden Fall)
Ich würde die Ausbildung weiterempfehlen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gesamtleist

Gesamtleistung
Wie beurteilen Sie die Gesamtleistung des MAS AM?
<input type="radio"/> zu teuer für das, was ich an Leistung erhalten habe
<input type="radio"/> Teuer aber gut
<input type="radio"/> Guter Preis für gute Leistung
<input type="radio"/> ein günstiger Preis für die gute Leistung
<input type="radio"/> der Preis ist zwar günstig, aber die Leistung unter meinen Erwartungen
<input type="radio"/> Anderes:
<input type="text"/>

Gesamtbeurt

Abschliessende Gesamtbeurteilung
Geben Sie bitte eine Gesamtbeurteilung über das MAS AM ab.
<input type="radio"/> sehr gut
<input type="radio"/> gut
<input type="radio"/> mässig
<input type="radio"/> schlecht