

High Potentials – Elternkompetenzen im Unternehmen noch unerkannt

Bericht 4/10 zur Studie „Elternkompetenzen & Arbeit“, 20.05.2018

Joachim E. Lask WorkFamily-Institut Darmstadt
Dr. Nina M. Junker Goethe-Universität Frankfurt



High Potentials – Elternkompetenzen in Unternehmen noch unerkannt

„Elternkompetenzen & Arbeit“ - Bericht 4/10

Von Joachim E. Lask & Dr. Nina M. Junker

„Es interessiert meine Vorgesetzten und Kollegen nicht. Im Gegenteil, sie lästern ohne Ende.“

Mutter von 3 Kindern, tätig bei der Polizei

„Kommunikation, Empathie (Meine Führungskraft kennt die Kompetenzen, schätzt sie aber nicht unbedingt; für ihn überwiegen die Nachteile - wie zeitlich nicht so flexibel wie Vollzeitkraft, fehlende Erreichbarkeit, vermeintlicher Arbeitsausfall durch Erkrankung des Kindes).“

Mutter von einem Kind, Führungskraft im Öffentlichen Dienst

Schriftliche Aussagen von Eltern zu der Einschätzung „Mein Arbeitgeber/ meine Führungskraft kennt meine am Arbeitsplatz eingesetzten Kompetenzen, die ich in der Familie (weiter-) entwickelt habe.“

Hintergrund

In den ersten drei Berichten konnten wir zeigen, dass erwerbstätige Eltern mit oder ohne Führungsverantwortung in der Familie überfachliche Kompetenzen (weiter-) entwickeln. Von diesen Kompetenzen erwarten sie, auch bessere MitarbeiterInnen oder Führungskräfte zu sein. Wir nennen dies „Spillover-Erwartung“. Wie auch in betrieblichen Weiterbildungen ist der springende Punkt, ob diese überfachlichen Kompetenzen auch im Kontext Arbeit erkannt und dort tatsächlich wirksam werden.

Die bisherige Forschung zur Vereinbarkeit von Familie und Arbeit hat sich häufig Rollenkonflikten zugewandt, in denen Eltern etwa zeitbasiert, belastungsbasiert oder verhaltensbasiert zwischen den Fronten von Familie und Arbeit stehen. Ergebnisse dieser Forschungstradition sagen demnach etwas über das niedrige Niveau der Arbeitszufriedenheit, der höheren Absicht zu kündigen oder der höheren Burnout-Gefahr von erwerbstätigen Eltern aus (vgl. Greenhaus et al., 2006).

Im Gegensatz dazu (siehe [Bericht 2/10](#)) können Eltern mit ihren Rollen Elternschaft & Erwerbstätigkeit eine Bereicherung erleben. Wir nennen dies Work-Family-Enrichment. Sie profitieren beispielsweise von einem positiven Spillover ihrer (weiter-) entwickelten Elternkompetenzen, die sie im Kontext Arbeitsplatz nutzen können. Das ist vergleichbar mit einem positiven Trainingstransfer von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, jedoch mit dem Unterschied, dass die Fähigkeiten im Kompetenzcenter Familie informell gelernt und in betrieblichen Weiterbildungen formelles Lernen wirksam wird.

Greenhaus et al. (2006) hat für das Gelingen des Spillovers drei Merkmale benannt, die den Transfer begünstigen. (1) Wertschätzung & Erwartung: Werden überfachliche Kompetenzen der Eltern vom Arbeitgeber / von der Führungskraft wertgeschätzt bzw. erwartet, dass sie

diese im Kontext Arbeit einsetzen, erfolgt ein positiver Spillover. (2) Relevanz & Nutzen: Diese Übertragung gelingt besser, wenn die Bedeutung und der Nutzen im Kontext Arbeit für die (weiter-) entwickelte Kompetenz der Eltern hoch sind. (3) Passung: Der Spillover gelingt um so besser, wenn die (weiter-) entwickelten Kompetenzen der Eltern in das Kompetenzmodell der Arbeitsgruppe und die Unternehmenskultur/-normen passen.

Die Trainingstransfer-Forschung von betrieblichen Weiterbildungen (Weinbauer-Heidel, 2016) bietet für unser Thema ebenfalls gute Hinweise. Dort wird der Trainingstransfer als Wissen, Fähigkeit und Einstellungen definiert, die im Trainingskontext erworben wurden und im Arbeitskontext erfolgreich eingesetzt werden (Baldwin et al. 1988). Schätzungen weisen darauf hin, dass der Trainingserfolg sehr gering ist und nur mit 10-15 Prozent beziffert wird (Khasawneh et al. 2006; Kauffeld et al. 2008). D.h. nur ein Bruchteil des im Training Erlernten kommt auch im Berufsalltag zum Einsatz. Wir haben folgende Merkmale aus der Trainingstransfer-Forschung für unser Thema ausgewählt:

- Merkmale der Arbeitsumgebung.
Die Arbeitsumgebung und die Beziehungen zu Vorgesetzten oder KollegInnen können einen wesentlichen Beitrag zum Transfer(miss)erfolg leisten (Hatala et al., 2007).
 - Der Einfluss der Führungskraft ist ein zentrales Erfolgskriterium für den Trainingstransfer (Blume et al., 2010). Bereits vor dem Training beginnt dieser Einfluss und reicht bis in die Zeit nach dem Training. Als Repräsentant von Werten, Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens nimmt sie Einfluss auf den Trainingstransfer. Und damit wirkt sie durch ihr Verhalten als Vorbild (Sonntag et al., 2005).
 - Die Unterstützung durch KollegInnen gewinnt vor dem Hintergrund sich selbststeuernder Teams an Bedeutung für den Trainingstransfer. Beispielsweise unterstützen KollegInnen den Trainingstransfer, in dem sie Feedback geben oder bereit sind Trainingsinhalte bzgl. der Anwendung zu diskutieren (Hawley et al., 2005).
 - Mit dem Transferklima sollen allgemeine Einflüsse der Arbeitsumgebung erfasst werden, die Einfluss auf den Trainingstransfer haben. Rouiller et al. (1993) konnten in eine Studie zeigen, dass das Transferklima 54% der Varianz des Trainingstransfers erklären kann. Stichworte hierzu sind: „Management-Unterstützung“, „Job-Unterstützung“, „Organisationale-Unterstützung“.
 - Die Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten sind ein weiterer bedeutsamer Einflussfaktor auf den Trainingstransfer und fehlende Anwendungsmöglichkeiten sind eine vorrangige Transfersperre (Lim et al., 2002).
- Merkmale der Trainierenden:
 - Organisationale Werte und Normen. Gilpin-Jackson et al. (2007) erkannten, dass die Angst vor Verletzung kultureller Normen durch die Anwendung der Erlernten zu den größten Transferbarrieren gehöre. Sie beeinflussen inwieweit soziale Unterstützung durch KollegInnen oder die Führungskraft erfolgen.
 - Beim Trainierenden lassen sich Lernmotivation (Pre-Training-Motivation) von der Transfermotivation (Post-Training-Motivation) unterscheiden (Mathieu et al., 1997). Das heißt, sie können beispielsweise eine hohe Motivation haben Neues zu lernen, aber nur eine geringe dieses Erlernte tatsächlich auch anwenden (und umgekehrt).
 - Persönlichkeitsmerkmale: Beispielsweise konnte gezeigt werden, dass die Höhe der Selbstwirksamkeitsüberzeugung/-erwartung der Trainierenden positiv mit dem Trainingstransfer zusammenhängt (Burke et al., 2007). Selbstwirksamkeit wird verstanden als Überzeugungen über jene eigenen Fähigkeiten zu verfügen,

die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen. So konnte gezeigt werden, dass eine hohe Selbstwirksamkeit eine höhere Lern- und Transfermotivation (Tai, 2006) vorhersagt und damit auch mit einem höheren Trainingstransfer (Blume et al., 2010).

- Erwartungen und Erfahrungen stehen ebenfalls im Zusammenhang mit dem Trainingstransfer. Lohnen sich die im Training investierten Anstrengungen zur Kompetenzentwicklung (Handlungs-Ergebnis-Erwartung)? Führen gute Ergebnisse im Training zu wünschenswerten Folgen wie z.B. einer Beförderung oder Anerkennung (Ergebnis-Folgen-Erwartung)? Positive Erwartungen stehen mit einer höheren Lernmotivation im Zusammenhang (Cannon-Bowers, 1995). Darüber hinaus sind Trainingserfolge abhängig von bisherigen Erfahrungen des Trainees (Santos, 2003). Dies sind Erfahrungen des Trainees mit Trainings selbst als auch Erfahrungen des Trainees, die ihn beim Trainingstransfer in seine Arbeitsumgebung (siehe „Merkmale der Arbeitsumgebung“).
- Die Trainingsdichte in der Organisation hat ebenfalls einen Einfluss auf den Trainingstransfer. Er wird gefördert, wenn eine größere Anzahl an Mitarbeitern (kritische Masse) im Unternehmen trainiert werden.
- Merkmale des Trainingsdesigns
 - Information und Erwartungsklarheit. Der wahrgenommene Nutzen des Trainings ist dabei abhängig von
 - (1) der Überzeugung des Trainierenden, dass die neuen Fähigkeiten zur Verbesserung der Leistung führen werden,
 - (2) der Wahrnehmung des Trainierenden, dass eine Verbesserung der Leistung notwendig ist,
 - (3) die Überzeugung, dass die Anwendung der neuen Fähigkeiten zu Leistungssteigerung führen wird (Hutchins, 2009).

Zur Studie

Wie in den Berichten 1-3 bereits dargestellt, erkennen die meisten erwerbstätigen Eltern ihre (weiter-) entwickelten überfachlichen Kompetenzen. Ebenso erwarteten sie einen hohen Spillover bzw. Trainingstransfer mit diesen Elternkompetenzen bessere Mitarbeiter/innen, bzw. bessere Führungskräfte zu sein.

Im nächsten Befragungsabschnitt wollen wir von den erwerbstätigen Eltern erfahren, in wie weit aus ihrer Sicht die trainierten überfachlichen Kompetenzen im Arbeitsbereich erkannt bzw. genutzt werden. Hierzu bitten wir die Studienteilnehmer um ihre Einschätzung

- (1) ob ihre Führungskraft die (weiter-) entwickelten Kompetenzen kennt
- (2) ob die Eltern ihre Führungskraft auf diese Kompetenzen bereits angesprochen hat und
- (3) inwiefern Eltern durch diese Kompetenzen bereits Vorteile im Arbeitsbereich erlebt haben.

In diesem Bericht gehen wir darauf ein, wie erwerbstätige Eltern einschätzen, ob ihre Führungskraft Kenntnis von diesen (weiter-) entwickelten Kompetenzen hat. Hierzu schätzen die Eltern auf einer Skala ein zwischen „0 trifft nicht zu“ und „10 trifft voll zu“. Wieder haben wir die Eltern gebeten ihre Einschätzung auch schriftlich zu begründen.

Insgesamt nahmen (bisher) 364 erwerbstätige Eltern an der Studie teil. Davon liegen 305 vollständige Datensätze für diese Auswertung vor. Die teilnehmenden 197 Mütter waren

durchschnittlich 42,50 Jahre alt mit 2,62 Kindern und hatten eine Erwerbstätigkeit von 72,85 Prozent. Die teilnehmenden 108 Väter waren durchschnittlich 45,28 Jahre alt mit 2,62 Kindern und hatten eine Erwerbstätigkeit von 96,91 Prozent.

Ergebnisse

Wie in Abbildung 1 dargestellt geben 80 Prozent der erwerbstätigen Eltern an, in ihren Familien überfachliche Kompetenzen (weiter-) zu entwickeln. Einen Spillover / Trainingstransfer mit ihren Elternkompetenzen auch bessere MitarbeiterInnen oder bessere Führungskräfte zu sein stimmten 73,11 Prozent der erwerbstätigen Eltern mit „trifft voll zu“.

Werden nun diese Eltern befragt, ob ihrer Führungskraft diese Kompetenzen bekannt sind, geben nur noch 22,30 Prozent der Eltern die Einschätzung „trifft voll zu“ an.

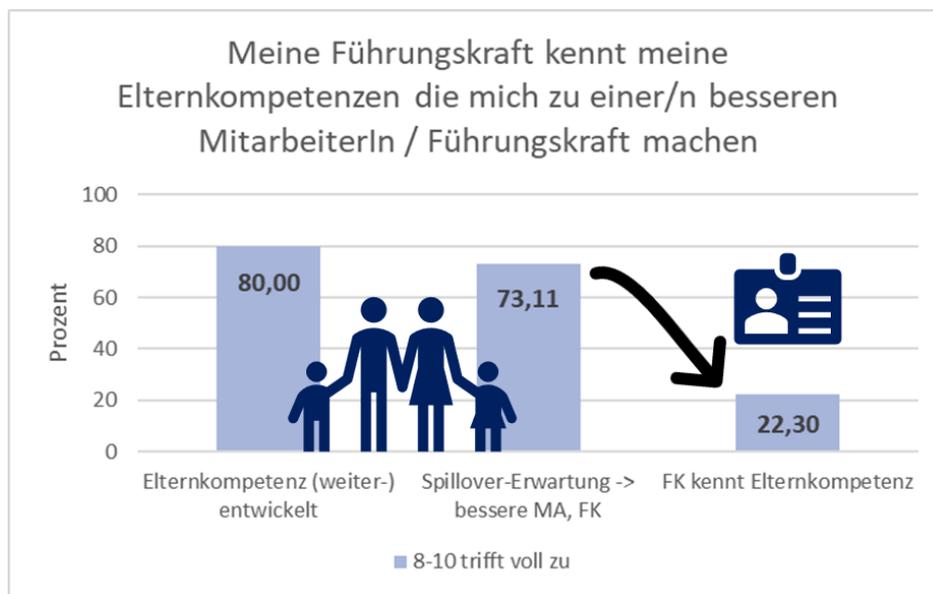


Abbildung 1: Einschätzung erwerbstätiger Eltern (N=305) auf einer Skala von 0 „trifft nicht zu“ bis 10 „trifft voll zu“ zu den Aussagen "habe bestimmte Kompetenzen in der Familie (weiter-) entwickelt", "... erwarte hiermit ein/e bessere/r MitarbeiterIn bzw. Führungskraft zu sein" und "... meine Führungskraft kennt meine (weiter-) entwickelten Kompetenzen".

Dieser Gap von 50 Prozent ist für beide – die Eltern als auch die Führungskräfte – bedauerlich. Stellen Sie sich vor Sie machen eine intensive Weiterbildung und niemand bemerkt, dass Sie dabei neue Kompetenzen erworben haben. Motivationsverluste der Eltern im Arbeitsbereich sind zu erwarten, wenn Fähigkeiten wie Konfliktlösung, Verhandeln, agiles Management, Organisationsfähigkeit oder Stressmanagement nicht erkannt geschweige denn wertgeschätzt werden. Andererseits kann die Führungskraft auf mögliche Kompetenzen der Eltern nicht zugreifen, obwohl sie ggf. für die Zielerreichung der Arbeitsaufgaben dringend notwendig sind. Hier vermuten wir handfeste Produktionsverluste im Unternehmen.

Das ist in etwa so, als ob mit einem vietnamesischen Kunden ein Geschäft wegen Sprachbarrieren nicht abgeschlossen werden kann, obwohl einer der Mitarbeiter die vietnamesische Sprache beherrscht, dies jedoch der Führungskraft nicht bekannt ist.

Wie wird das Erkennen der Elternkompetenzen von der Führungskraft durch die in den Berichten 1-3 vorgestellten Ergebnissen beeinflusst? Wie hoch ist der Einfluss der (weiter-) entwickelten überfachlichen Kompetenzen der Eltern und deren Spillover-Erwartung hierauf?

Wir vermuten folgende Zusammenhänge:

- (1) Je mehr Eltern überfachliche Kompetenzen in ihrer Familie (weiter-) entwickeln, desto häufiger werden Führungskräfte diese Kompetenzen erkennen.
- (2) Je intensiver die Eltern der Überzeugung sind, dass die Elternkompetenzen sie zu besseren MitarbeiterInnen bzw. Führungskräfte machen (Spillover-Erwartung), desto eher werden die Führungskräfte die in der Familie (weiter-) entwickelten überfachlichen Kompetenzen der Eltern erkennen.

Unsere Analysen bestätigen unsere Vermutungen. Der Zusammenhang erwies sich in beiden Vermutungen als signifikant jedoch als schwach:

- (1) Weiter-Entwickelte Elternkompetenzen – Führungskraft erkennt Elternkompetenzen: $r=0,23$; $p<0,001$.
- (2) Spillover-Erwartung – Führungskraft erkennt Elternkompetenzen: $r=0,25$; $p<0,001$.

Mit den bisher dargestellten Ergebnissen stellen wir nüchtern fest: Immerhin schätzen ca. 22 Prozent der erwerbstätigen Eltern, dass ihre Elternkompetenzen bei ihrer Führungskraft bekannt sind, bedenkt man, dass nicht mehr als 10-15 Prozent Trainingstransfer aus sonstigen betrieblichen Weiterbildungen erwartet werden können. Jedoch ist zu bedenken, dass jene Elternkompetenzen, die der Führungskraft bekannt sind, noch nicht die Kompetenzen sind, die Eltern auch am Arbeitsplatz produktiv einsetzen. Erst nach dem Prozess der Passung, welche (weiter-) entwickelten Kompetenzen der Eltern auch dem Handlungs-Kompetenzmodell zugeordnet werden können, und dessen erfolgreicher Anwendung in der Arbeitspraxis wird den tatsächlichen Trainingstransfer darstellen.

In den nächsten Berichten 5 + 6 werden wir hierauf eingehen, wenn wir die Eltern fragen, ob sie mit ihrer Führungskraft bereits über die (weiter-) entwickelten überfachlichen Kompetenzen gesprochen haben (Bericht 5) und inwiefern Eltern mit ihren Elternkompetenzen bereits Vorteile am Arbeitsplatz hatten (Bericht 6).

Erklärungsansätze für den 50%-Gap

Wie ist der große Gap zwischen der hohen Spillover-Erwartung der Eltern und dem geringen Spillover-Effekt – hier: Die Führungskraft erkennt die arbeitsrelevanten Elternkompetenzen - zu erklären?

Zum einen können **Merkmale der Arbeitsumgebung** hierfür verantwortlich sein. So könnte das geringe Erkennen der Elternkompetenzen durch die Führungskraft mit der Führungskraft selbst im Zusammenhang stehen, die ggf. einen Kompetenzgewinn durch die Familie überhaupt nicht erwartet. Diese Überlegung könnte wiederum korrespondieren mit dem Faktum, dass etwa 2/3 der deutschen Führungskräfte ohne Kinder im Haushalt leben und damit die Familienwirklichkeit wenig kennen.

Auch die Akzeptanz von Kollegen gegenüber informell (weiter-) entwickelten überfachlichen Kompetenzen in der Familie kann niedrig sein, so dass diesbezüglich kaum Feedbacks oder Unterstützungen zum Erkennen der arbeitsrelevanten Elternkompetenzen erfolgen.

Und betrachtet man das Transferklima im Unternehmen, das eine wesentliche Bedeutung für den Spillover-Effekt / Trainingstransfer hat, dann bezeichnen sich wohl die meisten Unternehmen als „familienfreundlich“, jedoch hat dieses Label oft noch keinen Einfluss auf eine familienorientierte Unternehmenskultur. So werden zwar Erleichterungen für erwerbstätige Eltern mit beispielsweise flexiblen Arbeitszeiten, Betriebskindergarten oder Mobile-Arbeitsangebote bereitgestellt, jedoch wird das hohe Potential des informelle Lernens in der Familie (noch) nicht erkannt und auch nicht für die Personalentwicklung strategisch und systematisch genutzt.

Zum andere können auch **Merkmale der erwerbstätigen Eltern** verantwortlich für den geringen Spillover-Effekt sein. Möglicherweise ist die Transfermotivation der Eltern gering, da sie

- (a) ihre informell (weiter-) entwickelten Kompetenzen noch nicht benennen (können),
- (b) bisher noch keine Transferidee ihrer Elternkompetenzen in den Arbeitsbereich erkannt haben
- (c) Sorge haben, dass sie kulturelle Normen des Arbeitgebers verletzen, wenn sie ihre Elternkompetenzen als ein „Plus“ für den Arbeitsprozess definieren
- (d) ihre (weiter-) entwickelten Kompetenzen nicht im Unternehmen einsetzen, da sie keine zusätzliche Verantwortung im Unternehmen übernehmen wollen
- (e) keinen Vorteil für sich im Unternehmen erkennen, wenn sie die (weiter-) entwickelten Kompetenzen im Arbeitsbereich zur Anwendung bringen.

Schließlich kann es die **Unternehmenshaltung** gegenüber dem „Kompetenzcenter Familie“ sein, von der gar nicht erwartet wird, dass es zur Kompetenzentwicklung genutzt werden kann. Familie wird eher als „Störung“ in der Produktivität konnotiert und als hinzunehmendes Übel akzeptiert, aus dem man nun das Beste machen will.

In unserer Befragung baten wir die Studienteilnehmer schriftlich anzugeben, welche Kompetenzen ihre Führungskräfte erkannt haben. Dies nutzten 21 Eltern, um uns ihre Einschätzung niederzuschreiben, weshalb Führungskräfte die arbeitsrelevanten Elternkompetenzen nicht erkennen. Hier einige ausgewählte Beispiele:

Leider werden diese Kompetenzen im Berufsleben bisher noch nicht anerkannt.

Mutter von 4 Kindern, Finanzbranche

"Sozialkompetenz, Durchsetzungsvermögen, Fähigkeit, Fehler zuzugeben, Einbeziehung des Teams in die eigenen Ideen/Wünsche/Entscheidungen. Fraglich ist, ob mein Vorgesetzter dies auf meine Familienerfahrung bezieht."

Vater von 2 Kindern, Führungskraft im Öffentlichen Dienst

Weiß nicht, ob und in welcher Weise dies so gesehen wird; wird eher nicht der Familie zugerechnet.

Vater von zwei Kindern, Verbandsarbeit

Ich glaube kaum, dass mein Vorgesetzter hier einen Zusammenhang sieht, vielleicht ahnt er es.

Vater von 2 Kindern, Finanzbranche

Weitere Ergebnisse

Welche weiteren Zusammenhänge zeigen sich zwischen der von den Eltern eingeschätzten Spillover-Merkmal „Meine Führungskraft meine überfachlichen Kompetenzen die ich in der Familie (weiter-) entwickelt habe“ zu folgenden Merkmalen:

- Mütter vs. Väter
- Anzahl der Kinder
- Alter des jüngsten Kindes
- Alter der Eltern
- Erwerbstätigkeit
- mit bzw. ohne Führungsverantwortung
- Position im Unternehmen

Dass Führungskräfte die Elternkompetenzen nicht erkennen, wird nicht über das Geschlecht der Eltern beeinflusst. Ebenso fanden wir keine entsprechenden signifikanten Mittelwertunterschiede für erwerbstätige Eltern mit und ohne Führungsverantwortung bzw. aufgrund deren Position im Unternehmen. Weiterhin weisen unsere Korrelationsanalysen darauf hin, dass das Alter der Eltern, der Grad der Erwerbstätigkeit als auch das Alter des jüngsten Kindes keinen signifikanten Zusammenhang zum Spillover-Merkmal aufweist.

Wie in den Berichten 1-3, weisen unsere Analysen wieder eine signifikante positive jedoch schwache Korrelation für die Anzahl der Kinder in einer Familie aus ($r=0,16$; $p<0,01$). Das heißt zunächst, dass je mehr Kinder in einer Familie zuhause sind, desto eher erleben Eltern, dass ihre Führungskraft die Elternkompetenzen erkennt. Wir haben dies genauer analysiert und können zeigen, dass Eltern mit einem bis drei Kindern sich als homogene Gruppe beschreiben in der Einschätzung, ob ihre Führungskraft die Elternkompetenzen erkennt. Wie in Abbildung 2 dargestellt schätzen 20,31 Prozent dieser 261 Eltern dies mit „trifft voll zu“ ein. Hingegen schätzt die Gruppe der 44 Eltern mit vier und mehr Kindern dies mit zu 34,09 Prozent ein und liegen damit 14 Prozent höher. Eine Varianzanalyse bestätigt den Mittelwertunterschied der beiden Gruppen signifikant ($p=0,012$; siehe Anhang).

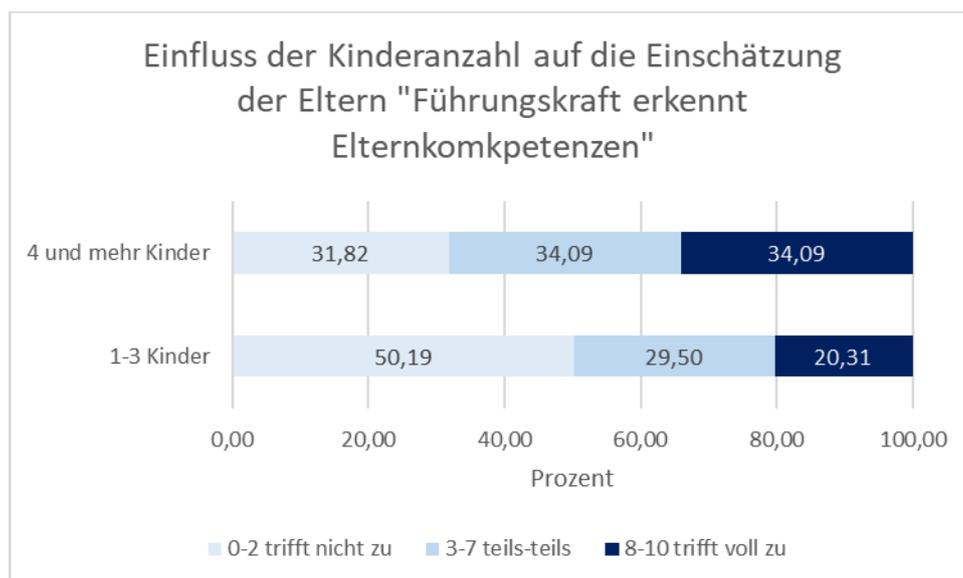


Abbildung 2: Einschätzung erwerbstätiger Eltern (N=305) auf einer Skala zwischen 0 „trifft nicht zu“ und 10 „trifft voll zu“, dass die eigene Führungskraft arbeitsrelevante überfachliche Kompetenzen erkennt unterschieden in Eltern mit 1-3 Kindern und Eltern mit 4 und mehr Kindern.

Worauf lässt sich dieser Unterschied zurückführen?

Wir vermuten, dass in der öffentlichen Wahrnehmung Familien mit vier und mehr Kindern („kinderreiche Familien“) als besondere elterliche Herausforderung wahrgenommen werden im Unterschied zu Familien mit einem bis drei Kindern. Eltern von vier und mehr Kindern berichten zwar nicht einheitlich von dieser höheren Herausforderung, jedoch von entsprechenden Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld nach dem Motto: „Vier (oder mehr) Kinder sind eine besondere Herausforderung! Wie schaffen Sie das nur?“. Wir vermuten, dass diese Eltern damit bewusster ihre (weiter-) entwickelten Elternkompetenzen wahrnehmen und auch von ihren Führungskräften diesbezüglich erkannt werden.

Damit wird unser bisheriger Erklärungsansatz ergänzt, in dem wir angenommen hatten, dass durch die zunehmende Komplexität der elterlichen Herausforderung mit mehreren Kindern hier wirksam wird und entsprechend von den Eltern häufiger bzw. intensiver überfachliche Kompetenzen (weiter-) entwickelt werden können. Dieser Argumentation folgend kann es auch sein, dass Führungskräfte dieses „mehr“ an Elternkompetenzen eher erkennen.

Wir möchten gerne mit Ihnen über diese Ergebnisse diskutieren

1. Worauf führen Sie den 50%-Gap zwischen (weiter-) entwickelten Elternkompetenzen und der Einschätzung „Führungskraft erkennt die Elternkompetenzen“ zurück?
2. Worin sehen Sie mögliche Ursachen und Einflüsse, dass die überfachlichen Kompetenzen von Eltern mit kinderreichen Familien eher von der Führungskraft erkannt werden?

Wir freuen uns, wenn Sie uns Ihre Meinung in LinkedIn zur Verfügung stellen und zu anderen Einträgen mitdiskutieren. Die Diskussion erreichen Sie mit folgendem Link: Gerne können Sie uns Ihren Beitrag als E-Mail schicken an lask@workfamily-institut.de.

Fazit:

Für erwerbstätige Eltern und Unternehmen sehen wir folgende Schlussfolgerungen:

1. Zeigen Sie als Unternehmer, Geschäftsführer oder Führungskraft Eltern Ihre Offenheit bzgl. informell (weiter-) entwickelter überfachlicher Kompetenzen. Dies kann beispielsweise damit geschehen, dass in Bewerbungen informelle Kompetenzen berücksichtigt werden.
2. Sensibilisieren Sie Führungskräfte zum Thema informelles Lernen in Elternschaft, Pflege, Sport oder Ehrenamt. Geben selbst ein eigenes konkretes Beispiel.
3. Haben Sie als erwerbstätige Eltern den Mut ihre (weiter-) entwickelten Kompetenzen anzusprechen. Geben Sie hierzu ein konkretes Beispiel. Wissen Sie nicht, wie Sie dies professionell formulieren können steht Ihnen ein kostenloses Webinar auf www.kompetenzexpert.de zur Verfügung.
4. Sprechen Sie mit anderen Eltern in Ihrer Arbeitsumgebung über informelles Lernen.

Weiterhin gesucht: Erwerbstätige Eltern zur Teilnahme an der Studie

„**Elternkompetenzen & Arbeit:** Unterstützen Sie uns bitte in dieser Studie. Für weitere Analysen benötigen wir weitere Teilnehmer an der Studie. Diese ist weiterhin anonym und benötigt 8-12 Minuten Zeit. Sie helfen uns über eine Weiterempfehlung zur Teilnahme an dieser Studie in Ihrem Netzwerk oder durch gezielte Ansprache von erwerbstätigen Eltern. Zur Online-Studie kommen sie folgendem Link: <http://www.kompetenzexpert.de/studie>

Herzlichen Dank!

Zu einer Kurzfassung dieses Berichts gelangen Sie mit diesem Link:

Autoren:



Joachim E. Lask, Diplom-Psychologe, Gründer und Geschäftsführer des WorkFamily-Instituts. Seit 2004 Forschung zum Enrichment-Ansatz zur Vereinbarkeit Arbeit und Familie. Entwicklung von Instrumenten zum Spillover-Effekt für die Personalentwicklung. Zusammenfassende Darstellung in „Gute Eltern sind bessere Mitarbeiter“ (Springer-Verlag, 2017).



Dr. Nina M. Junker studierte Psychologie an der Universität Mannheim und promovierte im Anschluss extern zu impliziten Mitarbeiter- und Führungstheorien an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit 2016 ist sie Mitarbeiterin der Abteilung für Sozialpsychologie an der Goethe-Universität und seit 05/2018 stellvertretende Abteilungsleiterin. Sie hat ihren derzeitigen Forschungsschwerpunkt auf der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Gruppenprozessen und der Entwicklung von Burnout. Sie arbeitet zusätzlich seit mehreren Jahren als Trainerin und Beraterin im Bereich Betriebliches Gesundheitsmanagement.

Literaturangaben:

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. 1988. Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1): 63-105.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. 2010. Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4): 1065-1105.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. 2007. Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3): 263-296.

Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. 1995. Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7(3): 141-164.

Clarke, N. 2002. Job/Work Environment Factors Influencing Training Transfer Within a Human Service Agency: Some Indicative Support for Baldwin and Ford's Transfer Climate Construct. *International Journal of Training and Development*, 6: 146-162.

Greenhaus, J. H., Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31, 72–92. DOI: 10.5465/AMR.2006.19379625

Gilpin-Jackson, Y., & Bushe, G. R. 2007. Leadership development training transfer: a case study of posttraining determinants. *Journal of Management Development*, 26(10): 980-1004.

- Hatala, J. P., & Fleming, P. R. 2007. Making transfer climate visible: Utilizing social network analysis to facilitate the transfer of training. *Human Resource Development Review*, 6(1): 33-63.
- Hawley, J. D., & Barnard, J. K. 2005. Work environment characteristics and implications for training transfer: A case study of the nuclear power industry. *Human Resource Development International*, 8(1): 65-80.
- Hutchins, H. M. 2009. In the trainer's voice: A study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1): 69-93.
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F., III, & Müller, A. C. 2008. Das deutsche Lerntransfer-Systeminventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2): 50-69.
- Khasawneh, S., Bates, R., & Holton, E. F., III. 2006. Construct validation of an Arabic version of the Learning Transfer System Inventory for use in Jordan. *International Journal of Training and Development*, 10(3): 180-194.
- Lim, D. H., & Johnson, S. D. 2002. Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1): 36-48.
- Mathieu, J. E., & Martineau, J. W. 1997. Individual and situational influences on training motivation. In J. K. Ford, S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas, & M. S. Teachout (Eds.), *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*: 193-221. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. 1993. The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4): 377-390.
- Santos, A., & Stuart, M. 2003. Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 13(1): 27-45.
- Sonntag, K., & Stegmaier, R. 2005. Lernkulturen verstehen, gestalten und messen. Das „Lernkulturinventar“ als organisationsdiagnostisches Verfahren zur Messung von Lernkultur. *Personalführung*, 1/2005: 22-29.
- Tai, W. T. 2006. Effects of training framing, general self-efficacy and training motivation on trainees' training effectiveness. *Personnel Review*, 35(1): 51-65.
- Weinbauer-Heindel (2016). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildungspraxis*. Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-658-11920-1

Folgende Berichte sind in Vorbereitung und werden zeitnah veröffentlicht

- Bericht 5/10: Elternkompetenzen im Gespräch mit der Führungskraft
- Bericht 6/10: Effektive Vorteile von Elternkompetenzen am Arbeitsplatz
- Bericht 7/10: Bedeutung der Eltern-Vernetzung im Unternehmen für die Integration von Elternkompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung
- Bericht 8/10: Väter nutzen das „Kompetenzcenter Familie“ anders – Mütter auch!
- Bericht 9/10: Was brauchen Führungskräfte für die systematische Nutzung von Elternkompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung
- Bericht 10/10: Die Top 20 Elternkompetenzen und deren Nutzen für das Unternehmen

Sonderberichte in Vorbereitung

- Leadership - Learning by Family
- Resilienzentwicklung durch Elternschaft
- Interne Rollenbilder von Eltern und Führungskräften zu Eltern- und Mitarbeiterschaft

Bildnachweis:

Seite 1: © pololia-fotolia

Seite 8: © Elisabeth Gärtner, © Moritz Sirowatka

Anhang:

Varianzanalyse

Variable: AG kennt EK
gruppiert nach: Nkinder

	Quadrat- summe	Freiheits- grade	mittlere QS	F	P
Zwischen	71,06501105	1	71,06501105	6,319792908	0,012458003
Innerhalb	3407,184169	303	11,24483224		
Gesamt	3478,24918	304	11,44160915		

Bartlett-Test zur Varianzgleichheit

Chi-Quadrat	Freiheits- grade	P
0,479747283	1	0,488536811

Multiple Vergleiche

Method: Significance (p):

Kritische Mittelwert-Differenzen zwischen Gruppenpaaren (rechts oben)
und Signifikanzwertung (links unten):

	(Mittelwert)	1-3 Kinder	4 und mehr Kinder
1-3 Kinder	4,103448276	----	1,075390247
4 und mehr Kinder	5,477272727	ja	----

Homogene Untermengen

	1	2
1-3 Kinder	*	
4 und mehr Kinder		*