

INNOVATIONSFÄHIGE  
MITARBEITER DURCH WEITERBILDUNG

### Eine empirische Untersuchung zum berufsbegleitenden Studium im Bankenbereich

Sabine Boerner, Günther Seeber,  
Peter Beinborn, Helmut Keller

Nicht nur für die Banken wird ihre Innovationsfähigkeit immer mehr zu einer Überlebensbedingung. Daher kann es sich kein Kreditinstitut leisten, auf das Engagement und die Initiative seiner Mitarbeiter zu verzichten, im Gegenteil: Innovative Ideen werden oft von denjenigen angestoßen, die tagtäglich mit den Produkten bzw. den Kunden befasst sind. Ein praxisorientiertes, berufsbegleitendes Studium an einer Fachhochschule trägt nach unserer Untersuchung in hohem Maße dazu bei, dass Mitarbeiter an ihrem Arbeitsplatz in der Bank innovatives Denken und Handeln entwickeln. Gleichzeitig steigen auch das Gehalt und die persönliche Zufriedenheit der Mitarbeiter.

#### Zur Bedeutung innovationsfähiger Mitarbeiter

Innovativität wird im Zuge des sich verschärfenden Wettbewerbs auch im Bankensektor in zunehmendem Maße zu einem Überlebensfaktor (Krause, 1998). Eine hohe Innovativität drückt sich nicht nur in neuen Produkten, Dienstleistungen und Distributionswegen aus (z.B. Electronic Banking); relevant sind vor allem Verfahrensinnovationen im bankbetrieblichen Leistungserstellungsprozess, wie sie z.B. im Zuge eines Qualitätsmanagements oder in Verbindung mit dem Konzept der Wertschöpfungskette diskutiert werden, die der Bank letztlich einen Qualitäts- oder/ und Kostenvorteil gegenüber ihren Konkurrenten verschaffen (Abendschein, 2000; Lehmann, 1995; Schierenbeck, 2003; Steden, 2000). Diese Innovationen führen nicht nur dazu, dass die einmal erworbenen Kenntnisse und Qualifikationen der Mitarbeiter immer schneller obsolet werden (Scholz & Herz, 1998, S. 80), sondern dass die Banken in zunehmendem Maße auf innovationsfähige und -willige Mitarbeiter angewiesen sind. Sie müssen nicht nur die begonnenen Innovationsprozesse verstehen und unterstützen, sondern sie sollten darüber hinaus idealer Weise eigene Lösungen entwickeln können und so zum Auslöser von Innovationen werden.

Für innovatives Denken und Handeln am Arbeitsplatz ist bekanntlich nicht nur eine Vertiefung der Spezialkenntnisse, sondern auch der „Blick über den Tellerand“ hilfreich, der Vergleiche ermöglicht, Zusammenhänge offenbart und dadurch neue Perspektiven eröffnet. Insofern sind zugleich tätigkeitsübergreifende Basiskompetenzen gefragt. Eine Möglichkeit, tätigkeits-spezifische Kompetenzen mit tätigkeitsübergreifenden Basiskompetenzen zu verbinden, bietet die Weiterbildung in einem berufsbegleitenden, praxisorientierten Studium an einer Fachhochschule.

#### Wer wurde befragt?

Im Rahmen einer Befragung von 577 Beschäftigten aus verschiedenen Branchen, die berufsbegleitend ein Fachhochschulstudium absolvieren, wurden hier die 87 Studierenden untersucht, die im Bankenbereich beschäftigt sind. Wir fragten nach den Gründen für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Fachhochschul-Studiums, nach den Lernstrategien im Studium und nach den Konsequenzen eines solchen Studiums.

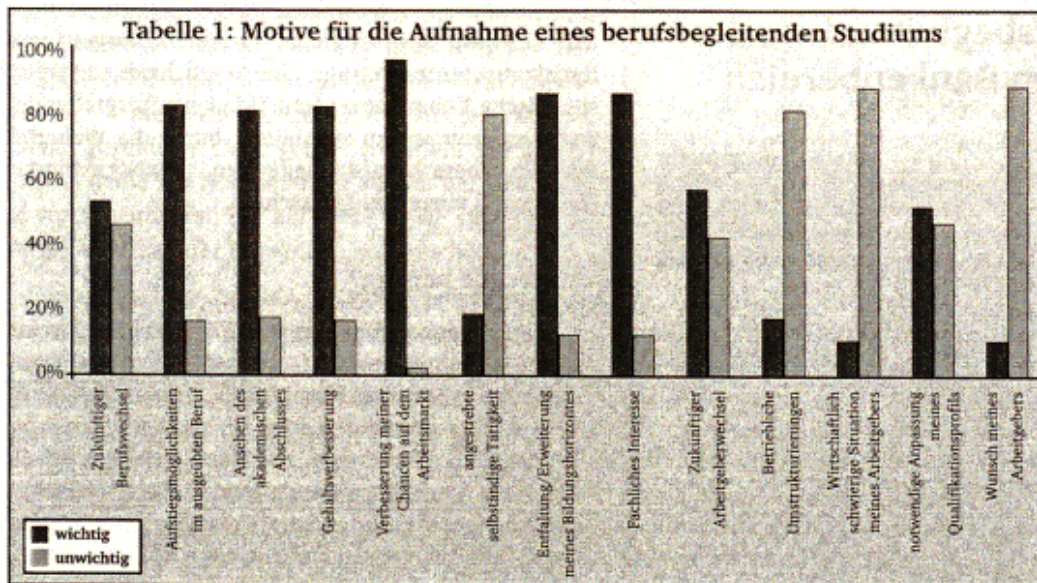
Befragt wurden N=87 Studierende und Absolventen (48% Frauen und 52% Männer) mit einem Durchschnittsalter von 28 Jahren, die mehrheitlich (zu 80%) in privaten Banken beschäftigt sind. Fast die Hälfte der Befragten (40%) sind in der Kundenbetreuung tätig, 18,5% gaben an, im Bereich Personal/Organisation beschäftigt zu sein, und jeweils 8% sind im IT-Bereich und im Controlling tätig. Die weiteren Befragten verteilen sich auf die Funktionen Marketing, Consulting und Projektmanagement. Die Befragten studieren berufsbegleitend an drei privaten Fachhochschulen in überwiegend wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen: 85% geben als Studienziel den Abschluss „Dipl.-Betriebswirt“ bzw. „Dipl. Kaufmann/FH“ an, knapp 10% den Abschluss Dipl.-Wirtschaftsinformatik.

#### Welche Gründe sind ausschlaggebend für ein berufsbegleitendes FH-Studium?

Die wichtigsten Motive für die Aufnahme eines berufsbegleitenden FH-Studiums sind nach unserer Befragung die generelle Verbesserung der eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt (97% Zustimmung), fachliches Interesse und die Erweiterung des Bildungshorizontes (jeweils 87% Zustimmung), Gehaltsverbesserung und Aufstiegsmöglichkeiten im ausgeübten Beruf (jeweils 83% Zustimmung) sowie das Ansehen des akademischen Abschlusses (82% Zustimmung) (vgl. Tabelle 1). Deutlich weniger wichtig sind den befragten Bank-Mitarbeitern ein angestrebter Wechsel des Arbeitgebers (58% Zustimmung) oder des Berufes (54% Zustimmung) sowie die notwendige Anpassung ihres Qualifi-

kationsprofils (52% Zustimmung). Eher unwichtig sind dagegen die folgenden Gründe: Wechsel in die Selbständigkeit, betriebliche Umstrukturierungen, wirtschaftliche Schwierigkeiten oder der Wunsch des Arbeitgebers.

- Organisation des Lernstoffes (Organisation), z.B.: „Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze!“
- Zusammenhänge erkennen (Zusammenhänge), z.B.: „Ich



Anmerkung: Summenwerte kleiner 100% entstehen durch fehlende Werte.

## Wie wird im berufsbegleitenden Studium gelernt?

Ein berufsbegleitendes Studium bietet den Vorteil, dass man seinen Arbeitsplatz nicht (gänzlich oder für die Dauer des Studiums) aufgeben muss und Gelerntes schneller in der Praxis erproben kann. Dafür stellt es andere Anforderungen an die Lernenden als das herkömmliche Präsenzstudium. Die drei Fachhochschulen, an denen die Befragten studieren, arbeiten mit einer Kombination von Fernstudium, Präsenzstudium und Onlinestudium. Daher kommt dem selbstgesteuerten Lernen der Studierenden hier ein höherer Stellenwert zu als an den herkömmlichen Präsenz-Fachhochschulen.

Selbstgesteuertes Lernen kann auf unterschiedliche Weise stattfinden. Neben motivationalen und volitionalen Aspekten werden so genannte kognitive Komponenten des selbstgesteuerten Lernens unterschieden (Pekrun, 2002; Schiefele et al., 2003). Diese kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens, die in der vorliegenden Untersuchung im Vordergrund stehen, werden in drei Gruppen eingeteilt (Wild & Schiefele, 1994):

1. Kognitive Lernstrategien i.e.S. äußern sich in Handlungsweisen der Informationsverarbeitung (Informationsaufnahme, -speicherung, -abruf). Dazu zählen:

nen Ressourcen bestimmt. Hierunter fallen die folgenden ressourcenbezogenen Lernstrategien:

- die eigene Anstrengung (Anstrengung), z.B.: „Ich streng mich auch dann an, wenn mir der Stoff überhaupt nicht liegt“,
- das Zeitmanagement (Zeitmanagement), z.B.: „Beim Lernen halte ich mich an einen bestimmten Zeitplan“,
- die Gestaltung der Lernumgebung (Lernumgebung), z.B.: „Ich lerne an einem Platz, wo ich mich gut auf den Stoff konzentrieren kann“,
- Lernen mit Studienkollegen (Studienkollegen), z.B.: „Ich nehme mir Zeit, um mit Studienkollegen über den Stoff zu diskutieren“,
- der Umgang mit Literatur (Literatur), z.B.: „Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind“ und
- Konzentrationsfähigkeit (Konzentration), z.B.: „Wenn ich lerne, bin ich leicht abzulenken.“ (umgepolt verrechnet)

3. Eine besondere Bedeutung wird den metakognitiven Lernstrategien zugeschrieben, mit deren Hilfe der Lernende sein Lernen reflektiert und dadurch verbessern kann. Hierzu gehören:

- die Fixierung von Lernzielen und die Planung der Lernbemühungen (Ziele und Planung), z.B.: „Ich mache mir vor dem Lernen Gedanken, wie ich lernen will“,
- die Kontrolle als Soll-Ist-Vergleich (Kontrolle), z.B.: „Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um zu überprüfen, ob ich alles verstanden habe“ und

versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß“ und

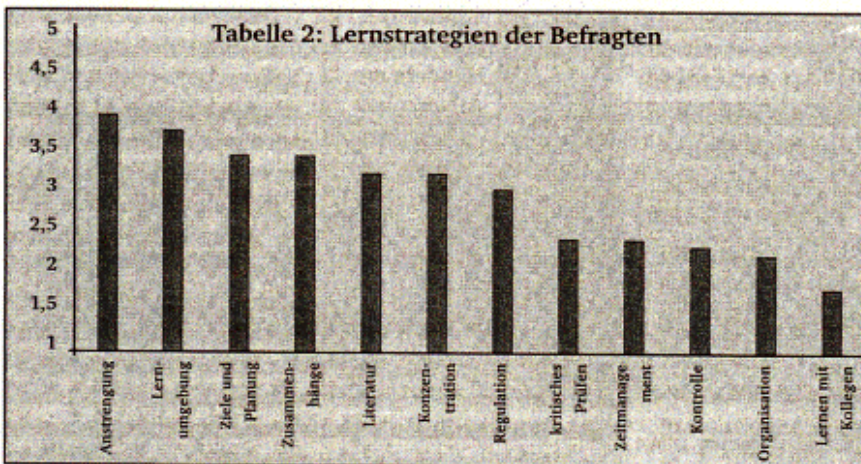
- kritisches Prüfen der zu bearbeitenden Texte (kritisches Prüfen), z.B.: „Ich gehe an die meisten Texte kritisch heran“.

2. Der Lernprozess wird darüber hinaus durch den Umgang mit internen und externen

<sup>1</sup> Die angegebenen Itembeispiele stammen aus dem in der Untersuchung eingesetzten Fragebogen. In Klammern stehen die Kurzbezeichnungen der Lernstrategien, wie sie in Tabelle 2 und Abbildung 2 verwendet werden.

- die Regulation der Prozesse (Regulation), z.B.: „Wenn ich merke, dass mein Vorgehen beim Lernen nicht erfolgreich ist, verändere ich es“.

Welche Lernstrategien werden im berufsbegleitenden Studium von den Befragten bevorzugt angewandt? Tabelle 2 zeigt, dass am häufigsten die ressourcenbezogenen Strategien „Anstrengung“ und „Gestaltung der Lernumgebung“ Verwendung finden. Dieses Ergebnis überrascht nicht, weil ein berufsbegleitendes Studium in besonderem Maße mit Anstrengung verbunden ist und eine gewisse Zeiteffizienz voraussetzt, für die die Gestaltung der Lernumgebung eine wichtige Rolle spielt. Von „mittlerer“ Relevanz sind hier die metakognitiven Lernstrategien „Ziele und Planung“ sowie „Regulation“, die ressourcenbezogenen Strategien „Literatur“ und „Konzentration“ und die kognitive Strategie „Zusammenhänge“. „Lernen mit Kollegen“ ist die Strategie, die aus naheliegenden Gründen im Fernstudium am wenigsten Anwendung findet; die metakognitive Strategie der Kontrolle scheinen die Befragten weitgehend den Prüfungen zu überlassen. Bemerkenswert ist, dass die kognitiven Strategien „Organisation“ und „kritisches Prüfen“ ebenfalls einen eher geringen Stellenwert bei den Befragten besitzen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass sich die Befragten im berufsbegleitenden Studium insbesondere auf den effizienten Einsatz ihrer Lernressourcen konzentrieren.



Anmerkung: Die Ausprägungen der jeweiligen Lernstrategie wurden auf einer Skala von 1 (= „trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 (= „trifft in hohem Maße zu“) erfasst.

### Was bringt ein berufsbegleitendes Studium?

#### Steigende Innovationsfähigkeit am Arbeitsplatz

Der Ertrag für den Lernenden besteht zunächst in einer Erweiterung seines Wissens im Lernfeld. Diesen Wissenszuwachs haben wir z.B. wie folgt erfragt: „Mein Fachwissen ist deutlich gestiegen“ oder „Ich habe gelernt, wissenschaftliche Methoden auf Probleme des Fachs anzuwenden“. Unsere Ergebnisse zeigen, dass eine Erweiterung des Wissens umso mehr stattfindet, je

mehr die Lernenden die folgenden Strategien anwenden: Zusammenhänge erkennen, Literatur, Organisation, Regulation, Konzentration, Ziele und Planung und kritisches Prüfen (vgl. Abb. 2). Dabei kommt den drei Strategien „Zusammenhänge erkennen“, „Literatur“ und „Organisation“ der größte, der Strategie „kritisches Prüfen“ dagegen der geringste Stellenwert zu. Die übrigen fünf der oben genannten Lernstrategien spielen dagegen in unserer Stichprobe für den Wissenszuwachs der Studierenden im Lernfeld keine Rolle.

Mit der Erweiterung des Wissens im Lernfeld ist jedoch erst der erste Schritt zum problemlösenden Denken und Handeln in der Praxis getan. Für die Innovationsfähigkeit kommt es darauf an, dass die Mitarbeiter das im Studium erworbene Wissen auch auf die Anforderungen des Arbeitsplatzes transferieren (Dubs, 1990). Das innovative Denken und Handeln am Arbeitsplatz haben wir über vier Statements erfasst (vgl. Abb. 1):

- Das Studium hat mich dazu motiviert, mich grundsätzlich mit neuen Sachverhalten auseinanderzusetzen.
- Durch mein Studium habe ich gelernt, Probleme in der beruflichen Praxis in einem neuen Licht zu sehen.
- Durch mein Studium habe ich gelernt, vorgeschlagene Problemlösungen noch einmal kritisch zu überdenken.
- Durch mein Studium fällt es mir leichter, in der Praxis neuartige Problemlösungen zu entwickeln.

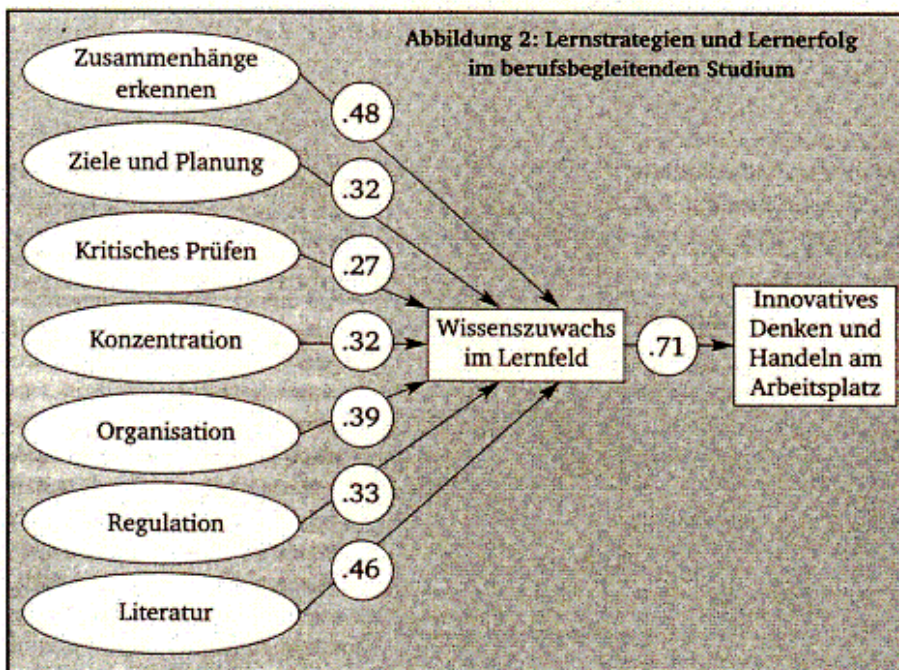
Abbildung 1: Operationalisierung des innovativen Denkens und Handelns am Arbeitsplatz

Innovatives Verhalten am Arbeitsplatz erfordert neben Kompetenzerweiterungen auf Seiten des Mitarbeiters z.B. den Mut, Neues auszuprobieren und ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz, wenn sich die eingesetzte Zeit und Kraft nicht in gewünschtem Maße auszahlen. Entsprechend muss das innovative Verhalten seitens des Unternehmens überhaupt ermöglicht werden, indem den Mitarbeitern ausreichende Freiheitsgrade eingeräumt werden, um ihr neues Wissen zu erproben (Boerner, 1998; Seeber, 2001), und z.B. technisch-organisatorische Barrieren der Umsetzung beseitigt werden. Überdies sollte dem Mitarbeiter z.B. durch ein gezieltes Feedback vermittelt werden, dass innovatives Verhalten nicht nur toleriert wird, sondern ausdrücklich erwünscht ist (Comelli & v. Rosenstiel, 2001).

In unserer Studie zeigt sich ein hoher positiver Zusammenhang zwischen dem Wissenszuwachs im Lern-

feld.

feld einerseits und dem innovativen Denken und Handeln am Arbeitsplatz in der Bank andererseits. Der hohe Korrelationskoeffizient ( $r = .71$ ; vgl. Abb. 2) lässt sich wie folgt interpretieren: Das innovative Denken und Handeln, das die Mitarbeiter nach ihrem Studium bzw. während ihres Studiums in ihrer Bank zeigen, lässt sich zur Hälfte durch das Wissen erklären, das sie im Lernfeld erworben haben, und zur Hälfte durch andere Faktoren, die hier nicht untersucht wurden. Dieser enge Zusammenhang zwischen Wissenszuwachs im Lernfeld und innovativem Denken und Handeln am Arbeitsplatz mag u.a. daher rühren, dass hier vor allem Studierende an Fachhochschulen untersucht wurden, deren Studium ohnehin weitgehend praxisorientiert ist. Er ist aber auch Widerspiegelung der Tatsache, dass ein innovatives Denken und Handeln am Arbeitsplatz offenbar von den Banken unterstützt wird, in denen die Befragten tätig sind (zu den Transferbedingungen vgl. Piezzi, 2002).



Anmerkung: Die angegebenen Korrelationskoeffizienten geben die Stärke der jeweiligen Zusammenhänge an.

### Persönliche Konsequenzen für die Mitarbeiter

Wissenszuwachs im Lernfeld und ein stärker ausgeprägtes innovatives Denken und Handeln am Arbeitsplatz sind sicherlich aus Sicht aller Beteiligten (Bildungsträger, Lernende, Unternehmen) wünschenswerte Ziele eines berufsbegleitenden Studiums. Dennoch ist natürlich die Frage interessant, ob sich eine solche Investition des Mitarbeiters in seine Qualifikation darüber hinaus für ihn persönlich „auszahlt“. Wir fragten die Studierenden und Absolventen daher, welche Konsequenzen ihr Studium bisher am Arbeitsplatz gezeigt hat.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass das berufsbegleitende Studium aus der Sicht der Befragten durchaus positive Konsequenzen zeitigt (vgl. Tabelle 3): 79% geben an, dass sich ihre persönliche Zufriedenheit durch die Aufnahme bzw. den Abschluss des Studiums verbessert hat. Da die Mehrzahl der Befragten noch im Studium begriffen ist, ist dieses Ergebnis deshalb bemerkenswert, weil ein berufsbegleitendes Studium ein erhebliches Maß an Verzicht auf Freizeit mit sich bringt. Dieses „Opfer“ scheint bei der überwiegenden Mehrzahl der Befragten jedoch durch die positiven Seiten des Studiums überkompensiert zu werden.

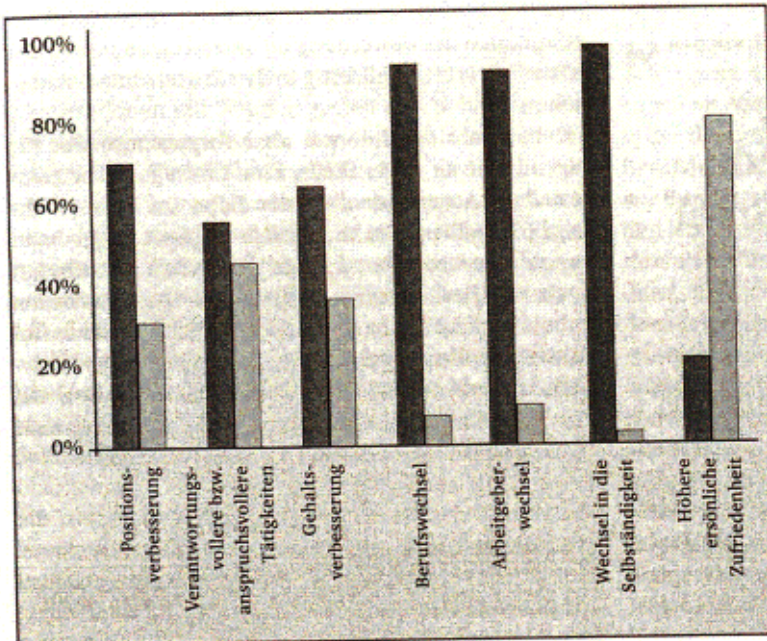
Die weiteren wesentlichen positiven Konsequenzen des Studiums sind der Wechsel in eine anspruchsvollere Tätigkeit (45% Zustimmung), eine Gehaltsverbesserung (36% Zustimmung) und eine Verbesserung der beruflichen Position (30% Zustimmung). Hierin sind vermutlich auch Gründe für die gestiegene persönliche Zufriedenheit der Befragten zu sehen. Zudem wird deutlich,

dass die Studierenden offensichtlich mit realistischen Erwartungen an ein berufsbegleitendes Studium herangehen: Die an erster Stelle genannten Motive für ein Studium (fachliches Interesse und die Erweiterung des Bildungshorizontes, Gehaltsverbesserung und Aufstieg; vgl. Tabelle 1) werden auch bei den Konsequenzen an erster Stelle genannt.

Die gelegentlich geäußerte Befürchtung mancher Arbeitgeber, mit einer Weiterbildung der Mitarbeiter steige auch deren Mobilität, kann in unserer Untersuchung dagegen nicht bestätigt werden:

Zwar ist das mit Abstand wichtigste Studienmotiv die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Tabelle 1), doch wechselte nur ein geringer Anteil (9%) der Befragten nach dem Studium bzw. während des Studiums tatsächlich den Arbeitgeber oder den Beruf (7%) oder wagte den Schritt in die Selbständigkeit (2%). Dies mag natürlich zum Teil der aktuellen Lage auf dem Arbeitsmarkt geschuldet sein. Unabhängig davon zeigt sich aber: Wer nach seinem Studium in seiner Bank einen Arbeitsplatz angeboten bekommt, der seinem Qualifikationsniveau angemessen ist, bleibt seinem Arbeitgeber nicht nur in der Regel treu, sondern entwickelt auch innovative Initiativen und stärkt insofern die Wettbewerbsfähigkeit seines Unternehmens.

Tabelle 3: Persönliche Konsequenzen des berufsbegleitenden Studium



Lehmann, A. (1995):

Qualitätsmanagement für Finanzdienstleister – Umsetzungsschritte zwischen Servicequalität und Kostendruck, in: Bühler, W. (Hrsg.), Quality Banking – Modewort oder neue Wettbewerbsphilosophie? München: Hampp.

Pekrun, R. (2002):

Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 61–79.

Piezzi, D. (2002). Transferförderung in der betrieblichen Bildung:

Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung. Paderborn: Eul.

Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003).

Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung.

Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (3/4), S. 185–198.

Schierenbeck, H. (2003):

Ertragsorientiertes Bankmanagement, Band 1, 8. Aufl., Wiesbaden: Gabler.

Scholz, C. & Herz, G. (1998):

Qualifikation 2007. Neue Berufsbilder und Qualifikationen für Banken, Handelsunternehmen und Versicherungen, München: Facultas.

Seeber, G. (2001):

Wissensarbeit im Spannungsfeld von eigeninteressiertem Opportunismus und intrinsischer Motivation, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, 49 (2), S. 163–178.

Steden, Ph. (2000):

Innovationen in der Finanzindustrie. Sparkasse, 3, 122–125.

Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994):

Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15 (4), S. 185–200.



## Literatur

Abendschein, J. (2000):

Management der Finanzdienstleistungsqualität im dezentralen Bankkundengeschäft. Operationalisierungsansätze am Beispiel der Sparkassen. Landau: Knecht.

Boerner, S. (1998):

Work alienation and continuous improvement – The effects of leadership style. In: Boer, H. & Gieskes, J. (Hrsg.): Continuous Improvement: From idea to reality. Enschede: Twente University Press, S. 63–75.

Boerner, S., Seeber, G., Keller,

H. & Beinborn, P. (2005):

Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie H. 1/2005, im Erscheinen.

Comelli, G. & v. Rosenstiel, L. (2001):

Führung durch Motivation. München: Vahlen.

Dubs, R. (1990):

Lernprozesse in Unternehmen beschleunigen – zur Transferproblematik in Unternehmungen. Die Unternehmung, 44 (3), S. 154–163.

Krause, R. H. (1998):

Bankbetriebliche Innovationsprozesse, Wiesbaden: Gabler.