

Transferförderung und wahrgenommene
Verantwortung der Lehrenden in der
berufsbezogenen Weiterbildung

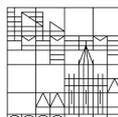
Dissertation zur Erlangung des
akademischen Grades eines
Doktors der Wirtschaftswissenschaften
(Dr. rer. pol.)

vorgelegt von

Barth, Dorothee

an der

Universität
Konstanz



Sektion Politik – Recht – Wirtschaft
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Konstanz, 2023

Tag der mündlichen Prüfung: 9.10.2023

1. Referentin: Prof. Dr. Sabine Hochholdinger

2. Referent: Prof. Dr. Stephan Schumann

Vorveröffentlichungen der Dissertation

Teilergebnisse dieser Dissertation wurden bereits in folgenden Beiträgen veröffentlicht:

Publikationen

Barth, D., & Hochholdinger, S. (2018). Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie. *Bildungsforschung*, *1*, 1–18. <https://doi.org/10.25656/01:16577>

Wißhak, S., & Barth, D. (2022). Perceptions of accountability for the transfer of training by leadership trainers. *International Journal of Training and Development*, *26*(2), 209–227. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12255>

Barth, D., Bonnes, C., & Hochholdinger, S. (2023). Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00249-7>

Barth, D., & Wißhak, S. (2022). Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s11612-023-00704-6>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Forschungsrahmen.....	3
2.1.	Berufsbezogene Weiterbildung	3
2.2.	Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung.....	8
2.3.	Trainingstransfer.....	10
2.4.	Die Rolle der Lehrenden im Transferprozess.....	19
2.5.	Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit.....	28
3	Studie 1: Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings?	32
3.1.	Einleitung.....	34
3.2.	Ausgangslage und Forschungsfrage	34
3.3.	Methode	38
3.4.	Ergebnisse.....	41
3.5.	Diskussion	47
4	Studie 2: Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen	51
4.1.	Einleitung.....	54
4.2.	Transferförderung in Weiterbildungen und die Rolle von Lehrenden	55
4.3.	Unterscheidung von Weiterbildungsinhalten nach Soft Skills und Hard Skills.....	58
4.4.	Ziel der Studie und Forschungsfragen.....	61
4.5.	Methoden	62
4.6.	Ergebnisse.....	65
4.7.	Diskussion	68
5	Studie 3: Perceptions of accountability for the transfer of training by leadership trainers	72
5.1.	Introduction.....	74
5.2.	The Goals of the Study	78

5.3.	Method.....	79
5.4.	Findings	85
5.5.	Discussion.....	89
6	Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse	95
6.1.	Einleitung.....	98
6.2.	Forschungsfragen.....	101
6.3.	Methoden	102
6.4.	Ergebnisse.....	104
6.5.	Diskussion	107
6.6.	Fazit und Transfer.....	110
7	Gesamtdiskussion	112
7.1.	Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen	112
7.2.	Implikationen für die Weiterbildungspraxis.....	118
7.3.	Limitationen und Ausblick	121
7.4.	Fazit	121
	Nachweis der Eigenleistungen	124
	Abbildungsverzeichnis.....	126
	Tabellenverzeichnis.....	127
	Literaturverzeichnis	128

Zusammenfassung

Der Weiterbildung in Deutschland kommt eine hohe Bedeutung zu, um unterschiedlichsten Herausforderungen der Arbeitswelt zu begegnen, wie etwa dem technologischen Fortschritt oder dem anhaltenden Fachkräftemangel. Dabei stellen beruflich-betriebliche Trainings eine gängige Form der Weiterbildung dar und zielen – neben dem Lernen – vornehmlich auf Transfer ab, denn erst durch eine erfolgreiche Übertragung des Gelernten auf den Arbeitsplatz zahlen sich die getätigten Investitionen für Unternehmen aus. Allerdings werden bis heute die Transferraten in der Praxis als zu niedrig erachtet. Dabei hängt ein erfolgreicher Transfer auch von den Lehrenden ab, welche Trainings konzipieren, anleiten sowie nachbereiten und dadurch erheblichen Einfluss auf die Wirksamkeit von Trainings nehmen. Obgleich die Forschung ein umfassendes Verständnis zum Transfergeschehen entwickelt hat, offenbart sich hinsichtlich des Weiterbildungspersonals eine Forschungslücke. Aus diesem Grund befasst sich die Dissertationsschrift mit den Lehrenden in der Weiterbildung, Ausgangspunkt der Arbeit sind dabei Modelle und empirische Befunde aus der Forschung zum Trainingstransfer und der Bildungsforschung zu schulischen Lehrkräften. Die Fragestellungen werden in Rahmen von Interviews und Befragungen mittels qualitativer sowie quantitativer Verfahren bearbeitet und lauten wie folgt: Vor dem Hintergrund der Transferoptimierung wird zunächst ergründet, wie der Lerntransfer aus der Position der Trainerinnen und Trainer heraus gestützt wird (Artikel 1 und 2). Da ein ausgeprägtes berufliches Verantwortungsgefühl u.a. mit der Arbeitszufriedenheit und -motivation zusammenhängt, wird ferner abgebildet, inwieweit sich Lehrende für unterschiedliche Trainingsergebnisse verantwortlich fühlen (Artikel 3 und 4).

Bezüglich der *Transferförderung durch die Lehrenden* zeigt sich, dass Trainerinnen und Trainer in Interviews von vielfältigen transferbegünstigenden Strategien berichten (Artikel 1). Ferner lässt sich feststellen, dass die Lehrenden Transfer schwerpunktmäßig während der Trainingsdurchführung mittels instruktionaler Aktivitäten fördern. Vor- wie nachgelagerte Vorgehensweisen sind in der Praxis dagegen weniger verbreitet. Des Weiteren wird in Artikel 2 die Annahme geprüft, ob sich je nach Trainingsinhalt (Soft Skills vs. Hard Skills) Unterschiede im Vorgehen der Lehrenden bezüglich des Transfers ergeben. Eine schriftliche Befragung von $N = 418$ Lehrenden zeigt, dass die Lehrenden ihr Handeln auf die fachliche Domäne ausrichten und Lehrende während Soft Skills Schulungen in der Mehrzahl der untersuchten Bereiche mehr Unterstützung bieten in Bezug auf Transfer. Dagegen wird in Hard Skills Schulungen verstärkt darauf geachtet, die Weiterbildungsumgebung möglichst realitätsnah zu gestalten.

Artikel 3 befasst sich eingehend mit der *erlebten Verantwortung der Lehrenden*. Die Analyse von Interviewdaten ergeben eine Teilverantwortung seitens der Lehrenden: Einerseits fühlen sich Trainerinnen und Trainer in hohem Maß dazu verpflichtet, für Transfer zu sorgen, andererseits nehmen sie ihre Einflussmöglichkeiten als begrenzt wahr und schreiben insbesondere den Teilnehmenden ebenfalls Verantwortung zu. Ergänzend wird in Artikel 4 im Rahmen einer Online-Befragung von $N = 393$ Lehrenden der Frage nachgegangen, inwieweit sich Trainerinnen und Trainer für unterschiedliche Weiterbildungsergebnisse verantwortlich fühlen bzw. was von ihnen diesbezüglich erwartet wird. Es zeigt sich, dass sie sich in der Hauptsache für kurzfristige Ergebnisse verantwortlich fühlen, wie etwa den Lernerfolg. Deutlich weniger Verantwortung übernehmen sie für langfristige Weiterbildungsergebnisse, wie etwa den Transfer. Gleichzeitig erleben die Lehrenden, dass ihnen gegenüber eine hohe Erwartungshaltung besteht, indem ihnen von Dritten eine hohe Verantwortung bezüglich langfristiger Ergebnisse zugewiesen wird.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit leisten einen Beitrag zu einem besseren Verständnis des Personals in der berufsbezogenen Weiterbildung, das bisweilen als „missing link“ im Transferprozess bezeichnet wird. Die Befunde, welche auf Selbstberichten von Trainerinnen und Trainern fußen, stellen eine Basis für weitere Erhebungen dar, bspw. in Form von kombinierten Selbst- und Fremdratings.

Daneben lassen sich aus der empirischen Arbeit Implikationen für die Weiterbildungspraxis ableiten: Im Hinblick auf die Verbesserung des Transferprozesses wird neben anderem vorgeschlagen, Train-the-Trainer Ausbildungen inhaltlich anzupassen, indem sowohl die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden jenseits des Trainingsdesigns als auch ein domänenspezifisches Vorgehen stärker betont und vermittelt werden. Ferner wird mit Blick auf die Unternehmen empfohlen, die Rolle und den Auftrag der Lehrenden dahingehend zu klären und zu erweitern, dass Trainerinnen und Trainer einen Großteil der Verantwortung für Transfer tragen, wenn auch nicht die alleinige.

Abstract

Continuing vocational education in Germany is of great importance in meeting various challenges in the working world, such as ongoing technological progress and the shortage of skilled workers. Training is a common form of further education and primarily aims – in addition to learning – to promote transfer, as investments made by companies only pay off if newly acquired knowledge or skills are successfully transferred to the workplace. However, transfer rates in practice continue to be too small. Successful transfer also depends on trainers, who design and implement training courses and thus have a substantial influence on training outcomes. Although research has developed a comprehensive understanding of the transfer process, there is a striking research gap in terms of trainers. For this reason, this dissertation focuses on trainers and builds on theoretical models and empirical findings from both the science of training and educational research on teachers.

Firstly, it is examined how trainers support training transfer (Articles 1 and 2). Secondly, Articles 3 and 4 assess the responsibility of trainers in relation to different training outcomes, as a high sense of responsibility is related to job satisfaction and motivation amongst others. The overarching questions are examined using qualitative or quantitative analyses.

In terms of *supporting transfer*, trainers report multiple transfer-enhancing strategies during interviews (Article 1). Furthermore, trainers try to promote transfer mainly during training itself by means of instructional design, whereas activities before and after training are less common in practice. Moreover, Article 2 investigates the assumption if trainers set different priorities in facilitating transfer depending on the training content (soft-skills vs. hard-skills). For this purpose, $N = 418$ trainers were asked about their strategies in an online survey. As expected, trainers revealed different approaches: Soft-skills trainers reported more effort in facilitating transfer in the majority of the domains studied. On the other hand, hard-skills trainers put more emphasis on a realistic training environment. Article 3 deals with the *perceived responsibility of trainers*. Qualitative content analysis from interview data shows that trainers feel partially responsible for transfer: On the one hand, they feel obliged to ensure transfer, on the other hand, they perceive limited control over several transfer determinants. At the same time, they name other stakeholders, such as the trainees. Finally, Article 4 examines the question to what extent trainers feel responsible with regards to different training outcomes. For this purpose, $N = 393$ trainers were asked to assess their personal responsibility and their externally assigned accountability in retrospective within a specific training program. The results show that trainers mainly feel responsible for short-term results, such as learning success, and do feel less responsible for long-term results, such as transfer. In addition, with regard to long-term results,

the trainers perceive high expectations towards them in that they are assigned high responsibility by third parties.

The results of the dissertation contribute to a better understanding of trainers, which is sometimes referred to as the "missing link" in the transfer process. As the findings are based on self-reports, they can serve as a starting point for studies that for instance combine self-report measures with other objective measures to depict different perspectives.

Finally, implications for training practice can be derived: In order to optimize transfer, it is suggested that the curriculum of Train-the-trainer courses should be enlarged. Trainers should be taught how to facilitate transfer from their position and how to design their trainings depending on the domain-specificity. Secondly, it is recommended, that organisations clarify the role of trainers during the whole transfer process: In this context trainers should be given a major, though not a sole part of the responsibility for transfer.

1 Einleitung

Die Bedeutung von Weiterbildung nimmt in Deutschland und anderen Industrienationen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher sowie ökonomischer Ebene stetig zu (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die Gründe dafür sind mannigfaltig und lassen sich in Bezug auf die Arbeitswelt u.a. zurückführen auf den demografischen Wandel innerhalb der Belegschaften, die zunehmende Digitalisierung oder auch auf den permanenten technologischen Fortschritt. Schätzungen zufolge wird ein beträchtlicher Anteil der Unternehmensumsätze in den USA mit Produkten und Dienstleistungen erwirtschaftet, welche nicht älter als fünf Jahre sind (Baldwin et al., 2017). Derartige Veränderungen erfordern eine kontinuierliche und professionelle betriebliche Personalentwicklung, Weiterbildung wird zu einem erfolgsentscheidenden Faktor: Während für Einzelne eine Teilnahme an Weiterbildung etwa die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit bedeutet, verfolgen Unternehmen mit ihren Weiterbildungsangeboten das Ziel, ihre Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit zu erhalten (Aguinis & Kraiger, 2009; Kauffeld, 2016). Zwar zeigen Arbeiten mit querschnittlichem oder längsschnittlichem Studiendesign, dass sich Weiterbildung in der intendierten Weise positiv auf Individuen, Teams und Organisationen auswirkt (Aguinis & Kraiger, 2009; Kim & Ployhard, 2014; Salas et al., 2012), jedoch ist das Ausmaß unbefriedigend, in dem das Erlernte auf die Arbeitstätigkeit übertragen, sprich transferiert wird (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Saks, 2009). Trotz intensiver Beforschung der Transferthematik besteht weiterhin eine Kluft zwischen Forschung und Praxis (Hutchins & Burke, 2007), das Transferproblem bleibt „akut“ (Ford et al., 2018, S. 5.20). So gesehen hat die Transferforschung ein Transferproblem. Unabhängig davon, ob die Perspektive der Teilnehmenden oder der Unternehmensverantwortlichen eingenommen wird, stets wird bemängelt, dass der Transfer nur selten stattfindet oder zu gering ausfällt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Baldwin & Ford, 1988; Baldwin et al., 2017). Offensichtlich existieren Transferbarrieren, welche eine erfolgreiche Übertragung erschweren oder gar unmöglich machen, wobei die Hemmnisse überwiegend auf Seiten der Teilnehmenden sowie im Bereich des Arbeitsumfelds oder des Trainingsdesign verortet werden. Deutlich seltener wird dagegen der Einfluss der Lehrenden näher analysiert, obgleich man sich darüber einig ist, dass Lehrende die Lehr- und Lernprozesse und damit maßgeblich die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen beeinflussen (Kraft, 2018; Schrader, 2013; Wißhak, 2022). Zudem konnte empirisch belegt werden, dass der Lern- bzw. Transfererfolg von Merkmalen und Fertigkeiten der Trainerinnen und Trainer

abhängt (z.B. Grohmann et al., 2021; Russ-Eft et al., 2010; Towler, 2009). Vor diesem Hintergrund überrascht die spärliche Beforschung der Lehrenden im Zusammenhang mit dem Teilnehmendentransfer, es lässt sich eine Forschungslücke feststellen (Baldwin et al., 2017; Hutchins, 2009).

Aus diesem Grund befasst sich die publikationsbasierte Dissertation näher mit dem Lehrpersonal und dessen Beitrag sowie Rolle im Transfergeschehen. In der Folge soll das Tun und Wesen der Praktikerinnen und Praktiker abgebildet werden, um damit u.U. Rückschlüsse auf die Optimierung berufsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen zu ziehen und damit das existente Transferproblem anzugehen. Im Detail werden zwei übergeordnete Fragestellungen näher beleuchtet: Zum einen soll untersucht werden, inwieweit Lehrende sich verantwortlich fühlen für die Zielvariable Transfer, welche ein ausschlaggebendes Kriterium für erfolgreiche Weiterbildung darstellt. Da das Konstrukt Verantwortung in Zusammenhang steht mit positiven Verhaltensweisen (z.B. Hackman & Oldham, 1976), gleichzeitig aber kaum erforscht ist im Hinblick auf das Weiterbildungspersonal (Burke & Saks, 2009; Kopp, 2006), soll die wahrgenommene Verantwortung der Lehrenden deskriptiv dargestellt werden. Zum anderen soll beschrieben werden, wie Trainerinnen und Trainer den Transfer der Teilnehmenden im Trainingsverlauf unterstützen. Ferner soll dies differenziert im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte – seien es Hard Skills oder Soft Skills – geschehen, da diesbezüglich detaillierte, empirische Arbeiten fehlen.

Für diese Zwecke wurden vier Artikel verfasst, welche eine peer-review Begutachtung durchlaufen haben. Dabei ist die Autorin drei Mal Erstautorin sowie einmal Zweitautorin. Am Ende der Arbeit erfolgt sodann eine zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen. Ferner wird auf die Bedeutung der Befunde für die Weiterbildungspraxis sowie auf die Limitationen der Arbeit eingegangen. Als Abschluss wird ein kurzes Fazit gezogen.

2 Forschungsrahmen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Lehrenden der berufsbezogenen Weiterbildung und deren Vorgehen und Rolle im Transferprozess. In den folgenden Abschnitten wird zunächst der Sektor der berufsbezogenen Weiterbildung sowie die dort tätigen Trainerinnen und Trainer näher charakterisiert. Sodann werden der Begriff *Transfer* sowie Möglichkeiten der Transferförderung erläutert, um im Anschluss daran den aktuellen Stand der Forschung zur Bedeutung der Lehrenden im Transferprozess zu skizzieren und Forschungsfragen daraus abzuleiten.

2.1. Berufsbezogene Weiterbildung

Weiterbildung stellt die vierte Säule des Bildungssystems in Deutschland dar und umfasst sämtliche Formen, welche als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197) verstanden werden. Ferner werden in der Arbeits- und Organisationspsychologie konkrete Ziele formuliert, in der Form, dass Weiterbildung dem Erhalt, der Wiederherstellung, der Erweiterung oder der Anpassung beruflicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten dienen sowie einen beruflichen Aufstieg ermöglichen soll (Blickle, 2019; Kauffeld, 2016).

In der Adult Education Survey (AES), einer Datenerhebung der Europäischen Union zum Lernen Erwachsener, wird das Feld Weiterbildung untergliedert in die drei Segmente *betriebliche Weiterbildung*, *individuell berufsbezogene Weiterbildung* und *nicht-berufliche Weiterbildung* (Bilger & Strauß, 2021). Das Segment der *betrieblichen Weiterbildung* ist dadurch gekennzeichnet, dass der Arbeitgeber sich durch die Maßnahme einen konkreten Nutzen verspricht, weshalb die Teilnahme in der Regel während der Arbeitszeit stattfindet und die Kosten übernommen werden. Daneben umfasst die *individuell berufsbezogene Weiterbildung* Maßnahmen, die zum beruflichen Fortkommen dienen, aber nicht der betrieblichen Weiterbildung zuzurechnen sind. Beispiele dafür könnten eine selbstfinanzierte Coaching-Fortbildung am Wochenende sein oder ein Training für Arbeitssuchende, welches von der Bundesagentur für Arbeit angeboten wird. Davon abzugrenzen ist die *nicht-berufliche Weiterbildung*, gelegentlich auch als allgemeine oder politische Weiterbildung bezeichnet, welche keinen beruflichen Bezug hat und aus privaten Gründen aufgesucht wird, z.B. der Besuch eines Sprachkurses an der Volkshochschule. Die vorliegende Arbeit bezieht sich entsprechend auf die zwei erstgenannten Segmente *betriebliche* und *individuell berufsbezogene*

Weiterbildung. Hinsichtlich der eigenen Fortbildungsaktivitäten gaben im Rahmen des letzten AES-Trendberichts Deutschland aus dem 2020 mehr als die Hälfte der Befragten an, eine Weiterbildung mit beruflich-betrieblichem Hintergrund absolviert zu haben, was im Vergleich zu vorherigen Erhebungszeitpunkten einer gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung gleichkommt. Dabei handelte es sich entweder um betriebliche (48%) oder um individuell berufsbezogene Maßnahmen (9%) (Bilger & Strauß, 2021).

Neben der Klärung des Attributs *berufsbezogen* bedarf es ebenso der Einordnung verwandter Ausdrücke zum Begriff *Weiterbildung*: Im Englischen ist für gewöhnlich die Rede von *training*, wenn Wissen, Fertigkeiten oder Einstellungen (engl. knowledge – skills – attitudes KSAs) systematisch erworben werden, um in der Folge die berufliche Leistung zu erhöhen (Goldstein, 1997; Goldstein & Ford, 2002). Zwar umfasst der Begriff *training* im angloamerikanischen Sprachraum sowohl Weiter- als auch Ausbildung, wird aber verstärkt im Kontext von Weiterbildung verwendet (Schaper, 2019). Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit die deutschen Wörter *Training* und *Weiterbildung* synonym verwendet. Ferner werden die beiden Begriffe Weiterbildung respektive Training als Oberbegriffe verstanden, welche weitere Formen umfassen wie u.a. Fortbildungen, Seminare oder Schulungen (Kauffeld, 2016). Schließlich wird berufsbezogene Weiterbildung als ein *Instrument der Personalentwicklung* (PE) verstanden (Blickle, 2019), wobei sämtliche PE-Instrumente einer Organisation zum Ziel haben, die Mitarbeitenden zur erfolgreichen Bewältigung aktueller und zukünftiger Tätigkeiten zu befähigen. Weitere von Weiterbildung abzugrenzende Instrumente wären etwa Coaching oder ein laufbahnbegleitendes Mentoring (Kaschube & von Rosenstiel, 2004): Beide Formate haben einen längerfristigen Horizont im Gegensatz zu kürzer angelegten Weiterbildungen, bei denen tendenziell enger umschriebene Qualifikationen vermittelt werden.

Weiterbildungsformate und -methoden

Bezüglich Weiterbildung lässt sich festhalten, dass diese auf vielfältige Weise realisierbar ist und lässt sich u.a. am *Trainingsdesign* verdeutlichen (z.B. Kauffeld, 2016): So können Trainings einen halben Tag dauern oder sich über mehrere Monate erstrecken und dabei wahlweise als einmalige Veranstaltung oder Intervalltraining konzipiert sein. Während Inhouse-Angebote unternehmensintern stattfinden und die Teilnehmenden dem gleichen Unternehmen bzw. derselben Abteilung angehören, stehen offene Angebote prinzipiell allen Interessierten zu. Weiterbildung kann als Präsenz-, Online- bzw. hybrides Seminar realisiert werden.

Daneben existiert eine Vielzahl an bewährten *Weiterbildungsmethoden*, welche Lehrpersonen einsetzen können. Beispiele für breit beforschte und wirksame Methoden sind sensomotorische und kognitive Trainings, das Behavior Modeling Training (BMT), das Error Management Training (EMT) sowie der Einsatz von Trainingssimulatoren (Salas et al., 2012; Schaper, 2019). Dabei eignen sich die Vorgehensweisen je nach Ziel und Inhalt der Maßnahme unterschiedlich gut (Arthur et al., 2003). Näheres dazu siehe 2.3 Abschnitt Trainingsinhalte.

Lernformen

Formelle Lernprozesse finden im Rahmen von extra dafür angelegten und gestalteten Lernarrangements statt. Sie werden *durch eine Lehrperson von außen angeleitet*, bspw. zu einer festgelegten Zeit in einem Schulungsraum im Zuge einer Sicherheitsschulung (Cerasoli et al., 2018). Dagegen laufen informelle Lernprozesse in der Regel selbstgesteuert und *ohne Beisein einer Lehrperson* ab. Ferner erfolgen sie arbeitsintegriert und vornehmlich außerhalb formaler Bildungsmaßnahmen (Bilger & Strauß, 2021; Cerasoli et al., 2018). Beispiele für informelles Lernen wären die Nutzung von Erklärvideos und Fachlektüre oder das Durchführen eines betrieblichen Qualitätszirkels. Da der Fokus der Dissertation auf der Lehrperson liegt, berücksichtigt die Arbeit entsprechend angeleitete, von außen strukturierte Lernprozesse und lässt informelle Lernprozesse außen vor.

Trainingsevaluation

Um Wirkung und Nutzen von Weiterbildung systematisch zu erheben, wurde erstmals von Kirkpatrick 1959 und 1960 in mehreren Artikeln ein Rahmenmodell zur ergebnisbezogenen Evaluation vorgestellt und in den darauffolgenden Jahrzehnten weiterentwickelt (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2012). Es stellt das bis dato bekannteste Modell in der Forschung wie auch in der Praxis dar. Darin wird zwischen vier Ebenen unterschieden, welche denkbare Trainingsergebnisse abbilden (siehe Abb. 1). Die einzelnen Ebenen sind nach zunehmendem zeitlichen Abstand zur Trainingssituation geordnet und lassen sich wie folgt beschreiben und darstellen:

	Bewertung des Trainings im Hinblick auf:
1) Reactions	Zufriedenheit, Nützlichkeit
2) Learning	Erwerb von Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen
3) Behavior	Anwendungserfolg, Transferleistung
4) Results	Individuelle Ergebnisse (Arbeitsleistung), organisationale Ergebnisse (Unternehmenskennzahlen)

Abbildung 1: Vier Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012)

1. Trainingsbewertung durch die Teilnehmenden (engl. reactions)

Die Bewertung findet häufig anhand zweier Aspekte statt: Zum einen wird die affektive Zufriedenheit (z.B. mit Lehrpersonal, Lernumfeld, Materialien) bewertet, zum anderen der erlebte Nutzen im Hinblick auf die eigene Arbeitstätigkeit (Alliger et al., 1997).

2. Lernerfolg der Teilnehmenden (engl. learning)

Auf der Lernebene werden Qualität und Menge an kumuliertem Wissen und neu erlernten Fertigkeiten erhoben sowie Änderungen von Einstellungen eruiert.

3. Verhaltensänderung/Transfererfolg der Teilnehmenden (engl. behavior)

Die Verhaltensebene gibt an, inwieweit eine Anwendung der neu erlernten Kompetenzen in der beruflichen Tätigkeit stattfindet.

4. Organisationale Ergebnisse (engl. results)

Auf der Ergebnisebene wird abgebildet, in welchem Maß sich das veränderte Verhalten der Teilnehmenden auf organisationale Resultate auswirkt, z.B. eine individuelle Leistungssteigerung, verbesserte Arbeitsabläufe innerhalb eines Teams oder verbesserte Unternehmenskennzahlen.

Im Idealfall, so Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012), findet eine Evaluation auf allen vier Ebenen mit unabhängigen Messungen statt. Allerdings steigt der Aufwand über die Ebenen massiv an, sodass sich Organisationen wie auch Forschende auf einzelne Evaluationsaspekte beschränken (Grossman & Salas, 2011). Das führt dazu, dass in der Praxis hauptsächlich Daten auf den

beiden ersten Ebenen erhoben werden (Buren & Erskine, 2002; Kennedy et al., 2013; Srimannarayana, 2017). Während für die Messung der Zufriedenheit üblicherweise Happy-Sheets zum Trainingsabschluss eingesetzt werden, wird für die Feststellung des Lernzuwachses von Wissenstests Gebrauch gemacht. Auch die Wissenschaft befasst sich aus forschungsökonomischen Gründen vornehmlich mit den „niedrigeren“ Ebenen, am häufigsten werden Daten auf der Lernebene erhoben (59%), knapp ein Drittel der Studien beinhaltet Daten auf der Transferebene (31%) (Arthur et al., 2003).

Das Rahmenmodell postuliert ferner, dass eine Ebene die nächsthöhere Ebene beeinflusst (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2012). Diesbezüglich ergab die Metaanalyse von Alliger et al. (1997), dass die Zusammenhänge zwischen den Ebenen nur gering bis moderat ausfallen: So korreliert die Zufriedenheit mit der Weiterbildung (Reaktionsebene) nur schwach mit dem zeitlich versetzten Lern- sowie Transfererfolg, während der wahrgenommene Nutzen (Reaktionsebene) den späteren Lern- sowie Transfererfolg besser prädiziert. Ebenso wenig ist ein erfolgreich durchlaufener Lernprozess eine Garantie dafür, dass die Inhalte automatisch in die Arbeit übertragen werden, die Zusammenhänge belaufen sich auf $r = .11$ für zu transferierendes Wissen und $r = .18$ für zu transferierende Fertigkeiten. Die Angaben ähneln den Ergebnissen einer weiteren Metanalyse von Arthur et al. (2003), in die 162 Primärstudien eingingen und sich ein deutlicher Abfall der Wirksamkeit von Trainings zwischen den Ebenen zeigte. So verringerte sich bspw. die Effektstärke von der zweiten Lernebene auf die dritte Transferebene um $d = 0.77$. Gleichzeitig ergab sich über die vier Evaluationsstufen hinweg im Durchschnitt eine mittlere Effektstärke von $d = 0.62$. Die Autoren interpretieren dies als hoch, da andere organisationale Interventionen wie z.B. Zielvereinbarungs- oder Feedbackgespräche ähnlich oder sogar weniger wirksam sind. Auch die Metaanalyse von Tharenou et al. (2007) belegt, dass Weiterbildung einen vorzeigbaren Beitrag leistet zum Kompetenzerwerb und infolgedessen zu einer verbesserten individuellen Arbeitsleistung. In diesem Zusammenhang betonen Salas et al. (2012), dass Trainings insbesondere dann ihre Wirkung entfalten, wenn sie durchdacht sind und auf Erkenntnissen der Trainingsforschung basieren. In Bezug auf die organisationale Ergebnisebene schließlich konnte der Nachweis erbracht werden, dass Trainings positive Auswirkungen haben, sowohl auf operative Kennzahlen (z.B. Produktivität, Produktqualität, Innovationsleistung) als auch – in geringerem Umfang – auf finanzielle Kennzahlen (z.B. Renditekennziffern, Aktienkurse) (Jiang et al., 2012; Tharenou et al., 2007).

2.2. Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung

Im Folgenden werden die Personen näher charakterisiert, welche in der berufsbezogenen Weiterbildung lehrend tätig sind. Diese gestalten in Abgrenzung zu beruflichen Ausbilderinnen und Ausbildern Lehr-Lernarrangements für Teilnehmende, welche bereits mindestens über eine berufliche Erstausbildung verfügen. Ferner nehmen die Lehrenden wie unter 2.1 beschrieben mit den ausgewählten Weiterbildungsinhalten Bezug auf die aktuelle oder zukünftige berufliche Tätigkeit der Teilnehmenden. Sich selbst bezeichnen sie bevorzugt als Trainerin respektive Trainer, so das Ergebnis einer Dissertation im deutschsprachigen Raum (Fuchs, 2011). In der vorliegenden Arbeit werden gleichermaßen die *Bezeichnungen* Trainerin/Trainer sowie Lehrende verwendet. Daneben existieren weitere, sinnverwandte Begriffe für Lehrende in der Weiterbildung, u.a. Dozentin/Dozent, Seminarleiterin/Seminarleiter (Kauffeld, 2016; Kraft, 2018).

Für den *Berufszugang* in das Feld der Weiterbildung sind weder formale Regelungen noch Mindestanforderungen formuliert, die Tätigkeit steht prinzipiell jedem offen (Kraft, 2018). In Ermangelung eines gemeinsamen Verständnisses über verbindliche Standards hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) das Modell GRETA (Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung) entwickelt, das sämtliche Kompetenzen umfasst, welche für professionelles Lehrhandeln in der Erwachsenenbildung-Weiterbildung notwendig sind (Alberti et al., 2022; Strauch et al., 2019). Darüber hinaus dient das GRETA-Modell als Anerkennungssystem für formal oder informell erworbene Kompetenzen, vergleichbar zu bestehenden nationalen Systemen der Schweiz wie auch Österreich (Kraft, 2018).

Was die *Aufgaben und Tätigkeiten* der Lehrenden in der Erwachsenenbildung-Weiterbildung angeht, unterscheidet Kraft (2018) sechs übergeordnete Bereiche: Neben dem Lehren als eines der zentralen Aufgaben werden als weitere Schwerpunkte Management, Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit, Programmplanung, Beratung sowie Verwaltung genannt. Darüber hinaus betont Fuchs (2011) für die Untergruppe der beruflich-betrieblichen Trainerinnen und Trainer die unternehmerische Kompetenz. Die umfassende Aufgabe des Lehrens lässt sich weiter ausdifferenzieren und reicht von einer vorbereitenden, didaktischen Planung über das Anleiten von Lehr-Lerninteraktionen hin zu abschließenden Lernerfolgskontrollen (Kraft, 2018). Sinngemäß werden in der Trainingsliteratur ebenso die Planung und Durchführung von Trainings als Hauptaufgabe der Lehrenden verstanden (z.B. Burke & Hutchins, 2008; Gauld & Miller, 2004), wobei die Tätigkeiten häufig chronologisch geordnet werden - in vorbereitende, durchführende und nachbereitende Aktivitäten (Bisbey et al., 2021; Ford et al., 2018). Anhand

des GRETA-Modells lassen sich ebenfalls zahlreiche Kompetenzen ablesen, die in direktem Zusammenhang stehen mit der Tätigkeit des Lehrens: Beispielsweise ist der übergreifende Aspekt *Berufspraktisches Wissen und Können* unterteilt in die Bereiche Didaktik und Methodik, Kommunikation und Interaktion, Beratung und Organisation. Diese Ebenen unterteilen sich erneut in definierte Facetten wie etwa Teilnehmerorientierung, Methoden oder Medien und Lernmaterialien. Daneben umfasst der Kompetenzaspekt *Fach- und feldspezifisches Wissen* bspw. die Fähigkeit der Lehrenden zielgruppenspezifisch vorzugehen (Alberti et al., 2022; Strauch et al., 2019). Insgesamt bestätigen groß angelegte Erhebungen aus dem deutschsprachigen Raum, z.B. der wb-personalmonitor (Martin, 2016) oder die Studie „Beschäftigung in der Weiterbildung“ (Alfänger et al., 2016), dass das Lehren die (mit Abstand) zeitlich umfangreichste Aufgabe für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner darstellt.

Bezugnehmend auf die Gruppe der berufsbezogenen Trainerinnen und Trainer in Deutschland lässt sich eine mangelhafte Datenlage konstatieren (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Bonnes & Hochholdinger, 2016; Wißhak et al., 2020). Das lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass in den großflächigen Erhebungen zu Lehrenden im Bereich Erwachsenenbildung-Weiterbildung nicht differenziert wird zwischen berufsbezogener und nicht-beruflicher, allgemeiner Weiterbildung. Zum anderen erfolgt der Feldzugang in der Regel über Weiterbildungseinrichtungen, wie etwa im Rahmen der letzten Erhebung des wb-personalmonitors (Rosendahl & Lencer, 2016). Das hat zur Folge, dass dort z.B. Lehrende nicht repräsentiert sind, welche als Selbständige und damit häufig losgelöst von Einrichtungen Trainings akquirieren und durchführen. Entsprechend fehlen valide Daten zur Anzahl der Beschäftigten in der spezifischen Berufsgruppe. Die Grundgesamtheit aller Lehrenden in der Erwachsenenbildung-Weiterbildung wurde im Jahr 2016 auf eine halbe Million (530 000) geschätzt, was in etwa der Anzahl der Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen entspricht (664 000) (Koschek & Martin, 2016). Die diffuse Datenlage zu den Lehrenden erstaunt bspw. in Anbetracht der Ergebnisse der letzten AES-Erhebung aus dem Jahr 2020, wonach die berufsbezogene Weiterbildung eine deutlich größere Reichweite hat (Teilnahmequote betriebliche Weiterbildung: 48%, individuell berufsbezogene Weiterbildung: 9%) als die nicht-berufsbezogene Weiterbildung (18%) (Bilger & Strauß, 2021).

Dass es sich bei den Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung um eine separate Zielgruppe handelt, konnte bspw. von Marx et al. (2018) gezeigt werden: Hier ergaben sich bei einem Test über Lehr-Lernmethoden unterschiedliche Wissensstände für Trainerinnen und Trainer im Vergleich zu Lehrenden der allgemeinen Erwachsenenbildung und dient als Hinweis, die Gruppen getrennt voneinander zu beforschen.

Weiterhin liefern einzelne Studien wertvolle deskriptive Daten zur Untergruppe der beruflich-betrieblichen Trainerinnen und Trainer: Zunächst weisen sie sehr unterschiedliche *Bildungs- und Berufsbiographien* auf, was angesichts der fehlenden Regulierung wenig überrascht (Bonnes & Hochholdinger, 2016; Fuchs, 2011). Fuchs (2011) befragte im Rahmen ihrer Dissertation $N = 323$ Trainerinnen und Trainer zu ihrer *beruflichen Situation*, die Mehrheit der Befragten war selbständig und übte ihre Tätigkeit hauptberuflich aus. Weiterhin werden Trainerinnen und Trainer bzgl. ihrer *Qualifikationen* als hochqualifiziert und weiterbildungsaffin umschrieben, zu diesem Schluss kam eine Studie mit $N = 896$ Lehrenden (Wißhak et al., 2020): Die Mehrheit verfügte über einen akademischen Abschluss (71%). Nur ein knappes Fünftel hat ein Studium mit pädagogischem Schwerpunkt absolviert, sodass im beruflich-betrieblichen Bereich seltener ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten als in der restlichen Erwachsenenbildung-Weiterbildung. Gleichzeitig verfügte die große Mehrzahl der Lehrenden über eine so genannte Trainerausbildung oder vergleichbare Zusatzqualifikation (87%), wobei einschränkend zu erwähnen ist, dass derartige Angebote als unsystematisch und qualitativ heterogen bewertet werden (Kraft, 2018; Wißhak & Hochholdinger, 2015). Bezüglich der *Fortbildungsaktivitäten* wurde schließlich beschrieben, dass Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung zum einen weiterbildungsaffin sind (Wißhak et al., 2020), zum anderen neben eher formalen Lerngelegenheiten (z.B. Teilnahme an Konferenz oder Train-the-Trainer Programm) häufig auch informelle Lerngelegenheiten zur Kompetenzerweiterung nutzen (z.B. Fachgespräch im Kollegenkreis, Internetrecherche) (Bonnes & Hochholdinger, 2016; Hutchins et al., 2010).

2.3. Trainingstransfer

Laut der zehnten Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) wurden in Deutschland im Jahr 2019 beträchtliche Summen in Weiterbildung investiert, es entstanden rund 40 Milliarden Euro an direkten (z.B. Teilnahmegebühren, Dozenten honorare) und indirekten Kosten (z.B. bezahlte Arbeitszeit der Teilnehmenden) (Seyda & Placke, 2020). Diese immensen Aufwände sind nur dann sinnvoll, wenn Weiterbildung zu intendierten Änderungen des Verhaltens und langfristig zu einer Verbesserung der Arbeitsleistung führt. Dies gilt als zentrales Anliegen der berufsbezogenen Weiterbildung, welche im Gegensatz zu anderen Bildungssektoren wie z.B. Schule oder Universitäten konkrete Verwertungsinteressen hat (Hense & Mandl, 2011). Folglich sollen Teilnehmende qua Weiterbildung dazu befähigt werden, aktuelle oder zukünftige Arbeitsplatzanforderungen zu meistern, indem sie Erlerntes erfolgreich übertragen, das heißt transferieren.

Die Forschung zu Transfer reicht über 100 Jahre zurück. Anfangs war die Disziplin geprägt vom behavioristischen Ansatz, insbesondere von Thorndikes und Woodworths Theorie der identischen Elemente (1901). Diese besagt, dass der Transfer umso höher ausfällt, je ähnlicher sich die Reizkonstellation samt darauffolgender Reaktionen in der Lernsituation und der späteren Anwendungssituation sind. Während des Behaviorismus stand der Transfer des schulischen Lernens im Fokus, bspw. wurde erforscht, wie Lernprozesse innerhalb einer fachlichen Domäne auf ein anderes Schulfach übertragbar sind (Blume et al., 2010). Erst später wurde das Konstrukt Transfer auf den außerschulischen, beruflichen Kontext angewandt, verbunden mit dem Ziel berufsbezogene Trainings in ihrer Wirksamkeit zu verbessern (Adams, 1987; Goldstein, 1974).

Definition Transfer

Unter einem *positiven Transfer* verstehen Baldwin und Ford, dass neu erworbenes Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen erfolgreich vom Trainingskontext auf die Arbeitstätigkeit übertragen und dort angewendet werden (1988). Im Deutschen ist häufiger auch von der Weiterbildungsmaßnahme als dem *Lernfeld* sowie der eigentlichen Arbeitstätigkeit als dem *Funktionsfeld* die Rede (Hense & Mandl, 2011). Neben der erfolgreichen Anwendung setzt die Definition von Baldwin und Ford (1988) ebenso voraus, dass Erlerntes a) auf unterschiedliche Anwendungssituationen generalisiert werden kann und b) über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten wird.

Explizit wird mit *Generalisierung* gemeint, dass sich ein Transfer möglichst auch bezüglich nicht trainierbarer oder nicht eingeübter Szenarien einstellt (Klauer, 1993). In Zusammenhang damit wird mit dem Konzept der Transferdistanz der Grad der Ähnlichkeit zwischen Lern- und Funktionsfeld zum Ausdruck gebracht (Laker, 1990; Royer, 1979): Ähneln sich der Kontext wie auch die Herangehensweisen in Trainings- und Anwendungssituation, spricht man von einem *nahen* Transfer (Royer, 1979). Unterscheiden sich dagegen Lern- und Funktionsfeld in hohem Maß, ist ein *weiter* Transfer vonnöten. Ein weiter Transfer ist häufig bei Trainings zu interpersonellen Kompetenzen wie z.B. einem Kommunikationstraining der Fall und setzt bei den Teilnehmenden neben anderem ein hohes Abstraktionsvermögen voraus.

Mit *Aufrechterhaltung* wird die zeitliche Dimension von Transfer beschrieben, inwieweit also erlernte Fertigkeiten mit fortschreitendem Abstand zum Training beibehalten bzw. verlernt werden. Eine Metaanalyse ergab diesbezüglich, dass es bei fehlender Anwendung zu einem schnellen und bedeutenden Verlust kommt, dies trifft besonders auf kognitive Kompetenzen zu (Arthur et al., 1998). Im Vergleich dazu setzt der Verfall motorischer Fertigkeiten später oder

langsamer ein. Zusätzlich ergaben sich Unterschiede je nach Art der zu transferierenden Fertigkeit (offen vs. geschlossen): Von *offenen* Fertigkeiten spricht man, wenn es nicht das eine korrekte Vorgehen gibt, sondern mannigfaltige Verhaltensweisen denkbar und zielführend sind. Dagegen versteht man unter *geschlossenen* Fertigkeiten, dass eine festgelegte und eingeübte Abfolge von Schritten befolgt wird (Yelon & Ford, 1999). Die Metaanalyse von Arthur et al. (1998) ergab, dass klar umschriebene, geschlossene Fertigkeiten länger erhalten bleiben als weniger klar definierte, offene Fertigkeiten.

Des Weiteren ist auch ein *negativer* Transfer denkbar und bedeutet, dass die Anwendung des Erlernten zu einer verminderten Arbeitsleistung führt (Solga, 2011). Die Gründe für derartige unbeabsichtigte, nachteilige Wirkungen von Weiterbildung sind vielfältig: Bei einer Soft Skills Schulung könnte es zum Beispiel an einer mangelnden Abstimmung zwischen Trainingsinhalten und der bestehenden Unternehmenskultur liegen, bei der Vermittlung von Hard Skills an einer lückenhaften Anforderungs- und Arbeitsplatzanalyse. Schließlich wird von einem *Nulltransfer* gesprochen, wenn das Erlernte keinen Einfluss auf die Ausführung hat (Mandl et al., 1992). Dies kann wiederum mit fehlenden Anwendungsmöglichkeiten in der Arbeit zusammenhängen, was als eine der größten Transferbarrieren für die Teilnehmenden beschrieben wird (Ford et al., 1992; Lim & Johnson, 2002). Zuletzt führten Huang et al. (2015) die Begriffe *maximaler* und *typischer* Transfer als weitere vielversprechende begriffliche Präzisierung ein: Während unter einem *maximalen* Transfer der größtmögliche Transfer verstanden wird, welcher potentiell leistbar ist, wird als *typischer* Transfer das durchschnittlich offenbarte Verhalten bezeichnet. Dabei wird der maximale Transfer eher in einer Leistungssituation abgerufen, während die typische Transferleistung häufiger unbeobachtet und wiederholt im Arbeitsalltag gezeigt wird. In ihrer Metaanalyse mit 144 einbezogenen Studien zeigten Huang et al. (2015) außerdem, dass die zwei Transferkonzepte nur schwach miteinander korrelieren und von unterschiedlichen Determinanten abhängen: Während sich motivationale Orientierungen der Teilnehmenden (z.B. Selbstwirksamkeit nach dem Training, Transfermotivation) stärker auf den typischen Transfer auswirken, wird der maximale Transfer besser durch die generellen kognitiven Fertigkeiten sowie den jeweiligen Wissens- und Fertigungsstand am Ende eines Trainings präzisiert.

TransfERMessung

Das im Abschnitt 2.1 eingeführte Rahmenmodell zur Trainingsevaluation sieht auf der Verhaltensebene eine Messung des Transfererfolgs vor (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2012). Dabei sind die verwendeten Untersuchungsdesigns, welche ein verändertes Arbeitsverhalten im

Bereich fachlicher oder zwischenmenschlicher Kompetenzen abbilden, sehr unterschiedlich angelegt und hinsichtlich ihrer internen und externen Validität differenziert zu bewerten: Die Designs publizierter Studien reichen von Laborstudien und Simulationen über experimentelle und quasi-experimentelle Erhebungen im Feld bis hin zu rein korrelativen Studien (Blume et al., 2010). Des Weiteren wird das Konstrukt Transfer auf verschiedene Arten operationalisiert, sei es mittels Selbst- oder Fremdberichten, Arbeitsproben, Leistungstests oder psychometrischer Tests (Hochholdinger & Sonntag, 2016; Sattler & Sonntag, 2016). Blume et al. (2010) weisen in ihrer Metaanalyse explizit auf das Methodenartefakt hin, das sich bei SS-SM Ansätzen (engl. same source - same measurement) ergibt: Wenn eine Person (d.h. same source) mittels Selbstauskunft zu einem Zeitpunkt sowohl Kontextfaktoren als auch Transfer bewertet (d.h. same measurement), werden die Zusammenhänge überschätzt. Schließlich gibt es große Unterschiede angesichts der Anzahl und des Zeitpunkts der Messungen, was sich ebenfalls erheblich auf die Ergebnisse und Interpretationen der Zusammenhänge auswirkt (Baldwin et al. 2009; Ford et al. 2018): Beispielsweise wurde bei der Metaanalyse von Blume et al. (2010) die Transferleistung bei den 28 einbezogenen Laborstudien im Durchschnitt (Median) nach knapp einem Tag gemessen, während bei den 61 Feldstudien knapp zwei Monate zwischen Intervention und Messung der abhängigen Variable lagen. Folglich sollten aufgrund der Unterschiedlichkeit der Messungen Aussagen zur tatsächlichen Transferleistung mit Bedacht und stets vor dem Hintergrund des Untersuchungsansatzes getroffen werden.

Determinanten des Trainingstransfers

Um die Vielzahl der Einflüsse auf Transfer zu systematisieren entwickelten Baldwin und Ford (1988) ein Rahmenmodell für Transfer (siehe Abb. 2). Dieses besteht bis heute in seinen Grundzügen und wird weiterhin als Referenz zur Interpretation aktueller, empirischer Befunde herangezogen. Im Zuge eines qualitativen Reviews über Studien von 1907 bis einschließlich 1987 wurden drei übergeordnete Determinanten im Transferprozess identifiziert: Demnach beeinflussen *Teilnehmendenmerkmale*, *Trainingsdesign* und *Arbeitsumfeld* zum einen die Qualität und Quantität des Trainingsoutputs, zum anderen wirken sie sich ebenso (indirekt) auf den letztendlichen Transfer aus.

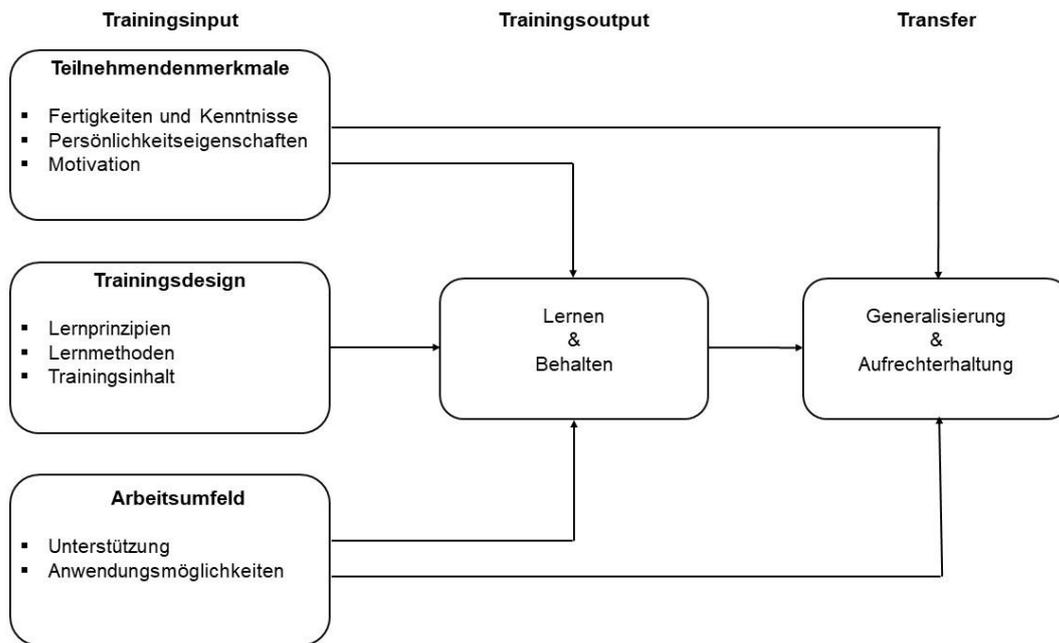


Abbildung 2: Trainingstransfermodell nach Baldwin und Ford (1988)

Es existiert eine Vielzahl an Studien und Metaanalysen, welche die Modellannahmen bestätigen (z.B. Baldwin et al., 2017). Innerhalb der drei übergeordneten Determinanten stehen u.a. folgende Variablen nachweislich mit Transfer in Zusammenhang (z.B. Ford et al., 2018, S. 210):

- 1) *Teilnehmendenmerkmale:* Neben der Gewissenhaftigkeit haben die kognitiven Fertigkeiten den größten Einfluss auf Transfer. Daneben sind auf Seiten der Teilnehmenden die Selbstwirksamkeit und eine hohe Lernmotivation in Verbindung mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung bedeutsam, insbesondere beim Transfer offener oder interpersoneller Fertigkeiten.
- 2) *Trainingsdesign und -implementierung:* Wenn aktives Üben stattfindet, sei es in Form einer Lernstanderhebung, ist dies transferförderlich. Ebenso optimieren zeitlich verteilte Übungssequenzen bzw. die Ansetzung als Intervalltraining den Transfer. Ferner wirken bei Verhaltensdemonstration Positiv- wie Negativbeispiele begünstigend sowie das Setzen persönlicher Transferziele. Bei offenen Fertigkeiten sind Strategien zum Fehlermanagement besonders transferrelevant.
- 3) *Arbeitsumfeld:* Eine unverzügliche Anwendung des Erlernten wirkt sich förderlich auf Transfer aus, wozu die Führungskraft einen Beitrag leisten sollte. Die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen ist v.a. bei der Übertragung offener Fertigkeiten entscheidend.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die individuelle Faktoren, also die Teilnehmendenmerkmale, und die Beschaffenheit des jeweiligen Arbeitsumfelds einen vergleichbaren Einfluss ausüben auf den nachfolgenden Transfer (Blume et al., 2010). Am Dreifaktoren-Modell werden weiterhin laufend Ausdifferenzierungen vorgenommen, z.B. wurde kürzlich ein Modell entwickelt, dem ein dynamisches Verständnis von Transfer zugrunde liegt (Blume et al., 2019).

Mit Blick auf die Zielsetzung der Arbeit soll hier das Modell von Burke und Hutchins (2008) näher erläutert werden, das auf einer Befragung von Trainerinnen und Trainern zu Best-Practices hinsichtlich Transferförderung beruht. Als Ergebnis ihrer qualitativen Auswertung identifizierten die Autorinnen neben den drei bewährten Determinanten nach Baldwin und Ford (1988) zwei weitere Antezedenzien von Transfer, nämlich *Evaluation* und *Lehrendenmerkmale* (siehe Abb. 3). Sowohl für die Trainingsevaluation (Kontoghiorghes, 2002; Saks & Belcourt, 2006; Saks & Burke, 2012) als auch für die Lehrendenmerkmale existieren bestätigende Befunde, wobei auf Letztere im Abschnitt 2.4 ausführlich eingegangen wird.

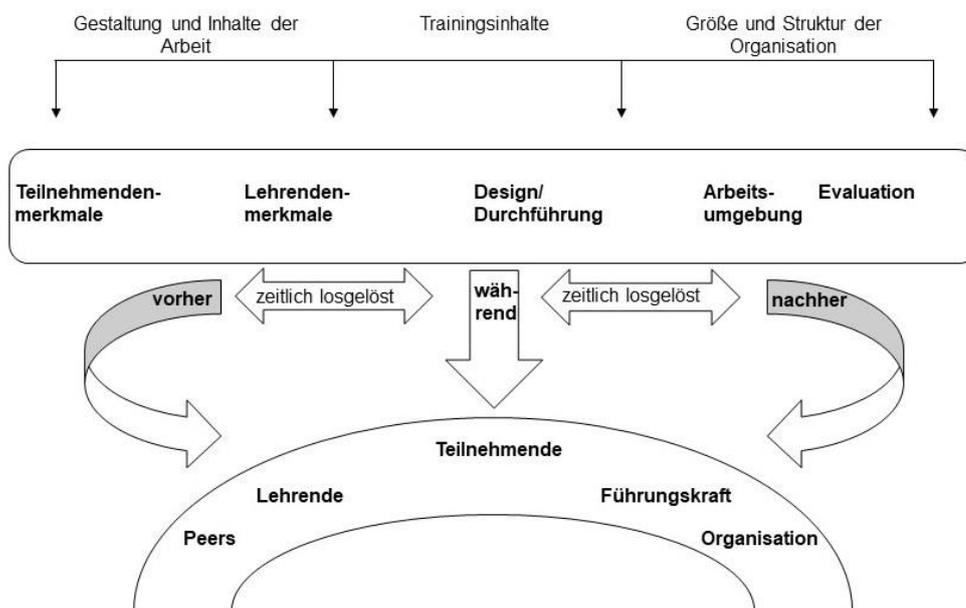


Abbildung 3: Trainingstransfermodell nach Burke und Hutchins (2008)

Ferner wird in dem Modell von Burke und Hutchins (2008) die Förderung von Transfer als kontinuierlicher Prozess abgebildet, begleitende Maßnahmen können demnach vor, während oder nach einer Maßnahme sowie zeitlich losgelöst stattfinden. Aufbauend auf Überlegungen von Broad und Newstrom (1992) sowie Broad (2005) werden in dem Modell schließlich die

Hauptakteure im Transferprozess benannt: Demzufolge zählen Lehrende, Teilnehmende, Kolleginnen und Kollegen, Führungskräfte sowie die Organisation zu den verantwortlichen Stakeholdern.

Eine interessante Erweiterung stammt außerdem von Grossman und Burke-Smalley (2018), welche das Konzept *accountability* in ihr theoretisches Transfermodell aufnahmen. Unter dem englischen Begriff wird entweder *Verantwortlichkeiten* oder *zur Verantwortung gezogen werden* verstanden. Das Konzept wird im Modell auf sämtliche Beteiligte angewandt, wobei die Autorinnen anmerken, dass z.B. die Verantwortlichkeiten der Teilnehmenden durch bestimmte Accountability-Strategien manipulierbar sind und sich dies auf den letztendlichen Transfer auswirken würde. Empirische Daten, welche die Modellannahmen bestätigen, stehen allerdings noch aus.

Trainingsinhalte als transferkritische Variable

Auch der Trainingsinhalt wird in einigen wenigen Modellen als Transferdeterminante erwähnt (Burke & Hutchins, 2008; Grossman & Burke-Smalley, 2018). Baldwin und Ford (1988) benutzen zwar die Begrifflichkeit *Trainingsinhalt* in ihrem Modell (siehe Abb. 2), verstehen darunter aber die Inhaltsvalidität, inwieweit also die vermittelten Inhalte von Nutzen sind für die Arbeitstätigkeit. Trotz vorhandener Evidenz werden die spezifischen Inhalte nicht ausreichend berücksichtigt, es wird bemängelt, dass bisweilen wissenschaftliche Studien Trainings mit unterschiedlichsten Inhalten miteinander vergleichen (Blume et al., 2010). Dabei konnten Blume et al. (2010) in ihrer Metaanalyse nachweisen, dass die Weiterbildungsinhalte als Moderatorvariable im Transferprozess fungieren, wobei im Rahmen der Analyse zwischen offenen und geschlossenen Fertigkeiten nach Yelon und Ford (1999) unterschieden wurde (siehe Abschnitt 2.3 Definition Trainingstransfer). Demnach hängt insbesondere der Transfer offener Fertigkeiten von organisationalen Rahmenbedingungen der Arbeit sowie individuellen Personenmerkmalen ab.

Neben der Kategorisierung in offene und geschlossene Fertigkeiten gibt es eine ähnliche Einteilung in *Soft Skills* und *Hard Skills* (Laker & Powell, 2011), welche für Studie 2 der vorliegenden Arbeit übernommen wurde: Während bei *Soft Skills* Trainings schwerpunktmäßig intra- und interpersonelle Fertigkeiten vermittelt werden, werden bei *Hard Skills* Schulungen überwiegend fachbezogene Inhalte sowie Fertigkeiten trainiert. Beispiele für *Soft Skills* Inhalte wären Zeitmanagement, Führung oder Kommunikation. *Hard Skills* Trainings hätten z.B. die Bedienung einer technischen Anlage zum Inhalt oder das Erlernen einer bestimmten Software. Bezüglich *Soft Skills* wird ein erfolgreicher Transfer in verschiedener Hinsicht als besonders

herausfordernd bewertet (Blume et al., 2010; Botke et al., 2018; Laker & Powell, 2011): Zunächst sind Teilnehmende bei der Anwendung von Soft Skills häufiger auf ihr Umfeld angewiesen und müssen mit Personen erfolgreich interagieren. Daneben müssen sie selbständig entscheiden, wann, wo und wie sie das Erlernte übertragen, da es sich bei Soft Skills in der Regel um einen weiten Transfer handelt und das Lernfeld wenig mit dem Funktionsfeld übereinstimmt. Schließlich kann das Ableiten von Lernbedarfen für ein anstehendes Seminar zu Soft Skills Themen problematisch sein, bspw. wenn es um kommunikative Fertigkeiten geht, da womöglich nicht alle Teilnehmenden ihre aktuellen Fertigkeiten als defizitär einschätzen. Losgelöst davon belegen empirische Studien am Beispiel von Führungs- und Managementtrainings, dass bei gleichzeitiger Vermittlung von Hard Skills als auch Soft Skills der Transfer für Letztere anteilig geringer ausfällt (Culpin & Scott, 2011; Lacerenza et al., 2017). Auch die Metaanalyse von Arthur et al. (2003) zeigt, dass Trainingsinhalte als transferrelevant einzustufen sind: Eine optimale Transferanbahnung findet dann statt, wenn in Abhängigkeit des Lerninhalts unterschiedliche Lehr-Lernmethoden zum Einsatz kommen: So sind Vorträge bspw. die Methode der Wahl beim Erlernen und Übertragen kognitiver Fertigkeiten mit einer Effektstärke von $d = 0.71$. Sollten dagegen interpersonelle Fertigkeiten vermittelt und transferiert werden, ist eine engmaschige Verhaltensmodellierung (engl. programmed instruction) die Methode der Wahl ($d = 0.94$).

Transferförderung

Neben der Ausdifferenzierung von Transfermodellen bzw. der Beforschung weiterer relevanter Faktoren befasst sich die Trainingsforschung ebenfalls damit, evidenzbasierte Handlungsanleitungen für die Trainingspraxis zu formulieren (z.B. Grossman & Salas, 2011). Dabei konnte auf Basis zahlreicher Metaanalysen, Reviews und Originalstudien gezeigt werden, dass insbesondere systematisch geplante und durchgeführte Trainings wirksam sind und ein „Anything goes“ nicht gilt (Arthur et al., 2003; Bisbey et al., 2021; Salas et al., 2012). Newstrom (1986) sowie Broad und Newstrom (1992) sprechen bei der Koordinierung sämtlicher transferbegünstigender Aktivitäten von einem notwendigen *Transfermanagement* und stellen die Aktivitäten in einer Transfermatrix dar, in welcher die Teilnehmenden, die Lehrenden sowie die Manager als Akteure im Transferprozess genannt werden (siehe Abb. 4). Dabei umfasst die Bezeichnung „Manager“ sowohl die Geschäftsführung als auch die Führungskräfte der eigentlichen Trainingsteilnehmenden (Broad & Newstrom, 1992, S. 14). Je nach Zeitabschnitt (vor, während und nach dem Training) gehen die Beteiligten unterschiedlich vor, um ihrerseits Transfer gezielt zu stützen. So sollten bspw. vor Trainingsbeginn a) die

Teilnehmenden sich Lernziele setzen, b) *die Lehrenden* ihr methodisches Vorgehen und die geplanten Inhalte ankündigen und c) *die Führungskräfte* gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden den Nutzen des Trainings besprechen (Grossman & Salas, 2011; Mesmer-Magnus & Viswesvaran, 2010).

	vorher	während	nachher
Teilnehmende			
Lehrende			
Management			

Abbildung 4: Transfermatrix nach Broad und Newstrom (1992)

Wie es um die tatsächliche Verbreitung „guter“ Transferpraxis steht, ist das Anliegen der Diffusionsstudien von Saks und Belcourt (2006) sowie von Schneider et al. (2014), in denen Unternehmensverantwortliche zu ihren Weiterbildungsprogrammen befragt wurden. Beide Studien kommen zu sehr ähnlichen Schlüssen und bewerten die Anzahl an transfersichernden Maßnahmen als zu gering. Ferner wird den Verantwortlichen in Unternehmen mangelndes Wissen darüber attestiert, wie Transfer bereits vor Beginn des Trainings gefördert werden kann. Stattdessen liegt der Fokus auf der Transferunterstützung gegen Ende oder nach der Maßnahme. Letztere Aussage deckt sich mit dem Ergebnis einer qualitativen Studie, in der Führungskräfte zu ihrem transferförderlichen Verhalten rund um Weiterbildungsmaßnahmen ihrer Mitarbeitenden befragt wurden und im Wesentlichen nach dem Training die Initiative ergriffen (Govaerts et al., 2017). Insgesamt lässt sich festhalten, dass trotz einer Vielzahl fundierter Vorgehensweisen der Transferprozess derzeit unzureichend verankert und damit die Weiterbildungspraxis in Unternehmen ausbaufähig ist.

Jenseits der Darstellung des Status quo der Praxis stellen ergänzende Studien dar, welche Umstände einen Transfer erschweren oder gar verhindern: Demzufolge sehen Teilnehmende

die größten Transferbarrieren im Arbeitsumfeld, sei es wegen mangelnder Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen oder wegen fehlender Anwendungsgelegenheiten (Lim & Johnson, 2002). Eine Trainerbefragung zum selben Thema ergab ebenfalls, dass das Arbeitsumfeld der Teilnehmenden problematisch gesehen wird: An erster Stelle wurde die fehlende Unterstützung der Trainingsteilnehmenden im Anschluss an ein Training genannt, gefolgt vom Zeitdruck bzw. einer hohen Arbeitsdichte sowie einer fehlenden Lernkultur in Unternehmen (Newstrom, 1986).

2.4. Die Rolle der Lehrenden im Transferprozess

In mehrfacher Hinsicht sind die Lehrenden bedeutsam für einen erfolgreichen Transfer: So können sie durch eine professionelle Gestaltung der eigentlichen Maßnahme Transfer direkt anbahnen. Darüber hinaus können sie durch Aktivitäten, die dem Training vor- und nachgelagert sind, sowie in beratender Funktion positiv Einfluss nehmen auf den Transferprozess (Schrader, 2013; Wißhak, 2022).

Trotz dieser exponierten Rolle im Weiterbildungsgeschehen stehen Trainerinnen und Trainer nur selten im Mittelpunkt wissenschaftlicher Projekte und gelten deshalb als unterrepräsentiert in Erhebungen (Baldwin et al., 2017; Hutchins, 2009): Zwar existieren zahlreiche Studien, welche die Relevanz der Lehrenden im Hinblick auf den Weiterbildungserfolg unterstreichen, es handelt sich aber um isolierte Einzelbefunde. Zudem fehlt es an einer übergreifenden Synthese zu zentralen Trainerkompetenzen, welche in ein übergreifendes, theoriebasiertes Kompetenzmodell münden würde und sonach empirisch überprüfbar wäre (Bonnes et al., 2019; Gauld & Miller, 2004; Grohmann et al., 2021). Im Vergleich dazu ist die *empirische Bildungsforschung zu schulischen Lehrkräften* weit fortgeschritten, bspw. hat sich im deutschsprachigen Raum das *Modell der professionellen Handlungskompetenz* nach Baumert und Kunter (2006) als theoretischer Überbau etabliert. Das Rahmenmodell beinhaltet vier nichthierarchische Schlüsselqualifikationen, welche in Summe die Handlungskompetenz einer Lehrperson ausmachen: Neben dem Professionswissen umfasst das Modell die Bereiche Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fertigkeiten (Baumert & Kunter, 2006). Das Modell der professionellen Handlungskompetenz diente wiederum im Projekt GRETA des deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) als theoretische Orientierung bei der Entwicklung eines einheitlichen Kompetenzmodells, welches Anforderungen an Lehrende der Erwachsenenbildung-Weiterbildung benennt (Strauch et al., 2019). Das Modell liegt mittlerweile mit GRETA 2.0 in einer aktualisierten Version vor und beinhaltet nun auch notwendige digitale Kompetenzen (Alberti et al., 2022). Eine Limitation

des Modells besteht darin, dass die modellierten Kompetenzen lediglich auf die Beförderung des Lernerfolgs als Outcome abzielen. Zwar begünstigen einzelne Kompetenzfacetten des Modells den Transfer (z.B. Teilnehmendenorientierung), jedoch wird der Transfererfolg als weiteres erklärtes Ziel von Weiterbildung (Hense & Mandl, 2011) nicht explizit erwähnt. Dies ist auch vor dem Hintergrund erstaunlich, dass ein gelungener Lernprozess nicht hinreichend ist für die spätere Anwendung am Arbeitsplatz (Alliger et al., 1997).

Bezugnehmend auf Trainerinnen und Trainer ergaben Befragungen, dass *die Lehrenden sich selbst als transferrelevant* werten (Burke & Hutchins, 2008; Donovan & Darcy, 2011; Hutchins, 2009), wobei kritisch anzumerken ist, dass innerhalb der Studien nicht weiter nach spezifischen Merkmalen differenziert wurde. Ferner gaben Lehrende, Teilnehmende und HR-Verantwortliche bei der Frage nach notwendigen Trainerkompetenzen an, dass sie dem Wissen um Transferförderung eine sehr hohe Bedeutung beimessen und diesen Aspekt bspw. als bedeutsamer einstufen als etwa die diagnostischen Kompetenzen (Wißhak & Hochholdinger, 2018). Des Weiteren finden sich in der Literatur einige Befunde zum *Zusammenhang zwischen einzelnen Trainerkompetenzen und dem Weiterbildungserfolg* im Sinne der vier Ebenen nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012). Bezüglich der *Reaktionsebene* ergab eine Studie mittels einer faktorenanalytischen Überprüfung der ersten Evaluationsebene, dass die Zufriedenheit mit der Lehrperson einen eigenständigen Faktor darstellt und getrennt zu bewerten ist von weiteren affektiven Reaktionen (Morgan & Caspar, 2000). Ferner ergaben sich hohe Korrelationen zwischen der positiven Bewertung der Lehrperson und dem wahrgenommenen Nutzen der Fortbildung, wobei der erlebte Nutzen wiederum als Prädiktor für den nachfolgenden Lern- und Transfererfolg gilt (Alliger et al., 1997). Was die *Lernebene* angeht, zeigten Russ-Eft et al. (2010), dass spezifische Merkmale der Lehrperson mit dem Lernerfolg der Teilnehmenden zusammenhängen: Es ergaben sich Korrelationen für das Fachwissen, den Enthusiasmus sowie die Praxiserfahrung der Lehrenden einerseits und der Examensleistung angehender Rettungssanitäter andererseits. Schließlich konnte für die *Transferebene* unter Experimentalbedingungen gezeigt werden, dass ein ausdrucksstarker und expressiver Lehrendenstil den Transfer begünstigt (Towler, 2009). Darüber hinaus zeigte sich, dass der Lerntransfer von der Vertrautheit der Trainerinnen und Trainer mit den Trainingsinhalten abhängt sowie von einem gelungenen Beziehungsaufbau mit den Teilnehmenden (Ghosh et al., 2012). Weiterhin kam eine qualitative Studie zu dem Ergebnis, dass die Transferintentionen (engl. intentions to transfer) von Teilnehmenden im Rahmen medizinischer Fortbildungen u.a. davon abhängen, wie passend die Lehrenden die zu vermittelnden Ideen demonstrieren und wie sie den Umgang mit den Teilnehmenden gestalten (Yelon et al., 2004). Zuletzt liegen Daten aus

einem Fragebogeninventar vor, bei dem Teilnehmende Trainerkompetenzen in vier Bereichen einschätzten (Fach-, Methoden-, Sozial- Selbstlernkompetenz): Im Ergebnis zeigte sich nur für die methodische Kompetenz ein Zusammenhang mit dem (selbsteingeschätzten) Lerntransfer der Teilnehmenden (Grohmann et al., 2021).

Allgemein lässt sich festhalten, dass sich nennenswerte Zusammenhänge ergeben zwischen Trainerkompetenzen und relevanten Weiterbildungsindikatoren, wobei die Befunde eher losgelöst voneinander existieren und es einer theoriegeleiteten Synthese der Ergebnisse bedarf (Blume et al., 2010; Tews & Burke-Smalley, 2017).

Schulische Lehrkräfte

Vergleicht man die Gegebenheiten von Schule und Weiterbildung, fallen schnell Unterschiede auf: Während der fachliche Lernfortschritt sowie die motivational-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler einen guten Unterricht ausmachen (Helmke, 2014), besteht das Ziel eines professionellen Trainings darin, dass das Erlernte seinen Weg in die Anwendung findet. Darüber hinaus unterscheiden sich die Zielgruppen hinsichtlich der Lernmotivation oder Freiwilligkeit der Teilnahme. Dennoch bestehen große Gemeinsamkeiten, da es sich in beiden Kontexten um organisiertes und zielgerichtetes Lernen in Gruppen handelt, welches mittels Lehr-Lernarrangements gesteuert wird (Döring, 1988). Marx et al. (2014) ziehen ebenfalls das Fazit, dass die Funktion und die Tätigkeiten der jeweiligen Lehrkräfte ähnlicher seien als oftmals angenommen und halten deswegen einen Abgleich für gerechtfertigt und lohnend. Bezüglich der schulischen Lehrpersonen ergeben umfangreiche Forschungsvorhaben zweifelsfrei, dass Lehrerinnen und Lehrer einen bedeutenden Beitrag leisten zum schulischen Fortkommen der Schülerschaft: Im Rahmen des Projekts COACTIV und darüber hinaus konnte bspw. für das Fach Mathematik gezeigt werden, dass die drei Bereiche Professionswissen, motivationale Orientierungen sowie Selbstregulation nach Baumert und Kunter (2006) das unterrichtliche Handeln der Lehrperson beeinflussen und in der Folge den Lernerfolg und die Motivation der Schülerinnen und Schüler beeinflussen (Kunter et al., 2011a; Kunter et al., 2013b). Ferner kommt Hattie (2008) in seinem renommierten Werk „Visible Learning“ zu dem Schluss, dass das Handeln der einzelnen Lehrperson einen starken Hebel darstellt in Bezug auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson in ihrer Wirkung bspw. strukturellen Veränderungen überlegen ist, wie etwa einer Verringerung der Klassenstärke. Des Weiteren zeigt die Synthese von Hattie (2008), dass Fortbildungen dazu dienen, die professionelle Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer auszubauen, da sich rege

Weiterbildungsaktivitäten nachweislich auf das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Jener Aspekt, der *Erwerb und die Entwicklung professioneller Kompetenzen*, ist bezüglich Trainerinnen und Trainer größtenteils ungeklärt. Zwar lassen sich auch hier einzelne Studien anführen, die Befunde sind jedoch inkonsistent: So ergaben sich etwa für die berufsbiographischen Variablen *Fortbildungs-/Weiterbildungshäufigkeit*, *Absolvieren einer Trainerausbildung* und *Berufserfahrung* entweder positive oder fehlende Zusammenhänge. Möglicherweise lassen sich die uneindeutigen Ergebnisse durch die heterogene Operationalisierung der interessierenden Zielvariable erklären, wie z.B. Transferwissen (Hutchins & Burke, 2007), konkrete Transferpraktiken (Hutchins 2009), Zustimmungsgrad zu einem theoretischen Trainermodell (Gauld & Miller, 2004) oder Wissen zu Lehr-/Lernmethoden (Marx et al., 2018).

Obwohl in Summe davon auszugehen ist, dass Lehrende einen bedeutenden Anteil haben am Transfererfolg der Teilnehmenden, ist erstaunlich wenig über ihr Handeln und ihre Eigenschaften bekannt (Baldwin et al., 2017). Aus diesem Grund wurden zwei unterschiedliche Teilaspekte ausgewählt, nämlich die Förderung des Transfers durch die Lehrenden sowie die Transferverantwortung der Lehrenden. Diese Aspekte sollen in den nachfolgenden Ausführungen näher erläutert werden, um im Anschluss daran Forschungsfragen daraus abzuleiten.

Transferförderung durch Lehrende

Eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Stützung des Transfers ist ein fundiertes *Transferwissen* seitens der Lehrenden. Diesbezüglich wurden im Rahmen zweier Studien Wissenstests zu Transfer entwickelt: Die Befragung von Hutchins und Burke (2007) zeigte, dass Trainerinnen und Trainer mehr Wissen in den Bereichen Trainingsdesign und Arbeitsumfeld aufweisen während sie hinsichtlich der Teilnehmenden und der Trainingsevaluation weniger informiert sind. Bei der zweiten Studie handelt es sich um ein psychometrisches Instrument, was sich derzeit in der Erprobungsphase befindet: In Anlehnung an das Modell der Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) wird dort Transferwissen als Subfacette des Professionswissen verstanden und modelliert (Koch et al., 2022).

Wie unter 2.3 im Abschnitt Transferförderung dargestellt benannten Broad und Newstrom (1992) in ihrer Systematisierung neben anderen die Lehrenden als wichtige Akteure im Transferprozess, welche über den Trainingsverlauf hinweg wiederholt die Möglichkeit haben,

den Transferprozess mitzugestalten. Die Trainingsforschung hat in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für verschiedene Stakeholder formuliert, zur Gruppe der Lehrenden existiert eine Übersichtsarbeit von Wißhak (2022). Darin wurden auf Grundlage von 19 Metaanalysen Ansatzpunkte bzw. konkrete Herangehensweisen für Trainerinnen und Trainer herausgearbeitet. Als weiteres Ergebnis wird hervorgehoben, dass Lehrende nicht nur mittels eines durchdachten Trainingsdesigns Transfer begünstigen können (z.B. Sequenzierung der Lernphasen) sondern auch, indem sie auf das Arbeitsumfeld der Teilnehmenden (z.B. frühzeitiges Hinzuziehen der Führungskräfte) sowie die Teilnehmenden einwirken (z.B. Förderung der Motivation und Selbstwirksamkeit).

Ferner gibt es einige wenige Studien zum Vorgehen praktizierender Trainerinnen und Trainern: Hutchins (2009) befragte 139 Lehrende zu bewährten Aktivitäten hinsichtlich Transfer. Die Lehrenden nannten im Wesentlichen Aktivitäten rund um das Trainingsdesign. Am häufigsten wurde eine Einbettung der Trainingsziele und -inhalte in die übergeordneten Unternehmensziele angeführt. Erwähnung fanden ebenso Vorgehensweisen bzgl. des Arbeitsumfelds. Zur Aussagekraft der Ergebnisse ist einschränkend zu sagen, dass es sich bei der Studie von Hutchins (2009) um eine Befragung handelte mit offenem Antwortformat. Womöglich erinnerten sich die Befragten nicht an alle transferförderlichen Aktivitäten, von denen sie für gewöhnlich Gebrauch machen. Ferner ist unklar, ob sich die Lehrenden in ihren Aussagen auf sich selbst beziehen, da in der Befragung lediglich nach funktionierenden Best Practices gefragt wurde und nicht explizit nach der handelnden Person: „Please type (a) brief statement(s) about what practices you consider effective for supporting training transfer.“ (Hutchins, 2009, S. 76–77). Weinbauer-Heidel (2016) erhob für ihre Dissertationsschrift ebenso den Verbreitungsgrad transferförderlicher Vorgehensweisen und befragte dazu 154 PE-Verantwortliche (darunter Trainerinnen und Trainer) in österreichischen Unternehmen. Der Fragebogen erfasste 28 transferförderliche Vorgehensweisen, welche durch relevante Literatur gestützt waren. Erfragt wurde die Häufigkeit transferbegünstigender Maßnahmen in Bezug auf das gesamte Trainingsangebot einer Organisation und stellt damit eine stark verallgemeinerte Einschätzung dar. Im Ergebnis zeigte sich, dass begleitende Transferpraktiken in den Unternehmen nur stellenweise oder selten zum Einsatz kommen. Des Weiteren fand eine Unterstützung eher punktuell statt und weniger kontinuierlich über den gesamten Trainingsverlauf. Zudem merkten die Befragten kritisch an, dass bei der Befragung nicht zwischen Hard Skills und Soft Skills Inhalten unterschieden wurde.

Folglich bleibt die Frage weitgehend offen, welchen Beitrag Lehrende im Rahmen von Trainings zur Transferförderung leisten, insbesondere in Bezug auf ein konkretes einzelnes Training. (Teil-)Antworten darauf sollen die Studien 1 und 2 der vorliegenden Arbeit geben.

Transferverantwortung der Lehrenden

Um die Forschung zu Lehrenden voranzubringen, regten Baldwin et al. (2017) in ihrem Konzeptpapier an, häufiger motivationale sowie volitionale Elemente in Betracht zu ziehen, um auf dieser Grundlage gezeigtes Verhalten besser beschreiben und erklären zu können. Hervorgehoben werden in der Studie insbesondere Aspekte rund um das Thema Verantwortung: Zum einen sei es von Interesse, für welche Bereiche oder Phasen des Trainings sich Lehrende *verantwortlich fühlen* und infolgedessen Verantwortung übernehmen. Zum anderen wäre es zielführend darzustellen, inwieweit Trainerinnen und Trainer (im Nachhinein) *zur Verantwortung gezogen* werden, indem sie Rechenschaft ablegen müssen bezüglich ihrer erbrachten Ergebnisse (engl. accountability). Würden Lehrende in der Praxis bspw. primär für die Zufriedenheit der Teilnehmenden und weniger für den Lerntransfer haftbar gemacht werden, hätte dies vermutlich aufgrund der gegebenen Anreize Auswirkungen auf das beobachtbare Verhalten, auch bezüglich transferbegünstigender Vorgehensweisen (Kerr, 1975). Auch Grossman und Burke-Smalley (2018) betonen in ihrem theoretischen Modell die Wirkung unterschiedlicher Grade der Verantwortung mit Blick auf Transfer. Burke und Saks (2009) bewerten Verantwortung ebenfalls als weitgehend unerforschte und zugleich vielversprechende Variable und argumentieren, dass sowohl die *Verantwortung der Lehrenden* als auch die *Verantwortung der weiteren Beteiligten* im Transferprozess berücksichtigt werden sollte.

In Studien zu *Anforderungen und Erwartungen gegenüber Lehrenden* im Trainingsprozess wird den Trainerinnen und Trainern häufig ein hohes Maß an Verantwortung zugewiesen: Collins und Pratt (2011) etwa werten die Lehrenden als hauptverantwortliche Akteure für *Lernresultate*. In Bezug auf den *Transfererfolg* nennt Kopp (2006) die Lehrenden an erster Stelle, während Esque und McCausland (1997) argumentieren, dass letzten Endes das Management die Hauptverantwortung trägt. Broad und Newstrom (1992) sowie Broad (2005) benennen in Summe drei wesentliche Stakeholder mit jeweils einer Teilverantwortung (Teilnehmende, Lehrende, Manager), wobei die Lehrenden als Transfermanagerinnen und -manager einen gewichtigen Anteil hätten. Nimmt man die *Perspektive der Lehrenden* ein, ergibt sich folgendes Bild: So fühlten sich Lehrende laut einer offenen Befragung hauptsächlich verantwortlich für adäquate Inhalte, die übertragbar und sinnvoll für die jeweilige Zielgruppe

sind (Broad & Newstrom, 1992). Ebenso ergab eine Interviewstudie, dass die Lehrenden mit Blick auf den Transfer eine Teilverantwortung übernehmen, und zwar für die Teilnehmenden und das Trainingsdesign. Dagegen fühlen sie sich in geringerem Maß verpflichtet, auf das Arbeitsumfeld der Teilnehmenden einzuwirken und begründen dies mit ihrer begrenzten Einflussnahme (Freitas & Silva, 2017). In einer qualitativen Studie zu transferbegünstigenden Strategien von Burke und Hutchins (2008) gaben Lehrende schließlich an, dass zuvorderst sie selbst Unterstützung bieten sollten, gefolgt von der Führungskraft der Teilnehmenden. Als Fazit lässt sich ziehen, dass auf Grundlage sowohl der Fremdzuschreibungen als auch der Selbstberichte ein Großteil der Transferverantwortung bei den Trainerinnen und Trainern verortet wird.

Das Thema Verantwortung wird in der Trainingswissenschaft häufig in Zusammenhang mit *evaluativen Prozessen* diskutiert und beforscht, vor allem hinsichtlich der Teilnehmenden (Burke & Saks, 2009): In einer Studie von Longenecker (2004) sollten z.B. Teilnehmende eines Führungskräfteseminars im Anschluss an ein Training Berichte verfassen und Rechenschaft ablegen über ihre Anwendungsversuche, was mit einem erhöhten Transfer einherging. Des Weiteren verstärken sich seitens der Teilnehmenden die Transferabsichten, wenn sie im Vorfeld eines Trainings darüber informiert werden, dass eine Art Transferassessment vorgesehen ist (Baldwin & Magjuka, 1991). Die Autoren der Studie erklären die veränderten Intentionen der Teilnehmenden mit einer erhöhten Verantwortungsübernahme. Ähnliche Zusammenhänge ergeben sich auf der Unternehmensebene: Unternehmen, welche im Rahmen von Trainingsmaßnahmen häufiger Evaluationen des erzielten Transfers sowie individueller oder unternehmerischer Ergebnisse vornehmen, weisen höhere Transferraten auf (Saks & Burke, 2012). Eine nachvollziehbare Interpretation der Befunde lautet, dass eine rege Evaluationspraxis positiv auswirkt auf das erlebte Verantwortungsgefühl der Beteiligten und infolgedessen die Wahrscheinlichkeit von Transfer erhöht (Bates, 2003).

Um Fragen dieser Art systematischer und theoriegeleitet anzugehen, schlugen Burke und Saks (2009) vor, das *Dreiecksmodell der Verantwortung zu Verhalten in Organisationen* (Schlenker et al., 1994; Schlenker, 1997) auf den Transferkontext zu übertragen und auf alle Beteiligten und damit auch auf Trainerinnen und Trainer anzuwenden. Laut Modell setzt sich die persönliche Verantwortung einer Person in einer gegebenen Situation aus drei Elementen zusammen (Vorgaben, Fall, Person) und lässt sich anhand von drei zentralen Dimensionen beschreiben (siehe Abb. 5). Die Dimensionen haben folgende Bedeutung (Burke & Saks, 2009; Schlenker, 1997; Schlenker et al., 1994):

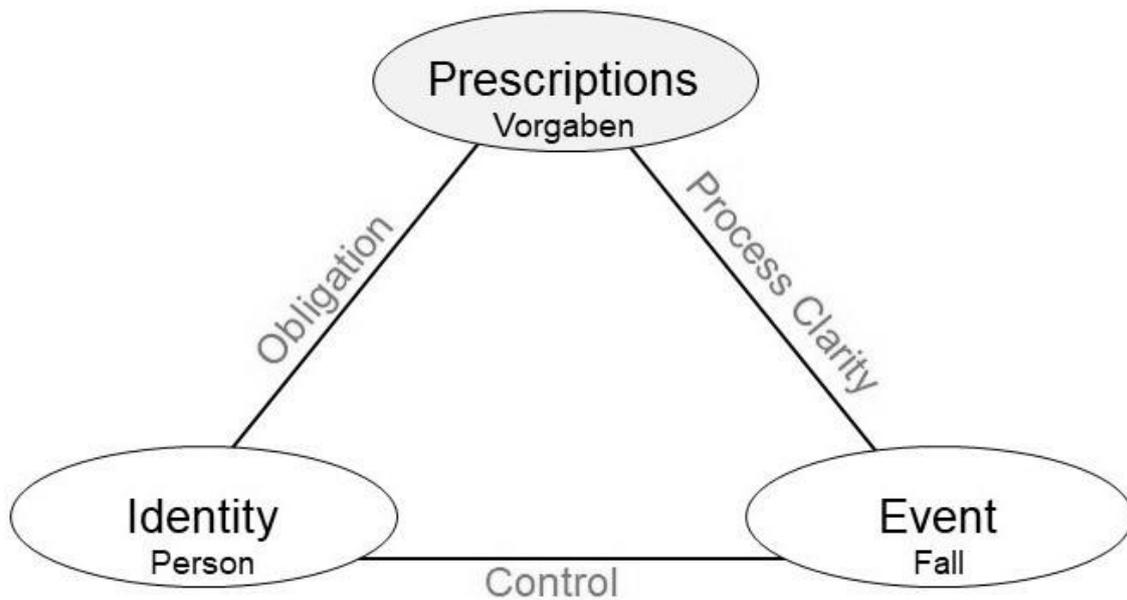


Abbildung 5: Dreiecksmodell der Verantwortung nach Schlenker et al. (1994)

1. Klarheit über Ziele und Prozesse (engl. process clarity): Welche Ziele sollen erreicht werden? Gibt es diesbezüglich etablierte, funktionierende Standards, Richtlinien, Prozeduren?

In Bezug auf Trainerinnen und Trainer bedeutet das: Sind den Lehrenden die Trainingsziele klar und wissen sie, was zu tun ist um Transfer vor, während sowie nach dem Training zu stützen?

2. Wahrgenommene Verpflichtung (engl. obligation): Fällt es in den Zuständigkeitsbereich der Person, erforderliche Maßnahmen zu ergreifen? Gibt es verbindliche Anweisungen an Personen?

In Bezug auf Trainerinnen und Trainer bedeutet das: Fühlen sich die Lehrenden persönlich verantwortlich oder verpflichtet, für einen gelingenden Transferprozess zu sorgen?

3. Wahrgenommene Kontrolle (engl. control): Hat die Person Kontrolle darüber, wie sie in der jeweiligen Situation vorgehen möchte? Hat die Person Handlungsspielraum, inwieweit kann sie etwas bewirken?

In Bezug auf Trainerinnen und Trainer bedeutet das: Nehmen die Lehrenden wahr, dass sie Einfluss auf den Transferprozess nehmen können?

Die drei Dimensionen ergeben in Summe die erlebte Verantwortung: Je ausgeprägter die einzelnen Dimensionen, desto stärker fällt die persönliche Verantwortung in der jeweiligen Situation aus. In der Folge erweiterte Schlenker (1997) das Modell und änderte es in eine Pyramidenform um, mit dem Ziel zwischen der *persönlichen Verantwortung* einerseits und der *zugewiesenen Verantwortung* andererseits zu unterscheiden. Dabei wird unter der zugewiesenen Verantwortung verstanden, dass einer Person von Außenstehenden (engl. audience) Verantwortung zugeschrieben wird, quasi von „oben“ (siehe Abb. 6).

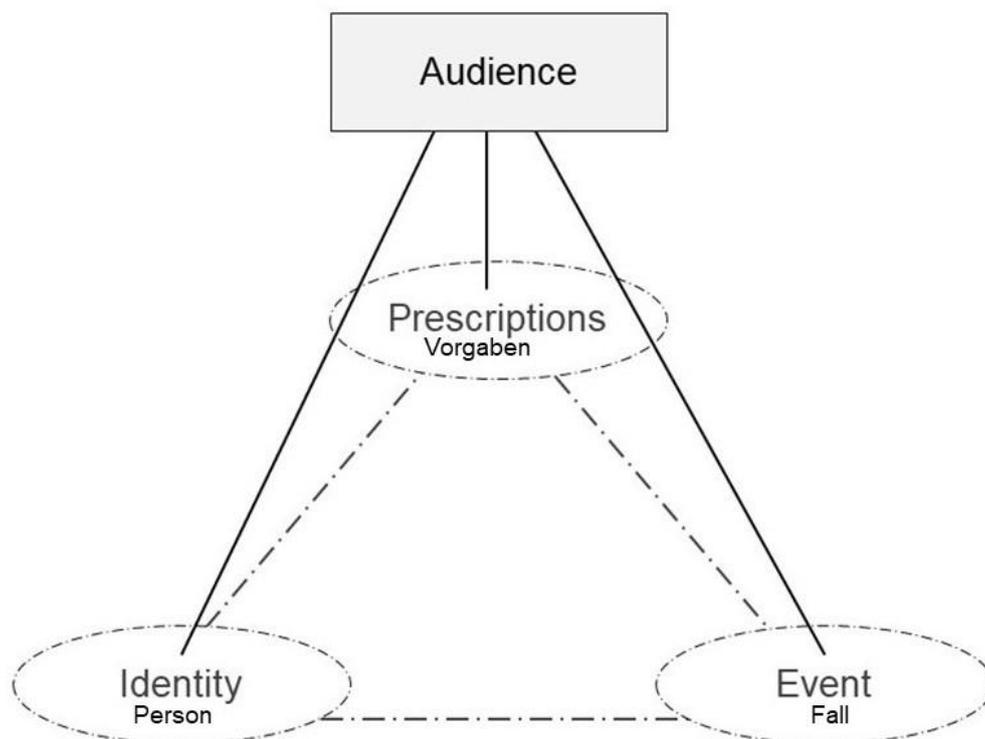


Abbildung 6: Erweitertes Pyramidenmodell der Verantwortung nach Schlenker (1997)

Bezüglich der persönlichen Verantwortung nimmt das Modell an, dass sich ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl positiv auf die Anstrengungsbereitschaft, das Durchhaltevermögen sowie die Leistung auswirkt (Schlenker et al., 1994). Da die Prüfung der Annahmen für den Trainingsbereich noch aussteht, lohnt sich ein Blick in benachbarte Disziplinen: Passend zu den Annahmen des Modells nach Schlenker et al. (1994) kommen Lauermaun und Karabenick (2011) in Bezug auf den schulischen Bereich ebenfalls zu dem Schluss, dass zwischen der zugewiesenen Verantwortung und der persönlichen Verantwortung der Lehrkraft zu unterscheiden ist, da die persönliche (und nicht die zugewiesene) Verantwortung als

Antezedenz Einstellungen und Verhalten positiv reguliert. So führt z.B. ein gesteigertes persönliches Verantwortungsgefühl u.a. zu längeren Unterrichtsvorbereitungen oder einer höheren Weiterbildungsbereitschaft und wirkt sich in der Folge auf den Unterrichtserfolg aus (Halvorsen et al., 2009). Des Weiteren konnte eine Arbeit zu Lehrkräften an nordamerikanischen Highschools zeigen, dass sich ein hohes Verantwortungsgefühl für das Unterrichten sowie die eigene Schülerschaft auf die berufliche Zufriedenheit und das berufliche Engagement auswirkt (Matteucci et al., 2017). Lauermaun und Karabenick (2011, S. 135) definieren die persönliche Verantwortung als ein „Gefühl der inneren Verpflichtung, bestimmte Ergebnisse zu erzielen oder zu verhindern“. Ergo kann gemäß Definition Verantwortung sowohl vermeidendes als auch aufsuchendes, annäherndes Verhalten zur Folge haben. Entsprechend ordnet Lauermaun (2021) das Konstrukt im Modell von Baumert und Kunter (2006) den verhaltenssteuernden, motivationalen Orientierungen zu. Schließlich beschreibt das Job Characteristics Modell (Hackman & Oldham, 1976) aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, wie sich Merkmale der Arbeitstätigkeit auf die berufliche Motivation, Zufriedenheit und Leistung auswirken, wobei das berufliche Verantwortungsgefühl innerhalb des Modells als Mediatorvariable fungiert. Zahlreiche Studien bestätigen die theoretischen Annahmen (z.B. Humphrey et al., 2007).

In Summe zeigen die berichteten Daten, Studien und theoretischen Überlegungen eindrücklich, dass der Grad der erlebten Verantwortung eine relevante Einflussgröße darstellt. So zeigen bspw. Studien an Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Berufsgruppen, dass das Gefühl, sich in der Arbeit für etwas persönlich verantwortlich zu fühlen, auf vielfältige Weise Einstellungen und Verhalten zum Positiven hin beeinflusst (z.B. Halvorsen et al., 2009; Humphrey et al., 2007; Matteucci et al., 2017). Entsprechende Zusammenhänge scheinen plausibel für die Verantwortung der Lehrenden im Bereich der Weiterbildung: So ist denkbar, dass sich ein ausgeprägtes berufliches Verantwortungsgefühl seitens Trainerinnen und Trainer positiv auswirkt auf transferbegünstigende Vorgehensweisen, Einstellungen, etc. Da zu Lehrenden diesbezüglich detaillierte Daten fehlen, wird in den Studien 3 und 4 diesem Aspekt nachgegangen.

2.5. Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit

Ausgehend von der dargestellten Forschungslage lässt sich feststellen, dass die Trainingsforschung in den vergangenen rund 50 Jahren ein umfassendes Verständnis generiert hat zu Bedingungen und Merkmalen hinsichtlich Lernen sowie Transfer (Ford et al., 2018). Im Fokus der Wirkungsmodelle und Evaluationsstudien stehen dabei die pädagogische

Ausgestaltung der einzelnen Maßnahme, die Teilnehmenden selbst sowie deren Arbeitsumgebung. Damit ist bekannt, wie ein Transferprozess im Optimalfall verlaufen sollte und wie dieser „wie aus dem Lehrbuch“ unterstützt werden kann. Zur selben Zeit werden die Lehrenden zu selten in Studien berücksichtigt (Hutchins, 2009), obgleich diese Trainings gestalten und durchführen und damit bedeutsam sind für die Qualität und den Erfolg einer Weiterbildung (z.B. Fuchs, 2011; Kraft, 2018; Terhart, 2012). Im Hinblick auf Transfer ist weitestgehend unklar, wie sich praktizierende Trainerinnen und Trainer verhalten und welche Motive ihrem Handeln zugrunde liegen. Baldwin et al. (2017) vermuten, dass eine intensivere Beforschung der Zielgruppe zum Ergebnis hätte, dass der tatsächliche Einfluss der Lehrenden größer ist als bislang forschungsseitig angenommen. Daneben kann eine Beschreibung des Ist-Zustands der Lehrenden Denkanstöße und Ansatzpunkte für die Transferoptimierung in der Praxis bieten. Aus diesen Gründen befasst sich die Dissertation mit der spezifischen Perspektive der Lehrenden auf das Thema Trainingstransfer, wobei eine Beschränkung auf das formelle Lernen im Rahmen berufsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen stattfindet. Methodisch wird ein Mixed-Method Ansatz verfolgt, indem der Feldzugang mittels qualitativer wie auch quantitativer Verfahren erfolgt. Thematisch werden die zwei Bereiche *Transferförderung* sowie *Transferverantwortung* näher beleuchtet: Erklärtes Ziel ist es erstens, detaillierte Aussagen zu den transferförderlichen Vorgehensweisen der Lehrenden zu machen, da bisherige Studien das jeweilige Vorgehen auf einem vergleichsweise unspezifischen Niveau dargestellt haben (Hutchins, 2009; Weinbauer-Heidel, 2016). Zweitens geht die Arbeit der Frage nach, in welchem Maß Trainerinnen und Trainer Verantwortung übernehmen für Transfer, da wiederholt kritisiert wurde, die Verantwortlichkeiten der Lehrenden seien diesbezüglich weder forschungsseitig noch in der Praxis abschließend geklärt (Burke & Saks, 2009; Kopp, 2006). Für beide Themenkomplexe wurde ein gemischtes Vorgehen gewählt, jeweils beginnend mit einer qualitativen Erhebung, auf die eine quantitative Erhebung folgt.

In *Studie 1* werden zunächst die Sichtweisen der Lehrenden im Detail abgebildet. Es soll in Erfahrung gebracht werden, welche Bedeutung sie dem Thema Transfer beimessen und wie sie dieses im gesamten Trainingsverlauf aus ihrer Funktion heraus stützen. Um die Vergleichbarkeit der Aussagen zu erhöhen, werden Interviews mit 15 Trainerinnen und Trainern durchgeführt, welche Führungstrainings anbieten.

Der qualitativen Erhebung schließt sich mit *Studie 2* eine quantitative Erhebung an, um das transferförderliche Vorgehen während eines Trainings an einer größeren Stichprobe darzustellen. Im Zuge der Datenanalyse wird die Art des Weiterbildungsinhalts als potentiell moderierende Variable näher berücksichtigt, wobei hier zwischen den zwei Domänen Soft

Skills und Hard Skills unterschieden wird (Laker & Powell, 2011). Der Studie liegt die Annahme zugrunde, dass „weiche“ Themen (d.h. Soft Skills) anspruchsvoller zu transferieren sind und Lehrende infolgedessen mehr Unterstützung bieten im Trainingsverlauf (Blume et al., 2010; Botke et al., 2018).

Die *Studien 3 und 4* befassen sich eingehend mit dem Verantwortungsgefühl der Lehrenden bezüglich Transfer. Bedeutsam ist das Thema insofern, als ein ausgeprägtes, berufliches Verantwortungsgefühl neben anderem zu einer höheren Arbeitszufriedenheit sowie Arbeitsmotivation führt (Hackman & Oldham, 1976). Bezüglich der Verantwortung attestiert die Trainingsforschung den Lehrenden, sie seien – neben weiteren Beteiligten – zu einem großen Teil verantwortlich für Transfer (Broad, 2005; Broad & Newstrom, 1992), sodass hier ein empirischer Abgleich mit der Trainingspraxis sinnvoll erscheint. Dafür wird im ersten Schritt in *Studie 3* erhoben, inwieweit und aus welchen Gründen Lehrende sich selbst und anderen Verantwortung für den Teilnehmendentransfer zuschreiben. Das zu analysierende Material besteht aus 15 teilstandardisierten Interviews, welche bereits in Studie 1 unter anderen Gesichtspunkten ausgewertet wurden. Die Interpretation der Daten erfolgt anhand des Dreiecksmodells der Verantwortung (Schlenker, 1997; Schlenker et al., 1994) und wird bei Bedarf im Verlauf der Analyse induktiv ergänzt. Aufbauend darauf wird in *Studie 4* ergründet, inwieweit sich Lehrende für spezifische Weiterbildungsergebnisse verantwortlich fühlen sowie in welchem Maß diese Ergebnisse von ihnen erwartet werden. Dies geschieht im Rahmen einer schriftlichen Befragung der Lehrenden, indem ein eigenständig entwickeltes Instrument zur erlebten und zugewiesenen Verantwortung zum Einsatz kommt.

Ausgehend von den beschriebenen Forschungsdesiderata wurden vier Forschungsfragen formuliert, welche in den nachfolgenden empirischen Beiträgen beantwortet werden. Dabei beziehen sich die ersten beiden Fragen auf die *Transferförderung*, die dritte und vierte Forschungsfrage widmen sich der *Transferverantwortung*.

1. Wie unterstützen Trainerinnen und Trainer den Transfer der Teilnehmenden? *Studie 1*
2. Ergeben sich Unterschiede im transferförderlichen Vorgehen der Trainerinnen und Trainer in Abhängigkeit der Trainingsinhalte? *Studie 2*
3. Wie erleben Trainerinnen und Trainer ihre Verantwortung für Transfer? *Studie 3*
4. Wie verantwortlich fühlen sich Trainerinnen und Trainer für verschiedene Weiterbildungsergebnisse? *Studie 4*

Antworten auf die Forschungsfragen liefern die vier nachfolgenden empirischen Beiträge, wobei die Artikel inhaltlich (und nicht chronologisch nach der Erstellung) angeordnet sind. In der abschließenden Gesamtdiskussion werden auf Grundlage der vier Studien

zusammenfassende Antworten auf die Forschungsfragen gegeben. Es werden darüber hinaus Implikationen für die Weiterbildungspraxis formuliert sowie Einschränkungen der Studien diskutiert und sich daraus ergebende Forschungsvorhaben für die Zukunft abgeleitet.

3 Studie 1: Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings?

Dieser Beitrag wurde in leicht abgeänderter Form in der Zeitschrift *Bildungsforschung* publiziert:

Barth, D., & Hochholdinger, S. (2018). Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie. *Bildungsforschung, 1*, 1–18.
<https://doi.org/10.25656/01:16577>

Zusammenfassung Über das Vorgehen von Weiterbildenden bezüglich des Teilnehmertransfers ist wenig bekannt. Um dem nachzugehen, wurden 15 leitfadengestützte Interviews mit Führungskräftetrainer/innen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Ergebnis verfügen die Befragten über ein breites, größtenteils mit der Forschungslage zur Transferförderung korrespondierendes Handlungsrepertoire und Wissen: Transfer wird als kontinuierlich verstanden und entsprechend gestützt, spezifische Lehrendenmerkmale werden als transferwirksam benannt. Zusätzlich beinhalten die Daten neue, plausibel erscheinende Transferaktivitäten.

Abstract 15 semi-structured interviews were conducted with trainers of leadership development trainings. The data was coded using content analysis. Overall a broad set of transfer strategies was mentioned which is highly commensurate with the literature: The majority tries to support training transfer at all time periods and sees themselves as relevant regarding transfer. Furthermore plausible activities related to transfer emerged from the data.

3.1. Einleitung

Berufsbezogene Weiterbildung bezweckt, „Spuren“ zu hinterlassen: Teilnehmende sollen Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben und sie in ihren beruflichen Alltag übertragen. Dies scheint eine wesentliche Hürde vieler Weiterbildungsmaßnahmen darzustellen (Hense & Mandl, 2011). Viele Wirksamkeitsstudien weisen darauf hin, dass eine erfolgreiche Anwendung oder Transfer grundsätzlich möglich ist (Arthur et al., 2003) und identifizieren zahlreiche förderliche und hemmende Faktoren. Dabei wurden die Lehrenden bisher generell selten in den Fokus genommen. Über deren konkrete Aktivitäten hinsichtlich des Teilnehmertransfers ist wenig bekannt (Baldwin et al., 2017). Dabei weisen Expertenbefragungen und Literaturübersichten darauf hin, dass die Ausgestaltung und Steuerung des Transfers auch in der Hand des Weiterbildungspersonals liegt (Gauld & Miller, 2004).

Der vorliegende Beitrag widmet sich deshalb der Frage, wie Lehrende von Führungstrainings vorgehen und welche Überlegungen sie anstellen, um aus ihrer Position heraus den Lerntransfer der Teilnehmenden zu stützen.

3.2. Ausgangslage und Forschungsfrage

Im Folgenden wird der Begriff Transfer sowie dessen Gelingensbedingungen näher erläutert, hierzu besteht bereits eine breite Forschungslage. Sodann werden Führungstrainings kurz eingeführt. Bezüglich der Rolle der Lehrenden im Transferprozess werden Erkenntnisse aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen dargestellt, hier stellt sich der Forschungsstand als ausbaufähig dar.

Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung

Unter Transfer versteht man die dauerhafte und generalisierte Übertragung erlernter Kenntnisse, Fertigkeiten oder Einstellungen aus dem Lernfeld (üblicherweise einer Weiterbildung) hinein in das Funktionsfeld, den jeweiligen Arbeitsplatz des Teilnehmenden (Baldwin & Ford, 1988; Hense & Mandl, 2011).

Wirkungsforschung zu transferförderlichen Faktoren

Weiterbildungsmaßnahmen führen in der Regel zu einem positiven Lerntransfer. Das ergab eine Metaanalyse von Arthur et al. (2003), in der gemäß des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012) eine mittlere bis große Effektstärke von $d = 0.62$ für die

Wirksamkeit von Trainings berechnet wurde. Die Transferhöhe eines spezifischen Trainings hängt wiederum von zahlreichen Faktoren ab, die sich in einem Dreifaktorenmodell gebündelt darstellen lassen (Baldwin & Ford, 1988).

1. *Lernendenvariablen* betreffen individuelle Eigenschaften der Teilnehmenden, zum Beispiel kognitive Voraussetzungen, Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der zu trainierenden Inhalte, Trainingsmotivation oder der wahrgenommene Nutzen der Weiterbildung.
2. Das *Trainingsdesign* betrifft die eigentliche Trainingsausgestaltung, vor allem Lernmethoden, Lerninhalte und Lernziele. Als transferförderlich erwiesen sich bspw. authentische Aufgabenstellungen, Lernen durch Beobachten und Übungsmöglichkeiten.
3. Umfeldfaktoren umfassen Eigenschaften der jeweiligen *Arbeitsumgebung des Teilnehmenden*, wobei sich unter anderem die Unterstützung durch den Vorgesetzten und die Schaffung von Anwendungsgelegenheiten als günstig herausstellten.

Neben der Identifikation von Einflussfaktoren wurden auf Grundlage zahlreicher empirischer Studien und Metaanalysen evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für Lehrende, Teilnehmende, Vorgesetzte und Personalfachleute formuliert. Im Folgenden werden daraus beispielhafte Empfehlungen für Lehrende aufgeführt, welche sich zeitlich in die Phasen vor, während und nach dem Training unterteilen lassen sowie in zeitübergreifende Prinzipien.

Vor *Trainingsbeginn* sollten demnach die Lehrenden eine Bedarfsanalyse unter den Teilnehmenden durchführen und die Trainingsinhalte sowie -methoden an der Unternehmensstrategie ausrichten (Salas et al., 2012). Ferner ist es von Vorteil, Intervalltrainings durchzuführen anstelle einmaliger en-bloc Trainings (Kauffeld & Lehmann-Willenbrock, 2010). Weitere wirksame Vorabmaßnahmen der Lehrenden sind Erläuterungen zu den Trainingsbedingungen, das Herausgeben von Informationsmaterial sowie die Aufforderung an die Teilnehmenden, sich Trainingsziele zu setzen (Mesmer-Magnus & Viswesvaran, 2010).

Für die Phase *während des Trainings* benennen Burke et al. (2013) als effektivste Prinzipien, dass Lehrende wiederholtes Feedback geben, die Teilnehmenden Ziele für die Zeit nach dem Training formulieren lassen, einen Anwendungsbezug via Rollenspiel, Fallarbeit oder Lernen am Modell herstellen und Gelegenheiten zum Lernen aus Fehlern bieten. Daneben ist es vorteilhaft, professionelle Lerngemeinschaften zu etablieren und bestehende Lernprinzipien zu beachten (z.B. Vermeidung einer kognitiven Überlastung, Einplanung von Reflexionsphasen).

Nach *Abschluss der eigentlichen Weiterbildung* erhöht ein zusätzliches Angebot seitens Lehrender wie ein Follow-Up oder eine telefonische Nachsorge die Transferhöhe (Kauffeld, 2010). Des Weiteren ist es förderlich, wenn Trainings professionell evaluiert werden (Salas et al., 2012).

Schließlich finden einige *Aktivitäten zeitunabhängig oder fortlaufend* statt. Dazu gehört, dass Führungskräfte der Teilnehmenden möglichst kontinuierlich einbezogen werden (Kauffeld, 2010; Burke et al., 2013) und dass unterstützende Materialien für die Anwendungsphase bereitgestellt werden (Grossman & Salas, 2011). Außerdem wirken sich dauerhafte Lerngemeinschaften positiv auf Transfer aus (Kauffeld, 2010).

Führungskräftetrainings und Transfer

Im Rahmen von Führungstrainings werden überwiegend verhaltensbezogene, offene, überfachliche Kompetenzen vermittelt, wie beispielsweise das Führen von Mitarbeitergesprächen oder der Umgang mit Konflikten. Die Trainingsdauer kann stark variieren und reicht von halbtägigen Trainings bis hin zu Intervalltrainings mit wiederholten Trainingsblöcken. Bezüglich der Wirksamkeit von Führungstrainings ergab eine Metaanalyse eine mittlere bis große Effektstärke von $d = 0.76$ (Lacerenza et al., 2017). Da es Hinweise darauf gibt, dass sich Transferprozesse je nach Trainingsinhalt unterscheiden, scheint es sinnvoll, sich bei einer wissenschaftlichen Untersuchung auf einen Trainingsbereich zu beschränken (Blume et al., 2010).

Lehrende im Transferprozess

Im Fokus des Beitrags stehen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung, wobei diese unter anderem unter der Bezeichnung Dozent/in, Kursleitende oder Trainer/innen laufen (Kraft, 2009). Als Lehrende werden in diesem Beitrag Personen verstanden, die dafür verantwortlich sind, Weiterbildung zu planen, gestalten und durchzuführen (Gauld & Miller, 2004; Burke & Hutchins, 2008). In der Trainingsforschung existieren vereinzelt Studien, die einen Zusammenhang zwischen spezifischen Trainervariablen und dem Teilnehmertransfer nachweisen konnten: Russ-Eft et al. (2010) zeigten beispielsweise, dass unter anderem das Fachwissen, die Praxiserfahrung sowie der Enthusiasmus der Lehrenden die Examensleistung im Rahmen einer medizinischen Ausbildung positiv beeinflussen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Vertrautheit der Lehrenden mit den Trainingsinhalten sowie der Aufbau tragfähiger Beziehungen zu den Teilnehmenden den Transfer erhöhen (Ghosh et al., 2012). Towler (2009) konnte in einem experimentellen Design den Nachweis erbringen, dass

ein ausdrucksstarker, expressiver Lehrendenstil transferförderlich ist. Trotz dieser Befunde wird die Trainerperson selbst selten als transferkritischer Faktor in Betracht gezogen. So bleibt sie im gängigen Dreifaktorenmodell unerwähnt. Baldwin et al. konstatieren diesbezüglich in ihrer aktuellen Arbeit, dass der Einfluss der Lehrenden größer ist als es der gegenwärtige Forschungsstand vermuten lässt (Baldwin et al., 2017). Die berufspädagogische Forschung zur Erwachsenenbildung kommt zu einer ähnlichen Einschätzung zur Relevanz der Lehrenden: auch hier wird das professionelle Handeln von Lehrenden als zentral angesehen für die Qualität einer Weiterbildung (Kraft, 2009; Schrader & Loreit, 2018). In den vergangenen Jahren verstärkte sich das Vorhaben, Kompetenzen empirisch zu untersuchen oder normative Anforderungen an die Berufsgruppe zu formulieren. Beispielsweise hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in dem Projekt GRETA ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung formuliert (Lencer & Strauch, 2016). Ferner haben Marx et al. (2017) ein Instrument zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens entwickelt.

Da sowohl schulische Lehrkräfte als auch Trainer/innen den Auftrag haben, organisiertes und intentionales Lernen in Gruppen mittels Lehr-Lernarrangements zu bewirken, liegt es nahe, Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung in Betracht zu ziehen: dort liegen umfangreiche und differenzierte Befunde zum Einfluss schulischer Lehrkräfte auf den Wissenserwerb der Schüler/innen vor. Für den deutschsprachigen Raum wäre beispielhaft das Forschungsprogramm COACTIV zu nennen, in dem gezeigt wurde, dass die Schülerleistung im Fach Mathematik vom Wissen, Handeln und Einstellungen der Lehrkraft abhängt (Kunter et al., 2013a). Ferner wurden wirksame Unterrichtsprinzipien identifiziert, wobei hier die so genannten Tiefenstrukturen hervorzuheben wären (z.B. effektive Klassenführung, inhaltliche Klarheit, Feedback, kognitive Aktivierung) (Lipowski & Rzejak, 2012).

In Summe sprechen die Befunde aus der Trainings- und Schulforschung dafür, dass Lehrende von Belang sind für eine generell professionelle und speziell für eine transferförderliche Weiterbildung.

Bezüglich transferbezogener Vorgehensweisen von Trainer/innen existiert lediglich eine Studie. In dieser wurden 139 Weiterbildungner/innen zu persönlichen "Best Practices" offen befragt (Hutchins, 2009). Die qualitative Inhaltsanalyse ergab, dass die Befragten hauptsächlich von Transferpraktiken Gebrauch machen, die in das eigentliche Training eingebettet sind (z.B. der Gebrauch transferförderlicher Instruktionen). Abgesehen davon gibt es inhaltlich verwandte Untersuchungen, die die spezifische Perspektive von Unternehmen auf das Thema abbilden und entsprechend Unternehmensverantwortliche (z.B. Personalbeauftragte oder

Geschäftsführende) nach der Verbreitung "guter" Transferpraxis im Rahmen ihrer Weiterbildungsangebote befragten (Saks & Belcourt, 2006; Schneider et al., 2014). Insgesamt lässt sich festhalten, dass in der aktuellen Transferforschung Trainer/innen trotz ihrer Bedeutung eine große Unbekannte im Transferprozess darstellen (Hutchins, 2009; Baldwin et al., 2017).

Forschungsfrage

Um ein erstes Verständnis über Trainer/innen zu erlangen, soll untersucht werden, wie Trainer/innen vorgehen, um den Teilnehmertransfer zu stützen. Dies geschieht am Beispiel von Führungstrainings im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung.

3.3. Methode

Aufgrund des wenig differenzierten Forschungsstands wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Es wurden Leitfadeninterviews mit 15 Lehrenden durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Nachfolgend wird das analysierte Material näher charakterisiert. Im Anschluss wird ein Überblick über die Datenanalyse und die Entwicklung des Kategoriensystems gegeben, die sich an Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse orientierten (Mayring, 2010).

Analysematerial und Stichprobe

Für die vorliegende Untersuchung wurden teilstandardisierte Interviews durchgeführt. Die Interviews dauerten durchschnittlich 77 Minuten und wurden alle aufgezeichnet. Ausgehend von einer Arbeitsdefinition zu Transfer („Transfer bedeutet die Übertragung von neu Erlerntem aus einer Weiterbildungsveranstaltung in die berufliche Praxis.“) wurden die befragten Lehrenden aufgefordert, ihre Erfahrungen und Meinungen zu fünf Leitfragen zu äußern, wobei sich die vorliegende Auswertung auf die Frage nach Transferaktivitäten beschränkt: „Was tun Sie als Trainer/in konkret, um einen hohen Trainingstransfer zu erreichen? Anders gefragt: Was funktioniert gut?“ Nach 15 Interviews (elf Vor-Ort-Interviews, vier Telefoninterviews) wurde die Datenerhebung gemäß des Kriteriums der theoretischen Sättigung abgebrochen (Hussy et al., 2010), da das Einbeziehen weiterer Fälle keine neuwertigen Aussagen enthielt.

Die Befragten wurden durch Internetrecherche, durch Vermittlung über einen privaten Weiterbildungsanbieter sowie mittels Schneeballverfahren gewonnen. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden Personen ausgewählt, die freiberuflich sowie von Hauptberuf Lehrende sind und Trainings zum Thema Führung im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung anbieten. Die Interviewten waren zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich

50 Jahre. Sie hatten durchschnittlich 18 Jahre Berufserfahrung als Trainer/in. Sieben von den 15 Interviewten waren Frauen.

Qualitative Inhaltsanalyse

Primärdaten waren die vollständig transkribierten und anonymisierten Gespräche sowie in geringem Umfang zusätzliche Dokumente, die von den Interviewten zur Verfügung gestellt wurden (z.B. Broschüren, Arbeitsmaterialien). Gemäß des Selektionskriteriums wurden Codierungen vorgenommen und in die Software MAXQDA eingepflegt.

Die Analyseeinheiten waren folgendermaßen definiert (Mayring, 2010):

- *Selektionskriterium:* Miteinbezogen wurden Aussagen zu Aktivitäten, die Lehrende im Rahmen von Führungskräfte Trainings im Hinblick auf Transfer planen, durchführen und/oder veranlassen sowie Aussagen, die sich auf transferrelevante Lehrendenmerkmale beziehen.
- *Codiereinheit:* Die Codiereinheit war als vollständige Äußerung zum interessierenden Thema definiert, so dass die Codiereinheit außerhalb des Kontextes verständlich war. Formal betrachtet wurde ein Satzbruchstück bis hin zu mehreren Absätzen codiert.
- *Kontexteinheit:* Um den Sinn einer einzelnen Codiereinheit zu erschließen, wurden vor- und nachgelagerte Aussagen berücksichtigt bis hin zum gesamten Interviewtranskript.
- *Auswertungseinheit:* Die Reihenfolge des Codierens erfolgte sequentiell innerhalb eines Transkripts.

Die codierten Textpassagen wurden in mehreren Durchgängen gemäß den Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse transformiert, so dass als Ergebnis Paraphrasen in Form grammatikalischer Kurzversionen vorlagen, die auf einem einheitlichen Abstraktionsniveau formuliert waren. Um Transparenz zu wahren, wurde an Teilen des Materials rücküberprüft, ob die Paraphrasen das Ausgangsmaterial adäquat wiedergeben.

Kategoriensystem

Aufgrund der Forschungslage schien ein gemischtes, deduktiv-induktives Vorgehen adäquat (Kuckartz, 2014). Zunächst wurden auf Grundlage von drei Überblicksartikeln der Trainingsforschung (Saks & Belcourt, 2006; Kauffeld, 2010; Grossman & Salas, 2011; Salas et al., 2012; Burke et al., 2013) und einem Übersichtsartikel zu wirksamen Lehrerfortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2012) deduktiv vier zeitbezogene Hauptkategorien samt dazugehöriger Unterkategorien zu transferwirksamen Lehrendenaktivitäten gebildet. Anschließend wurde das Kategoriensystem anhand des Datenmaterials präzisiert und ergänzt, was zur Bildung neuer,

induktiver Haupt- oder Unterkategorien führte, wenn sich Aussagen nicht in das bestehende Kategoriensystem einordnen ließen und wiederholt auftraten (siehe Tab. 2). Bei der Benennung der induktiven Kategorien wurden bereits bestehende theoretische Differenzierungen einbezogen (siehe unter den Abschnitten Wirkungsforschung sowie Lehrende im Transferprozess). Zeitgleich entstand ein Codierleitfaden (siehe Tab.1), in dem für jede Kategorie jeweils Bezeichnung, Definition, Ankerbeispiel sowie Codierregeln dokumentiert sind (Früh, 2011).

Tabelle 1: Auszug aus dem Codierleitfaden - Beispielhafte Darstellung einer Unterkategorie

Bezeichnung der Kategorie	Struktur und Rahmen vorgeben (2-L)
Definition	- Als Lehrender für Struktur sorgen, indem der aktuelle Trainingsstand oder das weitere Vorgehen dargestellt wird - Als Lehrender Grenzen aufzeigen, indem Regeln aufgestellt oder Teilnehmende vom Training ausgeschlossen werden
Ankerbeispiel	Also, zum Beispiel habe ich mir jetzt angewöhnt, am Abend [den Teilnehmenden] immer noch ganz klar zu sagen: „Welche Themen haben wir schon abgehakt? Welche Themen sind noch offen?“ Dass ich auch am Abend schon den Teilnehmern kommuniziere: Womit möchte ich als Trainerin morgen einsteigen? (Frau G.)
Codierregeln	Abgrenzung zum Personenmerkmal Reflexivität (5-X): Aktuellen Trainingsstand mit Teilnehmenden reflektieren versus als Lehrender eigene Arbeitsweise oder Person reflektieren

Zur Testung des Kategoriensystems wurden Probecodierungen an einem Ausschnitt der Daten durch zwei unabhängige und geschulte Codiererinnen vorgenommen. Abweichungen und wiederholte Fehlzusammenordnungen wurden diskutiert und daraufhin das Kategoriensystem samt Codierleitfaden angepasst. Die aktualisierte Fassung des Kategoriensystems wurde dann erneut auf 20% zufällig ausgewähltes Material durch zwei unabhängige Rater angewandt, um die Interraterreliabilität zu bestimmen. Als Maß wurde Cohen's Kappa verwendet (Cohen, 1960), das zufallsbereinigt ist. Auf aggregierter Ebene ergab sich ein Kappa-Wert von .92, was für eine sehr gute Interraterreliabilität steht, umso mehr angesichts des umfangreichen und komplexen Kategoriensystems. Deshalb wurde das restliche Material nur durch einen Rater codiert.

3.4. Ergebnisse

Ziel der Studie war es, das Vorgehen Lehrender bezüglich Transfer in Form eines Kategoriensystems darzustellen. Ergänzend wird auf Häufigkeiten und Bedeutungsinhalt einzelner Kategorien Bezug genommen.

Darstellung des Kategoriensystems

*Tabelle 2: Kategoriensystem zu transferbezogenen Aktivitäten der Trainer/innen mit absoluten Codierhäufigkeiten und Anzahl an Befragten mit mindestens einer Nennung (induktiv entwickelte Kategorien mit *)*

Hauptkategorie	Unterkategorie	Kategorienbezeichnung	Codierhäufigkeiten	Personeanzahl
1		Aktivitäten vor dem Training	1	1
	A	Auftrag mit Auftraggebenden klären <ul style="list-style-type: none"> - Training festlegen (z.B. Ziel, Inhalte, Teilnehmerkreis, zeitliches Format, Räumlichkeiten) - Transferstellen anregen/Unternehmen beraten bezüglich Transfer* - Auftrag ablehnen* 	1 45 9 11	1 15 8 8
	B	Teilnehmende kontaktieren <ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmerdiagnostik durchführen, Umfeld des Teilnehmenden kennen lernen - Erwartungen und Vorschläge seitens Teilnehmender in Erfahrung bringen - Über Training und anstehende Vorbereitungen informieren 	0 10 7 8	0 7 4 5
	C	Unternehmensinformationen einholen*	4	4
	D	An Unternehmen sowie Teilnehmende angepasstes Training konzipieren	14	10
2		Aktivitäten während des Trainings	1	1

Studie 1: Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings?

	E	Inhalte und Methoden gemäß Lernprinzipien vermitteln <ul style="list-style-type: none"> - Prinzipien für die Inputphase berücksichtigen - Übungs-/ Verarbeitungsphasen durchführen - Lernprozess reflektieren lassen 	0 14 6 14	0 10 5 12
	F	Anwendungsbezug herstellen <ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmerfälle bearbeiten lassen - Zielverhalten aufbauen lassen (z.B. Rollenspiel durchführen, aus Fehlern lernen lassen) - Zielverhalten als Lehrender selbst praktizieren 	19 14 19 7	15 12 10 6
	G	Selbstreflexion der Teilnehmenden anregen*	11	11
	H	Feedback an Teilnehmende geben/ herausfordernde Entwicklungen anregen	21	14
	I	Kooperative Methoden gebrauchen <ul style="list-style-type: none"> - Gruppenarbeit durchführen lassen - Lerntandems/ Kollegiale Beratung einführen 	2 5 13	2 5 12
	J	Umsetzungsvorhaben erarbeiten lassen <ul style="list-style-type: none"> - Ziele formulieren lassen - Aktionsplan erstellen lassen - Umsetzungsschwierigkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten antizipieren 	2 14 9 8	2 11 8 8
	K	Weitere Gestaltung des Trainings vornehmen <ul style="list-style-type: none"> - Material- und Medieneinsatz arrangieren - Methodisch vielfältig arbeiten 	0 9 5	0 5 4
	L	Struktur und Rahmen vorgeben	15	8
	M	Beziehungen zu Teilnehmenden pflegen (z.B. aktiver Beziehungsaufbau, Teilnehmerorientierung)	28	12
3		Aktivitäten nach Abschluss des Trainings	0	0

Studie 1: Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings?

	N	Teilnehmende Erinnerungsanker setzen lassen*	11	7
	O	Nachsorge betreiben (z.B. Follow-Up, Abschlussgespräch)	12	11
	P	Training evaluieren	5	3
	Q	Trainingsqualität verbessern*	3	3
4		Aktivitäten zwischen Präsenzphasen & zeitlich losgelöste Aktivitäten	1	1
	R	Lerntandems/ kollegiale Beratung veranlassen	12	11
	S	Einzelaktivitäten der Teilnehmenden veranlassen, Übungen und Materialien zur Verfügung stellen	15	8
	T	Teilnehmende im Arbeitsalltag begleiten und beraten (z.B. Einzelcoaching, Learning on the Job, Kontaktangebot)*	20	13
	U	Führungskraft und weiteres Arbeitsumfeld der Teilnehmenden miteinbeziehen	17	9
	V	Laufend Informationen mit Auftraggebenden austauschen und Training anpassen*	8	6
5		Transferrelevante Lehrendenmerkmale*	0	0
	W	Wissen, Kompetenzen*	0	0
		- Flexibilität*	12	11
		- Fachwissen (aktuell, korrekt, sprachlich klar)	5	4
	X	Personenmerkmale und -orientierungen*	0	0
		- Reflexivität*	18	9
		- Enthusiasmus/ Expressivität	12	10
		- Selbstwirksamkeitserwartung / Fehler offenlegen*	6	5
		- Weiterbildungsbereitschaft*	3	3
		Gesamtanzahl Codierungen	506	

Häufigkeiten und Bedeutungsgehalt einzelner Kategorien

Von den ursprünglich 901 codierten Textpassagen gingen nach Streichung sich wiederholender inhaltsgleicher Paraphrasen bei jeder Person 506 Codierungen in die endgültige Analyse ein (durchschnittlich 34 Codierungen pro Person). Das Kategoriensystem ist mit insgesamt fünf Hauptkategorien und 24 Unterkategorien, die teilweise weiter ausdifferenziert sind, vielschichtig. 14 Kategorien wurden induktiv gebildet, eine deduktive Kategorie fand sich in den Daten nicht wieder („Mit Heterogenität der Teilnehmenden umgehen“). Die zweite Hauptkategorie weist die stärkste Differenzierung auf, gleichzeitig wurden dort mit 47% auch die meisten Codierungen verortet (siehe Tab. 3). Am zweithäufigsten wurde die erste Hauptkategorie mit 22 % codiert.

Tabelle 3: Verteilung der Codierungen auf die fünf Hauptkategorien (absolute Codierhäufigkeiten und prozentuale Angaben)

Hauptkategorie	Kategorienbezeichnung	n	%
1	Aktivitäten vor dem Training	110	22
2	Aktivitäten während des Trainings	236	47
3	Aktivitäten nach Abschluss des Trainings	31	6
4	Aktivitäten zwischen Präsenzphasen & zeitlich losgelöste Aktivitäten	73	14
5	Transferrelevante Lehrendenmerkmale	56	11
	Gesamtanzahl Codierungen	506	100

Bezüglich der vier Hauptkategorien mit zeitlichem Bezug führten die Befragten durchschnittlich 29 transferförderliche Aktivitäten an. 13 von 15 Lehrenden erwähnten mindestens eine Transferaktivität pro Zeiteinheit.

Was die Aktivitäten *vor dem Training* angeht, benannten alle Befragten die Auftragsklärung (1-A) als transferkritisch, wobei auffällig häufig die positive Wirkung von Intervalltrainings gegenüber zeitlichen Formaten ohne wiederholte Präsenzphasen betont wurde. Deshalb lehnen einige Befragte entsprechende Trainingsanfragen generell ab. Weiterhin kontaktieren die meisten die zukünftigen Teilnehmenden (1-B), um einerseits Vorwissen und persönliche Erwartungen zu erfragen, andererseits um über die Trainingsbedingungen zu informieren. Nur ein Teil der Befragten holt sich vorab spezifische Unternehmensinformationen ein (1-C).

Einigkeit herrschte darüber, dass das Trainingskonzept nach Erhalt sämtlicher Informationen und Vorgaben anzupassen ist (1-D).

Für die Phase *während des Trainings* wurden folgende Aktivitäten häufiger und ausführlicher beschrieben:

(2-E) Unter Lernprinzipien verstehen die Lehrenden, dass Input-, Übungs- und Reflexionsphasen logisch aufeinanderfolgen, um die Lern- und Behaltensleistung der Teilnehmenden zu maximieren. Den Befragten zufolge ist insbesondere darauf zu achten, die Inputphase zeitlich stark zu begrenzen und Zeit für wiederholte Reflexionsphasen einzuplanen, während derer sich die Teilnehmenden ihre Lernziele und ihren Lernstand vergegenwärtigen.

(2-F) Sämtliche Lehrenden bemühen sich darum, einen Anwendungsbezug herzustellen, um dadurch den Mehrwert des Trainings zu verdeutlichen. Dies geschieht häufig, indem konkrete Teilnehmerfälle besprochen sowie Übungen oder neu eingeführte Modelle auf ihre Übertragbarkeit bewertet werden oder indem das angestrebte Verhalten mittels Rollenspiel eingeübt wird.

(2-H) Beim Feedback geben legen die Befragten Wert darauf, die Rückmeldungen einerseits positiv und selbstwirksamkeitsfördernd, andererseits kritisch und herausfordernd zu formulieren. Ferner wird darauf geachtet, regelmäßig Feedback zu geben.

(2-I) 12 von 15 Befragten arbeiten entweder mit Lerntandems oder der Methode der kollegialen Beratung. Durch den Gebrauch derartiger kooperativer Methoden zielen die Lehrenden vor allem auf ein Öffnen der Teilnehmenden ab.

(2-J) Alle Lehrenden lassen ein persönliches Umsetzungsvorhaben erarbeiten, das nach Abschluss des Trainings oder im Fall von Intervalltrainings zwischen den Präsenzphasen realisiert werden soll. Dabei achten die Lehrenden vor allem auf die individuelle Zielformulierung, welche möglichst attraktiv und herausfordernd, aber auch konform mit der Unternehmensstrategie zu sein hat.

(2-M) Ein Großteil ging auf die Bedeutung der Beziehungspflege ein. Darunter fallen beispielsweise Aktivitäten, mit denen Trainer/innen aktiv Kontakt aufbauen oder Interesse an den Themen der Teilnehmenden zeigen.

Zu weiteren transferbezogenen Aktivitäten während eines Trainings gehört die Anregung zur Selbstreflexion (2-G), worunter das Überdenken langfristiger beruflicher wie auch privater Ziele verstanden wird. Ebenso wurde der Einsatz vielfältiger Methoden sowie der dosierte Gebrauch von Medien (2-K) angeführt. Schließlich wurde angebracht, dass ein strukturiertes und transparentes Vorgehen transferwirksam ist (2-L), indem der Lehrende etwa den aktuellen Trainingsstand darstellt und einen Ausblick auf Kommendes gibt. Darüber hinaus verstanden

die Befragten darunter, dass der Lehrende Möglichkeiten und Grenzen des Trainings deutlich macht, verbindliche Seminarregeln erstellt oder vereinzelt Teilnehmende vom Training ausschließt.

Nur 6% der erwähnten Aktivitäten finden *nach Abschluss des Trainings* statt, was auch damit zusammenhängt, dass aus Gründen der Übersichtlichkeit einige Aktivitäten einmalig der vierten Hauptkategorie zugeordnet wurden, obgleich diese teilweise auch für die post-Trainingsphase benannt wurden (z.B. 4-R).

Damit Teilnehmende Erlerntes erfolgreich generalisieren und dauerhaft anwenden, arbeiten die Befragten vorzugsweise mit Follow-Up Treffen, in denen bisherige Umsetzungserfolge und -schwierigkeiten diskutiert werden (3-O). Weiterhin fordern die Lehrenden oft dazu auf, persönliche Umsetzungsvorhaben in Form eines Symbols oder Merktzettels am Arbeitsplatz auszuhängen, um fortwährend daran erinnert zu werden (3-N). Vereinzelt evaluieren Lehrende die Wirksamkeit des Trainings mittels Fragebogen oder Interview im Sinne einer summativen Evaluation (3-P) oder sie befragen die Beteiligten zum Trainingsprozess, um die Trainingsqualität zu verbessern (3-Q).

Für die Hauptkategorie Aktivitäten *zwischen den Präsenzphasen und zeitlich losgelöste Aktivitäten* beabsichtigten die Trainer/innen, dass die Teilnehmenden das neu Erlernte anwenden. Zu diesem Zweck bieten 13 von 15 Befragten an, die Teilnehmenden vor Ort oder am Telefon zu begleiten, beraten oder bisweilen zu coachen (4-T). Zusätzlich werden häufig Lerntandems oder kollegiale Beratungsgruppen angeregt (4-R), um weitere Anwendungsgelegenheiten zu schaffen. Losgelöst davon schreibt die Mehrheit der Befragten den Führungskräften der Teilnehmenden eine Schlüsselrolle für Transfer zu, vor allem weil dadurch eine erhöhte Verbindlichkeit entsteht (4-U). Im Zuge dessen regen die Lehrenden an, dass wiederholt Gespräche zwischen Vorgesetzten und Teilnehmenden stattfinden, um Lernziele festzulegen, Rückmeldung zur Entwicklung zu geben oder Anwendungsgelegenheiten zu besprechen. Einschränkend wurde hierzu erwähnt, dass es mangels Zeit oder Interesse nur selten zu einer Einbindung der Vorgesetzten kommt. Ferner stellen die Lehrenden Materialien zum Vertiefen der Trainingsinhalte zur Verfügung (4-S). Weiterhin gaben die Befragten an, in ständigem Kontakt mit dem Auftraggebenden zu sein, um Änderungen innerhalb des Unternehmens oder seitens Teilnehmender zu erfahren und ihr weiteres Vorgehen anzupassen (4-V).

Trotz fehlender expliziter Fragestellung bezogen sich 11% der Codierungen auf *transferrelevante Lehrendenmerkmale*, weshalb diese Hauptkategorie induktiv gebildet wurde. Da in der Trainingsforschung bisher kein übergreifendes Modell zu Trainermerkmalen

vorhanden ist, wurden mit Rückgriff auf die Schulforschung die zwei Unterkategorien Wissen und Kompetenzen (5-W) sowie Personenmerkmale und -orientierungen (5-X) gebildet (Helmke, 2014). Bezüglich der Unterkategorie Wissen und Kompetenzen gaben die Befragten an, dass Lehrende neben Fachwissen, das sprachlich klar, verstehbar und korrekt ist, vor allem über ein hohes Maß an Flexibilität verfügen sollten, um das Vorgehen bei Bedarf kurzfristig an den Trainingsverlauf und die gegenwärtigen Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen. Im Bereich der Personenmerkmale und -orientierungen räumten die Befragten dem Enthusiasmus einen hohen Stellenwert ein, worunter eine Begeisterung für das Trainingsthema verstanden wird sowie eine dosierte Expressivität, um die Atmosphäre aufzulockern. Ebenfalls wurde die Fähigkeit und Bereitschaft, über die eigene Person und Arbeit zu reflektieren, häufig als eine transferrelevante Orientierung angeführt. Schließlich wurden die Bereitschaft, sich weiterzubilden sowie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, gepaart mit dem Offenlegen eigener Fehler, angesprochen.

3.5. Diskussion

Auf Grundlage der berichteten Ergebnisse lassen sich drei übergreifende Aussagen formulieren.

Breites Handlungsrepertoire zur Transferförderung

Zunächst legen die Befunde nahe, dass Lehrende über ein breites Handlungsrepertoire zur Transferförderung verfügen. Dies wird an der großen Zahl aufgeführter Aktivitäten ersichtlich: Lehrende berichteten durchschnittlich 29 Handlungen. Dabei stimmten die Nennungen und Darstellungen überwiegend mit der Forschungslage zu transferförderlichen Faktoren überein, so dass man von einem legitimierten Repertoire ausgehen kann. Lediglich die deduktive Kategorie „Mit Heterogenität der Teilnehmenden umgehen“ fand keine Entsprechung in den Daten. Darüber hinaus wurden zusätzliche, plausibel erscheinende Transferaktivitäten genannt, die im Rahmen der Trainingsforschung bisher keine Beachtung fanden und als induktive Kategorien ergänzt wurden. Beispielhaft zu nennen wären das Bestreben, Unternehmen im Zuge der Auftragsklärung hinsichtlich Transfer zu beraten (1-A) oder ein trainingsbegleitendes, in der Regel kostenpflichtiges Einzelcoaching (4-T).

Auffällig ist zudem, dass sich die Befragten gemäß des anfangs erwähnten Dreifaktorenmodells (siehe auch Abschnitt Wirkungsforschung zu transferförderlichen Faktoren) nicht auf die Trainingsausgestaltung beschränken, sondern sich des Einflusses der Teilnehmenden selbst wie auch des Arbeitsumfelds bewusst sind und dies in ihrem Vorgehen berücksichtigen.

Kontinuierliche Transferförderung

Nahezu alle Befragten versuchen, in allen Trainingsphasen den Transfer mit entsprechenden Maßnahmen zu optimieren. Dieses Ergebnis ist gegensätzlich zu einer Erhebung an Personalverantwortlichen aus deutschen Großunternehmen, wonach nur ein Drittel der Befragten die gesamte zeitliche Prozesskette nutzt (Schneider et al., 2014). Zu einem ähnlichen Resultat gelangt eine Befragung unter Mitgliedern einer Trainingsorganisation, wonach Personalfachleute und Lehrende selten in ihren Unternehmen zeitlich vor- oder nachgelagerte Transferaktivitäten unternehmen (Saks & Belcourt, 2006).

Bezüglich der Aktivitäten vor dem Training fällt auf, wie deutlich sich die Befragten zu Recht für Intervalltrainings aussprechen, die in der Forschungsliteratur als besonders lern- und transferwirksam bewertet werden (Kauffeld & Lehmann-Willenbrock, 2010). Ferner wird wie in der Fachliteratur empfohlen ein hoher Aufwand betrieben, das Training in Abhängigkeit von der Unternehmensausrichtung und den Bedarfen der Teilnehmenden zu konzipieren (Salas et al., 2012) sowie mit den Teilnehmenden in Kontakt zu treten (Mesmer-Magnus & Viswesvaran, 2010).

Die Aktivitäten während des Trainings decken die eingangs aufgeführten Handlungsempfehlungen der Transferforschung vollständig ab (z.B. Burke et al., 2013), indem die Lehrenden vor allem etablierte Lernprinzipien umsetzen, wiederholt Feedback geben, einen Anwendungsbezug ermöglichen sowie Umsetzungsvorhaben erarbeiten lassen. Diese Ergebnisse werden auch von Befunden aus der Unterrichtsforschung gestützt: Eine umfangreiche Meta-Analyse an über 300 000 Schülern/innen ergab dazu eine mittelgroße Effektstärke von $d = 0.72$ für eine positive Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/in (Cornelius-White, 2007). Außerdem betont die Schulforschung die wirkungsvollen Tiefenstrukturen (z.B. Strukturierung der Klassenprozesse, Feedback an Lernende), was mit der vorliegenden Studie korrespondiert. Die Oberflächenstrukturen (z.B. Einsatz kooperativer Methoden, Gebrauch vielfältiger Methoden) wurden dagegen in der Tendenz korrekterweise seltener erwähnt. Die vorliegende Kategorisierung weist zudem große Überschneidungen mit den Konzeptualisierungen des pädagogisch-psychologischen Wissens von Erwachsenenbildnern auf (Marx et al., 2017). Allein die Wissensfacette bezüglich der Heterogenität der Lernenden wurde von den Befragten nicht angeführt. Möglicherweise stellt für die befragten Trainer/innen eine heterogene Teilnehmerschaft eine Selbstverständlichkeit dar und wird deshalb nicht weiter thematisiert. Beim Vorgehen nach Abschluss des Trainings fällt auf, dass Trainings bevorzugt mit Follow-Up abgehalten werden, wie dies auch Kauffeld (2010) empfiehlt. Das könnte mit den positiven Einschätzungen von Intervalltrainings

zusammenhängen. Die Tatsache, dass einige Lehrende ihre Trainings evaluieren, spricht zwar dafür, dass sie sich der transferförderlichen Wirkung von Evaluation bewusst sind, die Saks und Burke (2012) belegen konnten. Jedoch lassen die unpräzisen Aussagen Zweifel zu, ob die Befragten tatsächlich wissen, wie wissenschaftlich fundierte Evaluationen durchzuführen sind. Als zeitübergreifender Dreh- und Angelpunkt wurde die Führungskraft des Teilnehmenden ausgemacht, was mit zahlreichen Studien zum positiven wie auch potentiell negativen Einfluss dieser korrespondiert (Kauffeld, 2010). Seltener wurde dagegen auf den Einfluss der Kollegen eingegangen, obgleich dieser vergleichbar hoch zu sein scheint (Blume et al., 2010). Daneben entspricht das Installieren dauerhafter Lerngemeinschaften und das Veranlassen vertiefter Einzelaktivitäten den Handlungsempfehlungen der Forschung (Kauffeld, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2012).

Eigene Bedeutsamkeit von Lehrenden im Transferprozess

Obgleich die Lehrenden nach wirksamen Aktivitäten der Trainer/innen bezüglich Transfer gefragt wurden, wurde häufig die Person des Lehrenden an sich thematisiert und mit einem gelungenen Transfer in Verbindung gebracht, etwa jede zehnte Aussage bezog sich darauf. Dies entspricht zum einen vereinzelt Studien, die den Einfluss spezifischer Trainercharakteristika auf den Lernendentransfer nachweisen konnten. Zum anderen steht die Aussage im Einklang mit dem Ergebnis einer schriftlichen Befragung, bei der 139 Trainer/-innen und Weiterbildungsverantwortliche ebenfalls den Lehrenden als transferkritisch einstufen (Hutchins, 2009). Was die Ausprägung der jeweiligen Lehrendenmerkmale in der vorliegenden Studie angeht, wurden theoriekonform das Fachwissen, der Enthusiasmus und die Expressivität aufgeführt, (weshalb sie in Tabelle 2 als deduktiv gekennzeichnet sind innerhalb induktiver Hauptkategorien). Ferner wurde in einer qualitativen Befragung von Fachtrainern und -trainerinnen neben einer gelungenen Kommunikation das Merkmal Flexibilität als wichtigstes Lehrendencharakteristikum benannt (Khamarko et al., 2012). Zuletzt zeigen sich bezüglich der Reflexivität Parallelen zu einer ausführlichen Arbeit von Gauld und Miller (2004), in der erfahrene Trainer/innen ein Ranking sämtlicher Lehrendenaktivitäten erstellten und dabei das Reflektieren über die eigene Arbeit als zweitwichtigste von 27 Kompetenzen bewerteten.

Einschränkungen der Studie

Ziel der Studie war es, das Thema Transfer aus der Sicht praktizierender Lehrender am Beispiel von Führungstrainings inhaltlich möglichst vollständig abzubilden. Dabei bleibt unbeantwortet, inwieweit das Gesagte tatsächlich seinen Weg in die Anwendung findet, da keine

Handlungsvalidierung vorgenommen wurde, sondern lediglich Vorgehensweisen oder Intentionen sowie Meinungen erfragt wurden. Weiterhin ist anzumerken, dass aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns keine Aussagen zur Repräsentativität der Stichprobe gemacht werden.

Zusammenfassung

In der vorliegenden qualitativen Studie wurden beispielhaft 15 Trainer/innen von Führungstrainings mündlich befragt, um deren transferbezogene Verhaltensweisen in Erfahrung zu bringen. Das Datenmaterial wurde inhaltsanalytisch ausgewertet, als Ergebnis entstand ein deduktiv-induktives Kategoriensystem samt Häufigkeitsangaben.

Insgesamt lässt sich das Handlungsrepertoire der Führungskräftetrainer/innen zum Thema Transfer als breit und größtenteils forschungsseitig legitimiert umschreiben. Dieses wird zunächst aus der Tatsache abgeleitet, dass zahlreiche Transferstrategien benannt wurden. Außerdem beabsichtigt die große Mehrheit der Trainer/innen, den Transferprozess nicht nur punktuell während des eigentlichen Trainings, sondern kontinuierlich davor und danach zu stützen. Darüber hinaus ergab die induktive Analyse, dass die Befragten zusätzliche Aspekte in Zusammenhang mit Transfer bringen. Es wurden insbesondere Merkmale des Lehrenden selbst angesprochen und als bedeutsam erachtet, was mit aktuellen, vereinzelt Forschungsbefunden zur Relevanz Lehrender korrespondiert. Darüber hinaus fanden weitere Aktivitäten Erwähnung, wie etwa ein trainingsbegleitendes Coaching einzelner Teilnehmender oder eine Beratung des Unternehmens hinsichtlich Transfer im Rahmen der Auftragsklärung. Diese zusätzlichen Vorgehensweisen seitens Lehrender erscheinen plausibel, blieben jedoch in bisherigen wissenschaftlichen Studien unbeachtet.

4 Studie 2: Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen

Dieser Beitrag wurde in leicht abgeänderter Form von der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung angenommen und befindet sich im Druck.

Barth, D., Bonnes, C., & Hochholdinger, S. (2023). Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00249-7>

Zusammenfassung Welche Schwerpunkte setzen Lehrende abhängig vom Weiterbildungsinhalt bei der Stützung transferförderlicher Maßnahmen? Um dies zu ermitteln, wurden in der vorliegenden Studie Lehrende aus der berufsbezogenen Weiterbildung ($N = 418$) mittels einer Online-Erhebung zu ihrem transferförderlichen Vorgehen befragt. Eine einfaktorische MANOVA ergab für sämtliche Maßnahmenbereiche einen signifikanten Unterschied zwischen Soft Skills und Hard Skills Inhalten mit einer kleinen Effektstärke. Erwartungsgemäß wurde bei Soft Skills Weiterbildungen in sechs der sieben Bereiche Transfer signifikant stärker gestützt, wobei die Unterschiede am deutlichsten ausfielen für die Bereiche „Modelllernen, Feedback und Reflexion“ sowie für „Transferzielplanung durch die Teilnehmenden“. Dagegen zeigte sich, dass bei Hard Skills Inhalten eher auf eine realitätsnahe Weiterbildungsumgebung geachtet wird, um einen nahen Transfer zu begünstigen. Zusätzliche Analysen ergaben, dass die vorgefundenen Unterschiede nicht durch die Qualifikation der Lehrenden in Form einer Trainerausbildung erklärbar sind. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine konsequentere domänenspezifische Ausdifferenzierung in der Weiterbildungsforschung zielführend wäre. Zudem könnte eine Thematisierung der vorgefundenen domänenspezifischen Unterschiede in zukünftigen Fort- und Weiterbildungen für die Professionalisierung von Lehrenden sinnvoll sein.

Schlüsselwörter Berufsbezogene Weiterbildung, Trainerinnen und Trainer, Transferförderung, Soft Skills Weiterbildung, Hard Skills Weiterbildung

Abstract The present study investigated the extent to which trainers set different priorities in facilitating transfer of training depending on the training content. For this purpose, $N = 418$ trainers, that were either instructing soft-skills or hard-skills, were asked about their transfer-enhancing strategies in an online questionnaire. A one-way MANOVA showed a statistically significant difference between the two groups with respect to all investigated domains and a small effect size. As expected, with respect to soft-skills trainers reported greater efforts in six out of seven domains. The differences were most pronounced for the domains "Observational learning, feedback and reflection" and "Setting transfer goals by participants". In contrast, trainers with a focus on hard-skills put more emphasis on a realistic training setting and thereby promoting near transfer. Additional analyses showed that the reported differences cannot be explained by the presence of train-the-trainer certificates. Overall, the results indicate that training content is a critical variable in the transfer process and should therefore be taken into account more consequently in future research. Moreover, in order to optimize transfer and foster

professionalization of trainers, it could be useful to incorporate domain-specific aspects into the curriculum of train the trainer courses.

Keywords Continuing vocational education and training, Trainers, Transfer of training, Soft-skills training, Hard-skills training

4.1. Einleitung

Im Bereich der berufsbezogenen Personalentwicklung gelten Weiterbildungen als etabliertes und funktionierendes Instrument, um Personen Wissen, Können und Einstellungen zu vermitteln, welche sie im Anschluss in ihre Arbeitstätigkeit übertragen und dort anwenden (Arthur et al., 2003; Salas et al., 2012). Ein Transfer gilt jedoch als schwer erreichbar, die durchschnittlichen Transferraten werden als zu niedrig erachtet (Burke & Saks 2009; Hense & Mandl 2011). Ebenso wird kritisiert, dass der Transfer häufig nicht von Dauer ist (Saks & Belcourt, 2006). Dabei hängt eine erfolgreiche Übertragung auch von den Lehrenden ab, welche Weiterbildungen planen und gestalten und damit die Weiterbildungsqualität und -ergebnisse beeinflussen (Burke & Hutchins, 2008). Diese können Transfer konkret fördern, indem sie beispielsweise ein geeignetes Weiterbildungsdesign mit passenden Methoden kombinieren oder positiv auf die Selbstwirksamkeit und Motivation der Teilnehmenden einwirken (Wißhak, 2022). Trotz der breiten Forschungslage zur Unterstützung von Transfer offenbart sich hinsichtlich des Handelns der Lehrenden eine Forschungslücke (Baldwin et al., 2017; Barth & Hochholdinger, 2018; Bonnes et al., 2019).

In Bezug auf die Inhalte einer Weiterbildung legen theoretische und empirische Befunde nahe, zwischen inter- oder intrapersonellen Soft Skills auf der einen Seite und fachbezogenen Hard Skills auf der anderen Seite zu unterscheiden. Um eine systematische Transferförderung zu ermöglichen (Arthur et al., 2003; Botke et al., 2018) wird beispielsweise für Hard Skills Weiterbildungen empfohlen, auf eine hohe Übereinstimmung zwischen Lern- und Anwendungsfeld zu achten (Laker & Powell, 2011). Dagegen werden für Soft Skills Weiterbildungen mehrere transferförderliche Vorgehensweisen benannt, u.a. die bisherigen Lernerfahrungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen (Culpin & Scott, 2011; Laker & Powell, 2011) oder Beteiligte aus dem Arbeitsumfeld, wie etwa die eigene Führungskraft oder Kolleginnen und Kollegen, dauerhaft in den Transferprozess miteinzubeziehen (Botke et al., 2018; Laker & Powell, 2011). Neben einer unterschiedlichen Ausgestaltung der Transferförderung wird darüber hinaus angenommen, dass ein Soft Skills Transfer schwieriger herzustellen ist (Blume et al., 2010; Botke et al., 2018). Das hätte zur Folge, dass Lehrende in Veranstaltungen mit Soft Skills Inhalten mehr „investieren“ und größeren Wert legen auf eine Transferförderung. Diese Annahme soll geprüft werden.

Der Beitrag geht im Folgenden der Frage nach, ob Transfer je nach Weiterbildungsinhalt qualitativ und quantitativ seitens der Lehrenden unterschiedlich gefördert wird. Zu diesem Zweck wurden $N = 418$ Lehrende, welche entweder Soft Skills oder Hard Skills vermittelten, zu ihrem Vorgehen während einer Weiterbildung befragt.

4.2. Transferförderung in Weiterbildungen und die Rolle von Lehrenden

Transfer beschreibt die erfolgreiche Übertragung der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen auf die Arbeitstätigkeit (Baldwin & Ford, 1988). Dabei soll das Gelernte möglichst langfristig und in vielen verschiedenen Situationen angewendet werden (Hense & Mandl, 2011). In den nachfolgenden Ausführungen soll zunächst die Rolle der Lehrperson für den Transfer näher betrachtet werden, um im Anschluss zum einen möglichen transferförderlichen Verhalten der Lehrperson darzustellen, zum anderen Befunde zur tatsächlichen Transferförderung in der Weiterbildungspraxis zu berichten. Die Studien stammen dabei vorwiegend aus dem Bereich der arbeits- und organisationspsychologisch orientierten Weiterbildungsforschung, die in den letzten drei Jahrzehnten einen breiten Forschungskorpus zur Förderung von Transfer aufgebaut hat.

Die Rolle der Lehrenden

Nach Baldwin und Ford (1988) werden Einflussgrößen auf den Lerntransfer in die drei Kategorien Teilnehmendenmerkmale, Weiterbildungsdesign und Arbeitsumgebung eingeteilt, die durch zahlreiche Studien und Metaanalysen gestützt werden (z.B. Blume et al., 2010; Ford et al., 2018). Die Lehrperson, welche die Weiterbildung in der Regel plant und durchführt und damit auch als ein wichtiger Einflussfaktor z.B. für das Weiterbildungsdesign zu sehen ist, wird in diesem Modell jedoch nicht aufgeführt. Lediglich das Transfermodell von Burke und Hutchins (2008) bildet Lehrendenmerkmale als separaten Faktor ab. Insgesamt ist der Forschungsstand lückenhaft, es gibt kaum Untersuchungen zur Rolle der Lehrenden im Hinblick auf Transfer (Bonnes et al., 2019; Hutchins, 2009; Wißhak, 2022). Dabei zeigen einzelne Studien, dass beispielsweise Lehrende durch ihren ausdrucksstarken Lehrstil (Towler, 2009) oder durch den Aufbau gelungener Beziehungen mit den Teilnehmenden sowie durch ihr Fachwissen (Ghosh et al., 2012) den Transfer positiv beeinflussen können. Die Ergebnisse stehen damit im Einklang mit umfassenden Befunden aus der empirischen Bildungsforschung, welche einen bedeutenden Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer auf den schulischen Lernerfolg ergaben (z.B. Hattie 2008; Kunter et al., 2011b). Folglich stellen Baldwin et al. (2017) die Vermutung auf, dass der Einfluss der Lehrenden in der Weiterbildung größer sei als bislang angenommen.

Vor dem Hintergrund des aktuellen Professionalisierungsdiskurses (z.B. Gieseke, 2018) werden in der erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung die Lehrenden mit ihren vorhandenen Kompetenzen (z.B. Marx et al., 2018) sowie professionellen Anforderungen (z.B.

Alberti et al., 2022) ebenso beforscht. Es herrscht Konsens darüber, dass die Planung und Gestaltung von Weiterbildung das Kerngeschäft von Lehrenden ist (Kraft, 2018). In Anlehnung an die schulische Lernforschung wird davon ausgegangen, dass sich professionelle Kompetenz in qualitativ hochwertigen Lehr-Lernprozessen niederschlägt, welche wiederum den Lernerfolg der Teilnehmenden befördern (Terhart, 2012).

Studien, welche nach dem Qualifikationshintergrund von Lehrenden differenzieren, basieren auf der Annahme, dass Lehrende mit entsprechender Ausbildung lernendenzentrierter respektive transferförderlicher vorgehen. Bisherige Befunde können dies allerdings nicht eindeutig bestätigen: In einem Wissenstest zu Transfer zeigten Lehrende mit vorhandener Trainerausbildung bessere Leistungen, wobei der Zusammenhang schwach ausfiel (Hutchins & Burke, 2007). Wißhak und Hochholdinger (2020) befragten 190 Lehrende zu Facetten ihrer professionellen Handlungskompetenz, wobei die Zustimmungen der Lehrenden nicht mit dem Ausbildungshintergrund (Trainerausbildung oder pädagogisch-psychologisches Studium) in Zusammenhang standen. Stattdessen ließen sich die vorgefundenen Unterschiede durch eine nähere Spezifizierung des Weiterbildungsdesigns erklären, hier des Weiterbildungsinhalts. Die Befunde könnten auch vor dem Hintergrund erklärt werden, dass es in Deutschland keine Qualifikationsstandards gibt (Kraft, 2018) und Trainerausbildungen von sehr unterschiedlicher Qualität sein können. Insgesamt bleibt offen, inwieweit unterschiedliche Kompetenzen und Einstellungen durch die jeweiligen Qualifikationen der Lehrenden, insbesondere einer vorhandenen Trainerausbildung, erklärbar sind.

Befragt man schließlich Lehrende zu ihrer Rolle im Transfergeschehen, schätzen sie sich selbst als bedeutsam hinsichtlich des Transfers ein (Hutchins, 2009). Entsprechend bewerten Lehrende Transfer als einen notwendigen Teil ihres Professionswissen und messen diesem eine höhere Bedeutung bei als beispielsweise ihrem Wissen zu Diagnostik (Wißhak & Hochholdinger, 2018).

Transferförderung durch die Lehrperson

Es existiert eine Vielzahl an reliablen Befunden hinsichtlich der Förderung von Transfer (z.B. Bisbey et al., 2021). Die Empfehlungen richten sich neben den Teilnehmenden, deren Führungskräften und Unternehmensverantwortlichen auch an die Lehrenden selbst (Broad & Newstrom, 1992), wobei Letztere den größten Handlungsspielraum bei der konkreten Ausgestaltung der Weiterbildung zu haben scheinen (Wißhak, 2022). Daher werden im Folgenden verschiedene *transferförderliche Vorgehensweisen der Lehrperson während einer Weiterbildung* vorgestellt (Burke et al., 2013; Ford et al., 2018; Grossman & Salas, 2011;

Kauffeld, 2016; Salas et al., 2012). Die zahlreichen, empirisch gestützten pädagogischen Aktivitäten wurden dafür in sieben Maßnahmenbereiche zusammengefasst, die sich auch in gängigen Lehr- und Lernkonzepten finden:

Bereich 1, Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung: Lehrende achten auf Lernförderlichkeit, indem sie Erfolge ermöglichen sowie den Umgang mit Misserfolgen trainieren. Sie vermeiden eine kognitive Überlastung der Teilnehmenden und erhöhen gleichzeitig ihre Ansprüche im Weiterbildungsverlauf (Burke et al., 2013; Ford et al., 2018; Grossman & Salas, 2011; Kauffeld, 2016; Salas et al., 2012).

Bereich 2, Methodenvariation – konstruktivistisch und transmissiv: Lehrende nutzen während der Lern- und Übungsphasen verschiedene Sozial- und Präsentationsformen (Burke et al., 2013; Ford et al., 2018; Salas et al., 2012).

Bereich 3, Übungen, Beispiele und Praxisbezug: Lehrende stellen auf vielfältige Weise Bezüge her zwischen der Lern- und späteren Anwendungssituation durch das Geben und Suchen sowie Nachvollziehen authentischer, komplexer (Fall-)Beispiele sowie durch wiederholte Übungen (Burke et al., 2013; Ford et al., 2018; Grossman & Salas, 2011; Kauffeld, 2016; Salas et al., 2012).

Bereich 4, Modellernen, Feedback und Reflexion: Lehrende ermöglichen Lernen durch Beobachten, lassen Teilnehmende ihren Lernstand reflektieren und geben diesbezüglich Feedback (Burke et al., 2013; Ford et al., 2018; Grossman & Salas, 2011; Kauffeld, 2016; Salas et al., 2012).

Bereich 5, Transferzielplanung durch Teilnehmende: Lehrende sorgen dafür, dass sich Teilnehmende ein Transferziel und damit verbundene Aktionen vornehmen sowie mögliche Umsetzungsschwierigkeiten antizipieren (Burke et al., 2013; Ford et al., 2018; Kauffeld, 2016).

Bereich 6, Soziale Einbettung des Transferprozesses: Lehrende regen bei Teilnehmenden an, z.B. Lerngemeinschaften mit anderen Teilnehmenden zu bilden oder Expertinnen und Experten aus ihrem Arbeitsumfeld als Transferstütze zu nutzen (Burke et al., 2013; Ford et al., 2018; Grossman & Salas, 2011; Kauffeld, 2016; Salas et al., 2012).

Bereich 7, Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung: Lehrende verwenden Methoden, Arbeitshilfen, Maschinen, Materialien oder Simulationen, welche identisch oder ähnlich sind zur Arbeitswelt der Teilnehmenden (Burke et al., 2013; Grossman & Salas, 2011; Kauffeld, 2016; Salas et al., 2012).

Transferförderung in der Praxis

Im Hinblick auf die genannten evidenzbasierten Empfehlungen stellen sich folgende Fragen:

- Inwieweit werden diese in der Weiterbildungspraxis tatsächlich umgesetzt?
- Wie wird Transfer im Weiterbildungsalltag zuverlässig gestützt?

Befragungen von Unternehmensverantwortlichen konnten zeigen, dass der Lerntransfer in unternehmensinternen Weiterbildungen nur marginal oder bestenfalls teilweise gestützt wird (Saks & Belcourt, 2006; Schneider et al., 2014; Weinbauer-Heidel, 2016). So ergab die Erhebung von Schneider et al. (2014), dass Transfer im Wesentlichen gegen Ende einer Maßnahme oder im Anschluss daran unterstützt wird. Studien, in denen Lehrende zu ihrem Beitrag zur Transferförderung befragt wurden, sind selten und ergeben weder ein einheitliches noch umfassendes Bild: In einer offenen Befragung von Hutchins (2009) sollten 139 Lehrende persönliche „Best Practices“ zu Transfer benennen, wobei sich die Aussagen hauptsächlich auf die Erstellung und Durchführung von Weiterbildung bezogen und seltener Aktivitäten benannt wurden, die auf das Arbeitsumfeld der Teilnehmenden abzielten. Im Gegensatz dazu wurde in einer qualitativen Interviewstudie den Lehrenden ein breites Repertoire an transferförderlichen Vorgehensweisen attestiert, welches neben Aktivitäten während der Weiterbildung ebenso vor- wie nachbereitende Aktivitäten umfasste (Barth & Hochholdinger, 2018).

4.3. Unterscheidung von Weiterbildungsinhalten nach Soft Skills und Hard Skills

Neben der Rolle der Lehrenden werden die jeweiligen Weiterbildungsinhalte als transferrelevant thematisiert, wobei es bisher wenige Erkenntnisse im Sinne einer domänenspezifischen Weiterbildungsforschung gibt. Die meisten Studien diesbezüglich stammen aus der arbeits- und organisationspsychologischen Weiterbildungsforschung.

Bezüglich der Inhalte unterscheiden Laker und Powell (2011) zwischen Soft Skills und Hard Skills, welche im Folgenden näher erläutert werden. Sodann wird im Folgeabschnitt die Bedeutung der Domänenspezifität mit Blick auf den Transferprozess dargestellt.

Soft Skills und Hard Skills: Definition und theoretische Ableitungen im Hinblick auf Transfer

Unter einer Soft Skills Weiterbildung versteht man das Erlernen allgemeiner, intrapersoneller oder interpersoneller Fertigkeiten. Eine Hard Skills Weiterbildung umfasst dagegen das Erlernen klar umschriebener fachbezogener Wissensinhalte oder Fertigkeiten. Demzufolge bezeichnet man ein Zeitmanagementseminar (überwiegend intrapersonell) oder ein Kommunikationstraining (überwiegend interpersonell) als Soft Skills, während das Bedienen einer technischen Anlage, das Erlernen eines bestimmten Softwareprogramms oder eine Schulung zum Thema Qualitätsmanagement Beispiele für Hard Skills Inhalte sind. Im

deutschsprachigen Raum werden zur Unterscheidung der Weiterbildungsinhalte ebenso die Begriffe überfachlich beziehungsweise fachlich verwendet (Kauffeld, 2016). Als Hauptgrund für die vorgeschlagene Differenzierung führen Laker und Powell (2011) an, dass der Lerntransfer bei Soft Skills schwerer zu erreichen ist und geben dafür mehrere Gründe an. Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, dass die Anwendungssituation nicht vorhersehbar und entsprechend in der ursprünglichen Lernsituation nicht abbildbar ist. Folglich müssen Teilnehmende im Verlauf einer Weiterbildung dazu befähigt werden, das Erlernte später an ihrem Arbeitsplatz eigenständig anzuwenden, weshalb man von einem *far transfer*, einem weiten Transfer spricht (Laker, 1990). Bei Hard Skills dagegen ist die spätere Anwendungssituation häufig bekannt, sodass bei der Konzeption und Durchführung der Weiterbildung darauf geachtet werden sollte, die Arbeitstätigkeit und -umgebung zu spiegeln. Dies kann geschehen, indem z.B. Vorgehensweisen für komplexe, reale Prozeduren erarbeitet und festgelegt und sodann an der gleichen technischen Anlage eingeübt werden, definierte Arbeitsschritte mit derselben Software trainiert werden oder indem ein spezifisches Qualitätsmanagementsystem eingeführt und erlernt wird. Gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen Lern- und Anwendungsfeld, entspricht dies einem *near transfer*, einem nahen Transfer.

Daneben ist der Transfer von Soft Skills dadurch erschwert, dass Teilnehmende häufig bei der Anwendung mit ihrem Arbeitsumfeld interagieren müssen und beispielsweise zusätzliche Anwendungsgelegenheiten mit ihrer Führungskraft besprechen oder Kolleginnen und Kollegen um Feedback zu bisherigen Anwendungsversuchen bitten.

Empirische Befunde zur Bedeutung der Weiterbildungsinhalte bezüglich Transfer

Ergebnisse einer Metaanalyse mit 89 einbezogenen Studien unterstreichen die Forderung von Laker und Powell, dass konsequenter nach Weiterbildungsinhalten differenziert wird (Blume et al., 2010). Für die Datenanalyse wurden die Inhalte in *open skills* und *closed skills* unterteilt (Yelon & Ford, 1999), was dem Konzept des weiten und nahen Transfers sehr nah kommt: Von offenen Fertigkeiten ist die Rede, wenn es vorab kein „richtiges“ definiertes Zielverhalten gibt und infolgedessen eher generelle Prinzipien und Konzepte vermittelt werden. Werden dagegen Fertigkeiten erlernt und eingeübt, welche im Anwendungsfeld in identischer Form oder Abfolge ausgeführt werden sollen, handelt es sich um geschlossene Fertigkeiten. Es zeigte sich, dass die Inhalte die Zusammenhänge moderieren und der Transfer offener Fertigkeiten stärker von transferbegünstigenden Bedingungen abhängt (z.B. Teilnehmendenmotivation, Unterstützung durch die Führungskraft, Hilfestellung durch Kolleginnen und Kollegen). Als

mögliche Erklärung führen die Autoren an, dass der Transfer offener Fertigkeiten kognitiv anspruchsvoller ist, da es den Teilnehmenden nach Abschluss einer Weiterbildung selbst überlassen bleibt, ob, wann und wie eine Übertragung in die Arbeit stattfindet.

Weitere Studien kommen ebenfalls zu dem Schluss, dass die Weiterbildungsinhalte einen Moderator im Transferprozess darstellen können und folglich konsequenter berücksichtigt werden sollten, um Transfer zu optimieren. So fiel bei einer Weiterbildung, in der sowohl Soft Skills Anteile (hier: Arbeit in flachen Hierarchien; Steigerung der persönlichen Arbeitseffizienz) als auch Hard Skills Anteile (hier: Einführung eines Strategietools) vermittelt wurden, der Hard Skills Transfer höher aus (Culpin & Scott, 2011). Die Unterschiede deuten die Autorin und der Autor gemäß Laker und Powell (2011) vor dem Hintergrund einer proaktiven Interferenz: Bei Soft Skills könnten vorhandene Lernerfahrungen und Strategien zukünftiges Lernen erschweren.

Ferner zeigte eine Studie, dass die Führungskraft nur bei Soft Skills Inhalten die Transfermotivation beeinflusst, für Hard Skills zeigte sich dagegen kein Effekt (Massenberg & Kauffeld, 2015). Eine weitere Untersuchung zur Rolle der Führungskraft ergab, dass bei einer technischen Weiterbildung Vorgesetzte einen geringeren Einfluss haben auf die Transfermotivation und -volition im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen (Richter & Kauffeld, 2020). Die Autorinnen argumentieren, dass technische Maschinen und Programme in der Regel eine automatische Rückmeldung geben über eine korrekte Handhabung und demzufolge ein zusätzliches Feedback seitens der Führungskraft seltener vonnöten ist. Dies passt zur eingangs angeführten Annahme von Laker und Powell (2011), dass der Transfer von Hard Skills seltener eine Kommunikation mit dem Arbeitsumfeld beinhaltet und deshalb leichter realisierbar ist.

Was eine optimierte Transferförderung angeht, ergab eine Metaanalyse zur Wirksamkeit von Weiterbildungen differenzierte Ergebnisse bei einer getrennten Berechnung der Effektstärken, je nach Kombination der vermittelten Weiterbildungsinhalte (kognitiv, interpersonell, psychomotorisch) und der verwendeten Lehr-Lernmethode (Arthur et al., 2003). Für kognitive Inhalte erwiesen sich Vorträge als besonders wirkungsvoll, bei interpersonellen Inhalten dagegen war eine engmaschige Verhaltensmodellierung (engl. programmed instruction) anderen Methoden überlegen. Dagegen erwiesen sich für das Erlernen psychomotorischer Fertigkeiten Simulationen als besonders transferbegünstigend. Ein aktuelles Review zur Transferförderung nach Abschluss einer Weiterbildung fußt ebenfalls auf der Annahme, dass der Transfer je nach Inhalt anders abläuft, weshalb die Arbeit lediglich Soft Skills Weiterbildungen einbezieht (Botke et al., 2018). Schließlich wurden Lehrende zur Relevanz

unterschiedlicher instruktionaler Aktivitäten befragt, sämtliche 14 Items wurden seitens der Lehrenden, welche Soft Skills Inhalte anboten, als bedeutsamer eingeschätzt (Wißhak & Hochholdinger, 2020). Insbesondere für die zwei Aspekte „Feedback zur Verfügung stellen“ und „Gruppenprozesse managen“ ergaben sich große Gruppenunterschiede mit einer Effektstärke von Cohen's $d = 0.99$ und $d = 0.98$. Eine Studie zur Lehrorientierung ergab, dass Lehrende mit dem inhaltlichen Schwerpunkt auf Soft Skills eine stärkere Lernendenfokussierung aufweisen im Rahmen von Selbsteinschätzungen, was sich unter anderem in einer größeren Bandbreite an teilnehmeraktivierenden Methoden und der stärkeren Einnahme der Lernendenperspektive äußerte (Hochholdinger & Keller, 2015).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Art des Weiterbildungsinhalts eine moderierende und damit transferkritische Variable im Transferprozess darstellen kann (Arthur et al., 2003; Blume et al., 2010; Culpin & Scott, 2011; Massenbergl & Kauffeld, 2015; Richter & Kauffeld, 2020) und dass Lehrende je nach Inhalt unterschiedliche Schwerpunkte setzen sollten, um Transfer zu optimieren (Botke et al., 2018; Hochholdinger & Keller, 2015; Laker, 1990; Laker & Powell, 2011; Wißhak & Hochholdinger, 2020; Yelon & Ford, 1999).

4.4. Ziel der Studie und Forschungsfragen

Die Übersicht über die Forschungslage konnte zeigen, dass Transfererfolg von transferförderlichen Maßnahmen in der Weiterbildung abhängt (z.B. Bisbey et al., 2021; Saks & Belcourt, 2006) und dass Lehrende mit ihrem pädagogischen Wissen und Handeln einen bedeutsamen Anteil daran haben (Kraft, 2018; Wißhak, 2022). Gleichzeitig lässt sich eine Forschungslücke feststellen, was die konkreten Maßnahmen zur Unterstützung des Transfers durch Lehrende betrifft (Baldwin et al., 2017; Hutchins, 2009). Ferner scheint eine Differenzierung nach Weiterbildungsinhalten sinnvoll (z.B. Arthur et al., 2003; Laker & Powell, 2011), was zu folgender Forschungsfrage führt: Welche Unterschiede bestehen im Hinblick auf Transfer im Vorgehen der Lehrenden bei Soft- und Hard Skills Weiterbildungen? Einerseits gibt es bezüglich Soft Skills Inhalten Hinweise darauf, dass der Transfer hier schwerer zu erreichen ist und infolgedessen stärker gestützt werden sollte durch Lehrende (z.B. Botke et al., 2018; Blume et al., 2010; Culpin & Scott, 2011). Dies würde höheren Ausprägungen bei sechs der sieben eingeführten Bereiche entsprechen (1 – 6).

Andererseits wird für Hard Skills Inhalte postuliert, dass schwerpunktmäßig ein naher Transfer bezweckt werden sollte (Laker & Powell, 2011), was sich in einem höheren Wert des siebten Bereichs bemerkbar machen würde. Die zu prüfenden Hypothesen lauten entsprechend:

Hypothese 1a: Bei Soft Skills Weiterbildungen machen Lehrende in höherem Maß Gebrauch von transferförderlichen Vorgehensweisen im Vergleich zu Hard Skills Weiterbildungen, bezogen auf die Maßnahmenbereiche 1-6, ausgenommen der Förderung eines nahen Transfers (7, *Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung*).

Hypothese 1b: In Rahmen von Hard Skills Weiterbildungen fördern Lehrende in höherem Maß einen nahen Transfer mittels einer hohen Übereinstimmung zwischen Lern- und Anwendungsfeld (7, *Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung*).

Des Weiteren möchte die Studie der Frage nachgehen, ob Lehrende nach Absolvieren einer Trainerausbildung Transfer anders fördern, da im Rahmen dessen ggf. eine wirkungsvolle Transferförderung vermittelt wird. Daher ist zu prüfen, ob sich Unterschiede zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen auch dann zeigen, wenn die Qualifikation der Lehrenden in Form einer Trainerausbildung kontrolliert wird.

Hypothese 2: Die Unterschiede in der Transferförderung zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen bleiben unter Hinzunahme der Kontrollvariable Trainerausbildung bestehen.

4.5. Methoden

Studienteilnehmende

Von den $N = 418$ befragten Lehrpersonen gaben als Geschlecht 59 % männlich, 41 % weiblich und 0,2 % divers an. Das Alter betrug durchschnittlich 51 Jahre ($SD = 9,9$; 23 – 84). Die Berufserfahrung als Lehrperson lag im Mittel bei 17 Jahren ($SD = 10,1$; 1 – 50). Die Mehrheit der Befragten besaß eine Trainerausbildung (78 %).

Rekrutierung und Datengewinnung

Die Daten wurden online mithilfe einer kostenfreien Software der SoSci Survey GmbH erhoben. Für die Akquise wurde in Trainerdatenbanken sowie bei öffentlichen und privaten Weiterbildungsanbietern nach Lehrenden der berufsbezogenen Weiterbildung recherchiert. Ferner wurde die Befragung auf beruflich relevanten Plattformen gepostet und HR-Verantwortliche gebeten, innerhalb ihres Unternehmens auf die Befragung aufmerksam zu machen. Als Incentivierung wurden drei Büchergutscheine im Wert von jeweils 50 EUR verlost.

Erhebungsinstrument

Neben soziodemographischen Angaben – wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und das Vorliegen einer Trainerausbildung – sollten die Lehrenden Angaben zu ihrer zuletzt durchgeführten Weiterbildung machen.

Mittels siebenstufiger Ordinalskala wurde gefragt, ob im Rahmen der letzten Weiterbildung eher fachliches Wissen und Fertigkeiten vermittelt wurden oder ob der Schwerpunkt auf zwischenmenschlichen Kompetenzen oder der Persönlichkeitsentwicklung lag (Wert 1 bis 3 „Hard Skills“, Wert 4 „beides zu gleichen Teilen“, Wert 5 bis 7 „Soft Skills“). Da angenommen wurde, dass die Einordnung anspruchsvoll ist, sollten die Befragten ergänzend Ziele und Inhalte der letzten Weiterbildung benennen. Im Zuge der Datenbereinigung wurde ein Abgleich zwischen dem Skalenwert und den offenen Antworten vorgenommen, was bei $N = 26$ Fällen zu einer Umkodierung des Skalenwerts führte. Im Ergebnis gaben zwei Drittel der Befragten an (58 %), dass in ihrer Weiterbildung vorwiegend Soft Skills vermittelt wurden, 29 % ordneten ihre Weiterbildung vorwiegend im Bereich Hard Skills ein. 12 % gaben schließlich an, dass die Weiterbildung beides zu gleichen Teilen beinhaltete.

Für die Erhebung der transferförderlichen Vorgehensweisen wurden in Anlehnung an die in der Literatur identifizierten Maßnahmen (siehe Abschnitt Transferförderung durch die Lehrperson) 20 Items formuliert (siehe Tab. 1). Die Befragten gaben auf einer fünfstufigen Likertskala an, in welchem Maß sie von der jeweiligen Vorgehensweise während der letzten Weiterbildung Gebrauch gemacht haben (1 = gar nicht; 5 = völlig). Zusätzlich konnten die Antwortalternativen „nicht nötig“ oder „nicht möglich“ genutzt werden, falls a) bereits eine andere Person, beispielsweise aus dem Personalbereich, wie beschrieben vorgegangen war und es sich damit für die Lehrenden erübrigte oder falls b) das Vorgehen nicht durchführbar war, beispielsweise aufgrund des Weiterbildungsdesigns. Für die vorliegenden Analysen wurden diese Antworten in den Wert 1 (gar nicht) umkodiert, da die Angaben „nicht nötig“ bzw. „nicht möglich“ inhaltlich gleichbedeutend sind mit dem Skalenwert 1, in dem Sinne, dass die Maßnahmen nicht durchgeführt wurden.

Die 20 Items zur Erfassung der transferförderlichen Maßnahmen wurden zu sieben Bereichen zusammengefasst (siehe Tab. 1), wobei der Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“ nur durch ein Item repräsentiert wird. Die anderen sechs Bereiche wurden jeweils mit einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) überprüft. Der Bartlett-Test auf Sphärizität ist für alle Bereiche signifikant und das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium liegt in allen Bereichen zwischen 0.5 und 0.7. Beide Kriterien bestätigen damit die Angemessenheit der

Stichprobe für eine explorative Faktorenanalyse. Die Faktorladungen lagen je nach Bereich zwischen ,4 und ,9 und sind damit als gut einzustufen (Brown, 2015).

Tabelle 1: Maßnahmenbereiche und Items

Maßnahmenbereich	Items
1. Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung	1. Ich habe das Training so gestaltet, dass die TN Erfolgserlebnisse hatten.
	2. Ich habe bei den TN Misserfolge oder Fehler zugelassen, um einen förderlichem Umgang damit zu trainieren.
	3. Ich habe Inputphasen meinerseits so gehalten, dass die TN nicht überfordert waren.
	4. Ich habe die Ansprüche an die TN im Trainingsverlauf stetig erhöht.
2. Methodenvariation: konstruktivistisch und transmissiv	5. Ich habe in Übungsphasen zwischen Einzelarbeit und kooperativen Methoden (z.B. Lerntandems, Kleingruppenarbeit) abgewechselt.
	6. Ich habe verschiedene Präsentationsformen eingesetzt (z.B. Texte, Audio, Bilder, Diagramme, Modelle, Objekte, Videos).
3. Übungen, Beispiele und Praxisbezug	7. Ich habe den TN vielfältige Beispiele gegeben oder die TN selbst Beispiele suchen lassen, wie die vermittelten Inhalte, Regeln oder Prinzipien in ihrer Arbeit angewendet werden können.
	8. Ich habe die TN Anwendungsbeispiele bearbeiten (z.B. Fallbeispiel) oder Rollenspiele durchführen lassen, um einen Praxisbezug herzustellen.
	9. Ich habe den TN immer wieder Übungsgelegenheiten gegeben.
4. Modellernen, Feedback und Reflexion	10. Ich habe die TN erarbeiten lassen, welchen persönlichen Nutzen das Training für sie haben kann.
	11. Ich habe den TN Gelegenheit gegeben, das Verhalten oder Vorgehen, das sie zu erlernen hatten, an mir oder an anderen TN zu beobachten.
	12. Ich habe den TN Rückmeldung gegeben zu ihrem gegenwärtigen Lern- oder Leistungsstand.
	13. Ich habe die TN überdenken lassen, welche Fortschritte sie seit Trainingsbeginn gemacht haben.
5. Transferzielplanung durch TN	14. Ich habe die TN überlegen lassen, welches Ziel sie sich für die Zeit nach dem Training vornehmen.
	15. Ich habe die TN überlegen lassen, welche konkreten Aktionen sie sich für die Zeit nach dem Training vornehmen.
	16. Ich habe die TN darauf vorbereitet, wie sie damit umgehen, wenn sie in ihrer Arbeit Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Erlernten haben.
6. Soziale Einbettung des Transferprozesses	17. Ich habe für den Zeitraum des Trainings Lerngemeinschaften bilden lassen unter den TN.
	18. Ich habe die TN überlegen lassen, welcher Kollege oder welche Kollegin ihnen als „Experte“ dienen kann, den sie bei Umsetzungsschwierigkeiten um Rat fragen können.
	19. Ich habe den TN vorgeschlagen, nach Trainingsende das Erlernte ihren Kollegen und Kolleginnen zu demonstrieren.
7. Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung	20. Ich habe für eine realitätsnahe Trainingsumgebung gesorgt, indem ich Methoden, Arbeitshilfen, Maschinen, Materialien oder Simulationen verwendet habe, die aus der Arbeitswelt der TN stammten oder dieser ähnlich waren.

Anmerkung. TN = Teilnehmende.

Analysen

Es gingen $N = 418$ verwertbare Fragebögen in die Datenanalyse mit SPSS (Statistical package for the social sciences, Version 28) ein. Für die vorliegenden Gruppenvergleichsanalysen wurden die Personen eingeschlossen, die sich entweder vorwiegend in der Vermittlung von Soft Skills ($n = 243$) oder vorwiegend in der Vermittlung von Hard Skills ($n = 122$) einordneten.

Um die Unterschiede zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen über alle Bereiche zu prüfen, wurde eine einfaktorielle MANOVA (multivariate Varianzanalyse) gerechnet. Um zu überprüfen, ob der Unterschied auch unter Kontrolle des Vorliegens einer Trainerausbildung besteht, wurde eine zweifaktorielle MANOVA durchgeführt.

4.6. Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Abbildung 1 stellt die Mittelwerte für alle 20 Items für Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen graphisch im Vergleich dar, sortiert nach den sieben Bereichen. Für die detaillierten Mittelwerte und jeweiligen Standardabweichungen der Items siehe Tabelle 2. Auf der deskriptiven Ebene zeigt sich, dass sich für Hard Skills Weiterbildungen in den ersten sechs Maßnahmenbereichen niedrigere Mittelwerte ergeben als für Soft Skills Weiterbildungen. Die Unterschiede sind besonders hoch in den Bereichen „Modellernen, Feedback und Reflexion“ und „Transferzielplanung durch die Teilnehmenden“. Ebenso zeigt sich ein sichtbarer Unterschied in der Variation von konstruktivistischen Methoden. Umgekehrt ist dies im Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“, wo die Hard Skills Lehrenden höhere Werte aufweisen. Weiterhin fällt auf, dass der Bereich „Soziale Einbettung des Transferprozesses“ im Vergleich zu den anderen Bereichen bei beiden Gruppen niedrigere Mittelwerte aufweist.

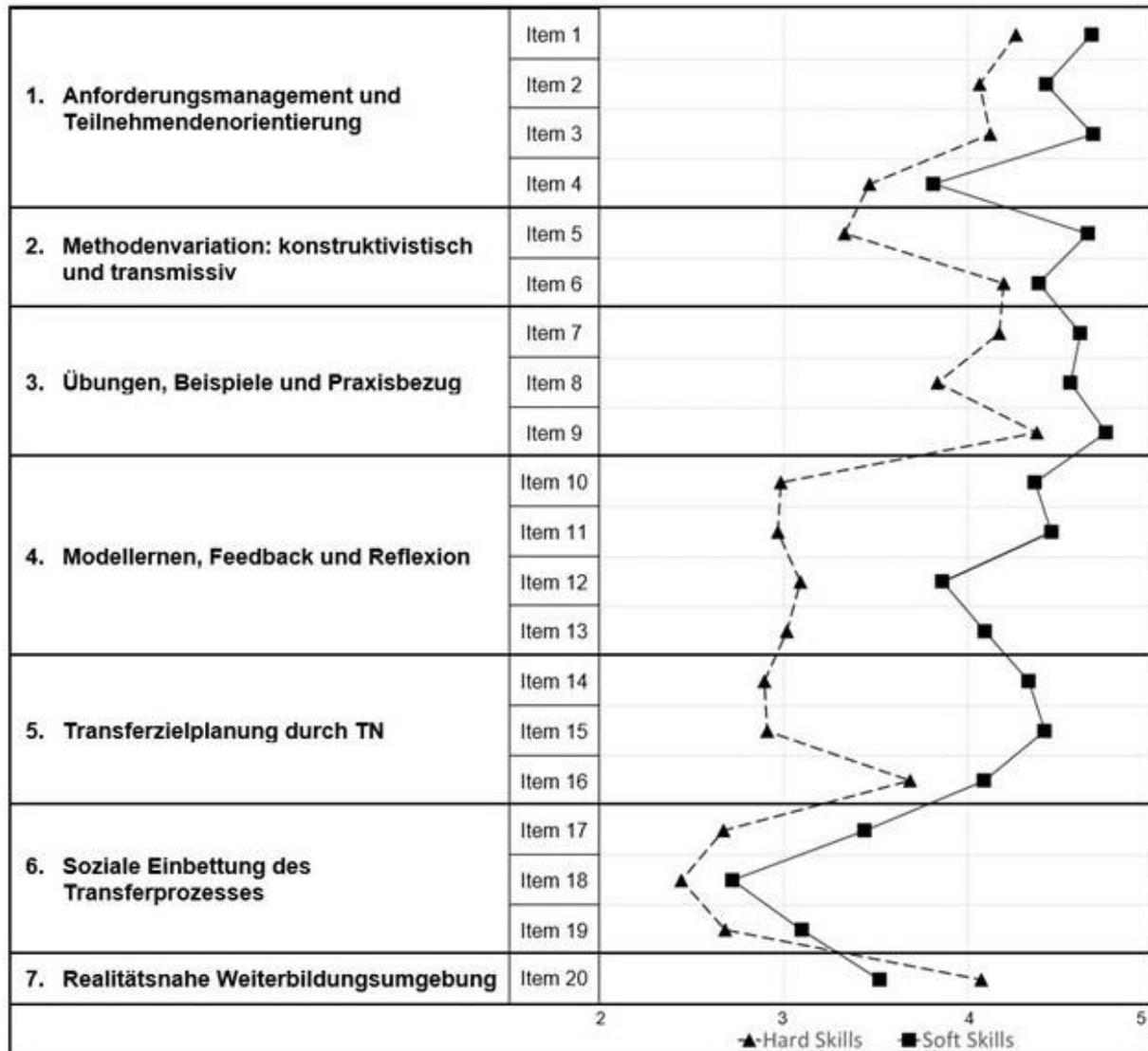


Abbildung 1: Mittelwertprofile von Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen auf Itemebene

Maßnahmenbereich	Item	Hard Skills		Soft Skills	
		M	SD	M	SD
1. Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung	Item 1	4,3	0,9	4,7	0,6
	Item 2	4,1	1,2	4,4	1,0
	Item 3	4,1	0,9	4,7	0,6
	Item 4	3,5	1,2	3,8	1,4
2. Methodenvariation: konstruktivistisch und transmissiv	Item 5	3,3	1,5	4,7	0,9
	Item 6	4,2	1,1	4,4	1,0

Studie 2: Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen

3. Übungen, Beispiele und Praxisbezug	Item 7	4,2	1,0	4,6	0,8
	Item 8	3,8	1,4	4,6	1,0
	Item 9	4,4	1,0	4,8	0,7
4. Modellernen, Feedback und Reflexion	Item 10	3,0	1,5	4,4	1,0
	Item 11	3,0	1,5	4,5	1,1
	Item 12	3,1	1,5	3,9	1,4
	Item 13	3,0	1,4	4,1	1,3
5. Transferzielplanung durch TN	Item 14	2,9	1,5	4,3	1,2
	Item 15	2,9	1,4	4,4	1,1
	Item 16	3,7	1,1	4,1	1,1
6. Soziale Einbettung des Transferprozesses	Item 17	2,7	1,6	3,4	1,7
	Item 18	2,4	1,5	2,7	1,6
	Item 19	2,7	1,5	3,1	1,7
7. Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung	Item 20	4,1	1,4	3,5	1,6

Anmerkung Hard Skills Weiterbildung $n = 121-122$, Soft Skills Weiterbildung $n = 242-243$

Gruppenunterschiede

Die Gruppenunterschiede zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen in Bezug auf die sieben Maßnahmenbereiche wurden anhand einer einfaktoriellen MANOVA statistisch überprüft. Dabei wurden Fälle ausgeschlossen, bei denen die Weiterbildung beiden Bereichen gleichermaßen zugeordnet wurde. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen für alle sieben Bereiche ($F(7, 357) = 38,532$, $p < ,001$, Wilk's $\Lambda = ,570$) mit einer kleinen Effektstärke (partiell $\eta^2 = ,43$). Die Zwischensubjekteffekte sind in Tabelle 3 dargestellt. Die Effekte sind am stärksten für die Bereiche „Modellernen, Feedback und Reflexion“ (partiell $\eta^2 = ,29$), „Transferzielplanung durch TN“ (partiell $\eta^2 = ,26$) und „Methodenvariation“ (partiell $\eta^2 = ,15$). Da die Mittelwerte wie erwartet für Soft Skills Weiterbildungen durchgängig höher sind als für Hard Skills Weiterbildungen, bis auf den Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“, können sowohl Hypothese 1a) als auch Hypothese 1b) beibehalten werden.

Auch bei Berechnung einer zweifaktoriellen MANOVA unter Hinzunahme der Kontrollvariable Trainerausbildung bleibt der Unterschied zwischen Hard Skills und Soft Skills signifikant ($F(7, 352) = 26,731, p < ,001, \text{Wilk's } \Lambda = ,653$), ebenfalls mit einer kleinen Effektstärke (partiell $\eta^2 = ,35$). Das Vorliegen einer Trainerausbildung zeigt hingegen keinen signifikanten Effekt ($F(7, 352) = 0,888, p = ,516, \text{Wilk's } \Lambda = ,983, \text{partiell } \eta^2 = ,05$). Weiterhin gibt es auch keinen Interaktionseffekt zwischen den Weiterbildungsinhalten und dem Vorliegen einer Trainerausbildung im Hinblick auf die untersuchten Bereiche, ($F(7, 352) = 1,151, p = ,331, \text{Wilk's } \Lambda = ,978, \text{partiell } \eta^2 = ,02$). Hypothese 2 kann damit ebenfalls unterstützt werden.

Tabelle 3: Zwischensubjekteffekte der einfaktoriellen MANOVA

Bereich	F	df	p	Partielles η^2
Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung	37,724	1	< ,001	,09
Methodenvariation – konstruktivistisch und transmissiv	63,888	1	< ,001	,15
Übungen, Beispiele und Praxisbezug	45,695	1	< ,001	,11
Modellernen, Feedback und Reflexion	151,219	1	< ,001	,29
Transferzielplanung durch TN	124,034	1	< ,001	,26
Soziale Einbettung des Transferprozesses	13,884	1	< ,001	,04
Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung	10,236	1	< ,001	,03

4.7. Diskussion

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag untersucht, ob Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung transferförderliche pädagogische Aktivitäten je nach Inhalt unterschiedlich häufig einsetzen. Die Ergebnisse zeigen zunächst erwartungsgemäß, dass in Soft Skills Weiterbildungen signifikant häufiger transferförderliche Maßnahmen eingesetzt werden als bei Hard Skills

Weiterbildungen. Ebenso hypothesenkonform werden im Rahmen von Hard Skills Weiterbildungen häufiger realitätsnahe Weiterbildungsumgebungen gestaltet, welche eher einen nahen Transfer unterstützen, wie er bei Hard Skills üblicherweise angestrebt wird. Generell steht die Studie im Einklang mit Befunden aus der Literatur, die inhaltspezifisch unterschiedlich relevante Einflussvariablen zur Transferförderung identifiziert (z.B. Blume et al., 2010; Laker & Powell, 2011) und liefert damit einen weiteren Hinweis, dass eine ausdifferenzierte, domänenspezifische Weiterbildungsforschung in Zukunft sinnvoll für die Erforschung professionellen Handelns von Lehrenden in der Weiterbildung wäre.

Bemerkenswert sind die besonders großen Unterschiede in den Bereichen „Modelllernen, Feedback und Reflexion“ und „Transferzielplanung durch die Teilnehmenden“. Diese Elemente des Modelllernens, Feedback und Reflexion sowie Zielsetzungen sind zentrale Komponenten des Behavior Modeling Trainings. Für diesen Lehr-Lern-Ansatz fanden Taylor et al. (2005) in ihrer Metaanalyse starke Effekte und konnten weiterhin zeigen, dass bei dieser Methode Verhaltensänderungen über die Zeit länger anhielten als der Zuwachs des deklarativen Wissens. In Zusammenhang damit erscheint unser Befund plausibel, dass im Rahmen von Soft Skills Weiterbildungen, bei denen Verhaltensänderungen im Vordergrund stehen, die beschriebenen Elemente intensiver genutzt werden als im Rahmen von Hard Skills Weiterbildungen, wo häufiger der Wissenserwerb im Vordergrund steht.

Der größere Unterschied bei den konstruktivistischen pädagogischen Methoden im Vergleich zu den transmissiven Methoden ist ebenfalls plausibel vor dem Hintergrund verschiedener Befunde, die konstruktivistische und lernendenorientierte Lehrmethoden eher mit „weichen“ akademischen Fächern in Verbindung bringen, während bei „harten“ Disziplinen eher lehrendenorientierte Lehrmethoden überwiegen, was vor allem für den Hochschulbereich gezeigt wurde (z.B. Kemp, 2013).

Weiterhin fällt auf, dass der Bereich „Soziale Einbettung des Transferprozesses“ im Vergleich zu den anderen Bereichen sowohl für Hard Skills als auch Soft Skills Inhalte niedrigere Mittelwerte aufweist. Dabei schreiben viele pädagogische Ansätze und Metaanalysen, etwa für den Bereich der schulischen Lehrkräfteweiterbildung, sozialem Austausch und Lerngemeinschaften hohes Potenzial zu, vor allem für den Erwerb und Transfer von komplexeren Lerninhalten und Fertigkeiten (z.B. Lipowsky & Rzejak, 2017). Möglicherweise ist dies für Lehrende schwieriger umzusetzen, da diese Lerngemeinschaften vor allem im Nachgang einer Maßnahme angesiedelt sind, und sich zwei von drei Items auf Maßnahmen nach der Weiterbildung bezogen.

Auch unter Kontrolle des Vorliegens einer Trainerausbildung bleiben die Unterschiede zwischen Hard und Soft Skills Weiterbildungen bestehen. Dies deutet darauf hin, dass die Unterschiede weniger mit den Qualifikationen der Lehrenden, sondern vielmehr mit der Art der vermittelten Inhalte zusammenhängen.

Möglicherweise bieten die Ergebnisse auch Anhaltspunkte für eine gezieltere Förderung des professionellen Handelns von Lehrenden. Aktuell gibt es in Deutschland keine Qualifikationsstandards für Lehrende in der Weiterbildung (Kraft, 2018). Häufig qualifizieren sich Lehrende durch Trainerausbildungen weiter (Wißhak et al., 2020). In diesem Rahmen könnten beispielsweise verstärkt domänenspezifische Arten der Transferförderung standardmäßig reflektiert bzw. vermittelt werden. Mit Blick auf die unklare Datenlage zur Qualität dieser Trainerausbildungen stellt sich jedoch die Frage, ob dieser Aspekt professionellen Handelns im Rahmen solcher Ausbildungen überhaupt systematisch gefördert wird.

Limitationen und Forschungsdesiderata

Die in der vorliegenden Studie gewonnenen Befunde sind einerseits vielversprechend, andererseits sind auch Limitationen zu berücksichtigen. So liegt eine Gelegenheitsstichprobe vor, in die nur Lehrende eingegangen sind, die über die herangezogenen Datenbanken und Plattformen erreicht wurden und die freiwillig an der Befragung teilnahmen. Wie weit diese Stichprobe repräsentativ ist, kann schwer eingeschätzt werden, da zur Grundgesamtheit der Lehrenden in der Weiterbildung keine vollständigen oder ausreichend präzisen Statistiken vorliegen. Zudem sind insbesondere die Lehrenden in der betrieblichen Weiterbildung, welche wiederum das größte Weiterbildungssegment ausmachen, kaum erfasst (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Weiterhin stützt sich die Erhebung ausschließlich auf Selbstauskünfte, die in Zusammenhang gebracht werden. Ergänzende Fremdeinschätzungen oder Verhaltensbeobachtungen wären im Besonderen für die selbst beschriebenen transferförderlichen Aktivitäten wichtig. Möglicherweise gibt es für Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen unterschiedliche Vorstellungen zu sozial erwünschtem pädagogischen Handeln, welche die Antworten der befragten Lehrenden reflektieren. So könnten die gefundenen Unterschiede möglicherweise stärker auf unterschiedliche Einstellungen oder Erwartungen zurückzuführen sein als auf tatsächliches transferförderliches pädagogisches Verhalten. Zukünftige Forschung sollte daher stärker Verhaltensbeobachtungen in den Blick nehmen, etwa indem Videoanalysen genutzt werden oder indem die Sicht der Teilnehmenden ebenfalls in die Erhebung einbezogen wird.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen einen weiteren Bedarf an domänenspezifischer Weiterbildungsforschung. Es sollte grundsätzlich in Studien die Domäne als mögliche Einflussvariable miteinbezogen werden, vor allem wenn es um die Erforschung der mikro- und makrodidaktischen Gestaltung von Weiterbildungen geht. Ebenso sollten Studien im Bereich der Professionalisierungsforschung die Domäne miteinbeziehen. So wäre es z.B. interessant, warum Lehrende je nach Domäne für die verschiedenen Maßnahmenbereiche unterschiedliche Ausprägungen transferunterstützender Aktivitäten angeben. Auf welches Wissen, auf welche Einstellungen ist dies zurückzuführen, und wie haben sie dies erworben? Was wissen die Lehrenden generell über Determinanten des Lerntransfers bei ihren Teilnehmenden? Im Zusammenhang damit wurde etwa von Koch et al. (2022) ein psychometrisch fundierter Wissenstest über Determinanten des Lerntransfers für Lehrende in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung entwickelt.

Zusammengefasst liefern die Ergebnisse der vorliegenden Studie weitere Erkenntnisse zur Bedeutung der Weiterbildungsinhalte für die Transferförderung und stellen damit eine Ausgangsbasis für weitere domänenspezifische Forschungsprojekte dar.

5 Studie 3: Perceptions of accountability for the transfer of training by leadership trainers

Dieser Beitrag wurde in leicht abgeänderter Form in der Zeitschrift *International Journal of Training and Development* publiziert:

Wißhak, S., & Barth, D. (2022). Perceptions of accountability for the transfer of training by leadership trainers. *International Journal of Training and Development*, 26(2), 209–227. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12255>

Abstract Schlenker's model of responsibility was used in this study to investigate to what extent leadership trainers consider themselves accountable for the transfer of training. We conducted 15 semi-structured interviews and evaluated the answers using qualitative content analysis. With respect to the responsibility links of Schlenker's model, the trainers described two out of three links as being rather strong. The interview data suggest that transfer-enhancing strategies were mostly clear to the trainers. They also reported feeling personally obliged to support trainees in their transfer efforts. Regarding the third link, the trainers perceived limited control over several transfer determinants. They explained that they could facilitate transfer but not produce it. The trainers identified the trainees, their supervisors, and the organisations as other responsible parties. The concept of trainers as transfer managers was scarcely reported among the data. Our findings suggest that client organisations could strengthen accountability by setting adequate and feasible training objectives and by monitoring their achievement. We discuss the theoretical and practical implications with regard to the promotion of transfer.

Keywords Accountability, Responsibility, Transfer of training, Leadership trainers, Qualitative content analysis

5.1. Introduction

Lifelong learning constitutes a vital aspect of society (Commission of the European Communities, 2001), and current developments such as digitalisation and demographic change particularly emphasise the need for effective and sustainable training and development to prepare professionals for present and future challenges.

Although there has been research investigating the determinants of effective training and development for many years, there are still some blind spots, and training does not always lead to the expected results (Burke & Saks, 2009). Researchers assess training effectiveness based on the degree to which trainees transfer the acquired knowledge, skills and attitudes to their workplaces (Baldwin & Ford, 1988). Even though transfer research is highly productive, the role of trainers in that context has been scarcely investigated (Bonnes et al., 2019). This is surprising considering that trainers are the individuals who plan and deliver training. Moreover, training research indicates that trainers can influence training quality and outcomes (Burke & Hutchins, 2008). Therefore, some researchers have raised the question of trainers' accountability for the (non-)success of transfer (Burke & Saks, 2009; Kopp, 2006). This understudied topic could be one of the missing links in the larger framework of training effectiveness and could help solve the "persistent but solvable problem" of insufficient transfer (Burke & Saks, 2009, p. 382). On the one hand, trainers' accountability is highly relevant for training practice as a lack of transfer results in high costs for organisations, in trainees being unable to realise their professional development potential and in some contexts such as medical training even in the harm or death of individuals (Kopp, 2006). On the other hand, the concept has theoretical relevance as previous training research is criticised for being atheoretical (Tews & Burke-Smalley, 2018) and trainers in particular are still severely underresearched.

Our study addresses this research desideratum by examining to what extent trainers consider themselves accountable for the transfer of training. This qualitative study focuses on leadership training, a common training and development objective, in Germany.

Within the following sections, we provide a brief overview of the literature, demonstrating that trainers are relevant on the one hand and understudied on the other. We then present the concept of accountability, Schlenker's (1997) triangle model of responsibility, and its application to trainers. We then propose our research questions and present our empirical study and findings. Finally, we discuss the potential for the optimisation of training based on the wider concept of accountability, and we describe the organisational implications of our study.

Determinants of the Transfer of Training

Although there has been criticism of the term transfer (Hager & Hodkinson, 2009), the concept itself has received much attention within training and development research, and there is a rich body of literature investigating the determinants of the transfer of training. Most of the scholarly work is based on the framework by Baldwin and Ford (1988), which proposes three areas of impact factors.

Concerning the first factor, *trainee characteristics*, findings suggest that transfer is related to trainees' cognitive ability, personality, self-efficacy, and motivation to learn and to transfer (Blume et al., 2010; Colquitt et al., 2000; Hughes et al., 2020).

The second category of transfer determinants refers to the *training design*. For example, the sequencing of practice units and the concept of overlearning are related to transfer (Donovan & Radosevich, 1999; Driskell et al., 1992). Furthermore, specific training methods such as behaviour modelling training and error management training can promote transfer depending on the training objectives (Arthur et al., 2003; Keith & Frese, 2008; Lacerenza et al., 2017; Taylor et al., 2005).

Finally, successful transfer depends on the trainee *work environment* including factors such as the support of colleagues, supervisors and the organisation (Blume et al., 2010; Colquitt et al., 2000; Hughes et al., 2020).

Ford et al. (2018) provide a review of the current state of transfer research.

Most of the empirical findings blend into the three areas of impact factors suggested by Baldwin and Ford (1988). Nevertheless, suggestions for adjustments have arisen. Specifically, Burke and Hutchins (2008) suggested adding trainers to the model. In their qualitative study, training practitioners identified several trainer characteristics as being relevant for successful transfer. A survey by Donovan and Darcy (2011) supports these findings. Furthermore, substantial empirical evidence from education research stresses the importance of teachers for teaching and learning quality and outcomes (Hattie, 2008). These findings also support the relevance of trainers for training outcomes.

Apart from these empirical indicators, it is highly plausible that trainers play an important role in the transfer of training. They usually choose and deploy instructional methods and have at least some say in the timing and format of training. They can also affect trainee characteristics such as self-efficacy or motivation (Gegenfurtner et al., 2016; Hughes et al., 2020). Moreover, trainers can consult organisations regarding the appropriate support for trainees in transferring skills to their workplace (Broad & Newstrom, 1992).

The Concept of Accountability

The concept of accountability was introduced to the science of training by Kopp (2006), Burke and Saks (2009), Tews and Burke-Smalley (2017) and Grossman and Burke-Smalley (2018). While Kopp (2006), from a practical perspective, called for trainers to be held more accountable with regard to transfer, Burke and colleagues sought to incorporate the concept of accountability and its theoretical elements within the science of training. Building on Schlenker's (1997) theory, they argue that including the concept of accountability can provide guidance for scholars and practitioners.

Although little research on accountability for transfer exists thus far, some empirical findings corroborate its relevance. Findings by Saks and Burke (2012) suggest that the frequency of training evaluation positively relates to transfer if the evaluation assesses behavioural changes or organisational results. This might be an effect of a higher level of accountability resulting from the knowledge that training interventions are evaluated. In a meta-analysis by Taylor et al. (2005), behaviour modelling training was more effective when successful transfer was reinforced and lack of transfer was sanctioned. Additionally, in an exploratory study, Kontoghiorghes (2002) found that trainees who are expected to use newly acquired skills at their jobs are more motivated to transfer. There are a few other studies linking the accountability of trainees to learning (Cherame & Simmering, 2010), to their intention to transfer (Baldwin & Magjuka, 1991) and to actual transfer (Saks & Belcourt, 2006).

While those few existing studies have focused on the accountability of trainees, Kopp (2006) pointed out that the accountability concept is valid for trainers as well, and he stated that trainers are rarely held accountable for the degree of transfer. He argued that a trainer's responsibility does not end with the training itself. In other words, trainers should become engaged not only in the training but also in the entire transfer process and take ownership of its success. Similarly, Broad and Newstrom (1992) suggested that a trainer plays the role of a transfer manager, implying that trainers become involved in the strategic planning of training and development programmes. According to this approach, trainers form a partnership with management and trainees to coordinate transfer-enhancing strategies.

The Triangle Model of Responsibility and its Application to Trainers

In 1994, Schlenker et al. introduced their model of responsibility. According to their research, the term responsibility evolved from the concept of accountability, and the two terms can be used as synonyms. "Accountability refers to being answerable to audiences for performing up to certain prescribed standards, thereby fulfilling obligations, duties, expectations, and other

charges” (Schlenker et al., 1994, p. 634). Accountability comprises perceiving oneself as responsible and being held accountable by others (Schlenker, 1997). As a starting point for their theory, Schlenker et al. used six major psychological definitions of responsibility (e.g., responsibility as causality, responsibility as a mental state) and developed their comprehensive model of responsibility (Schlenker, 1997).

The model consists of three elements of accountability and the links between them. These elements are the *prescriptions* that guide the actor’s conduct, the *event* of interest, and *identity images* that describe the actor’s roles, convictions, and aspirations (Schlenker et al., 1994). The model states that the three links between those elements in sum determine a person’s accountability. Accordingly, a person is highly accountable if the prescriptions for an event are clear (prescription-event link, e.g., “Are the goals, guidelines, standards or operating procedures clear?”); if the actors are bound by the rules due to their identity (prescription-identity link, e.g., “What prescriptions should be applied to this actor?”); and if they have control over the event (identity-event link, e.g., “What role did the actor play in the occurrence of the event?”) (Schlenker et al., 1994; Schlenker 1997, p.254-255). Finally, a high degree of accountability can lead to greater effort, persistence and performance.

By adding the audience, which judges accountability based on the three elements, the triangle becomes an accountability pyramid (Schlenker et al., 1994, see Figure 1).

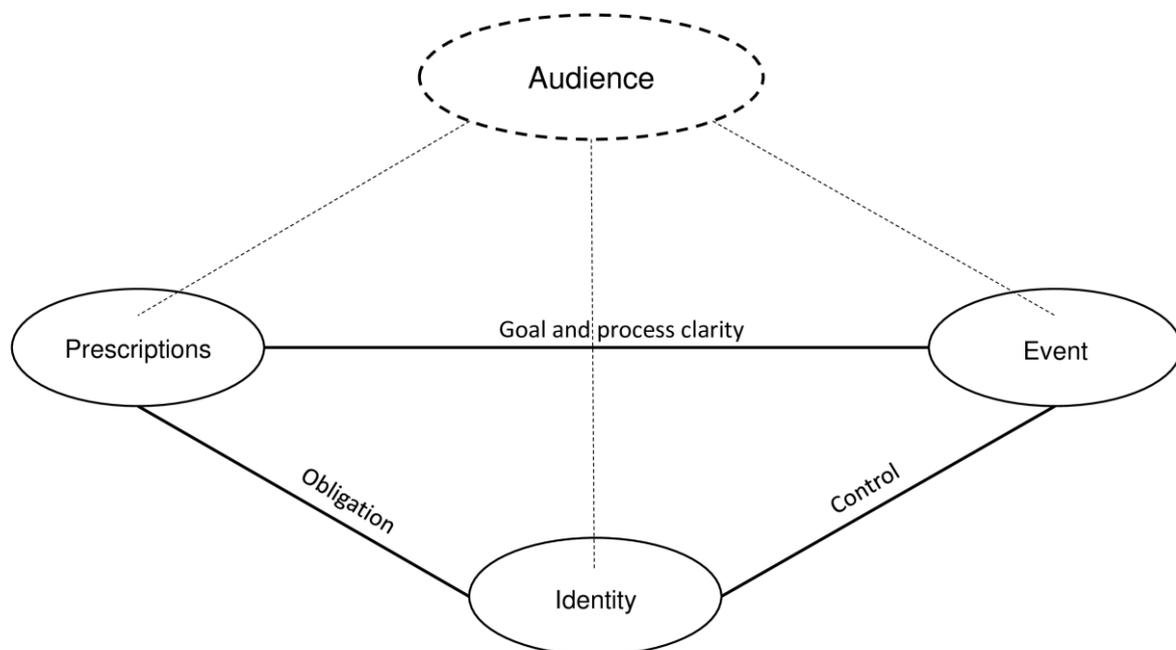


Figure 1: The accountability pyramid (Burke & Saks, 2009; Schlenker et al., 1994)

Burke and Saks (2009), as well as Grossman and Burke-Smalley (2018), adopted the triangle model of responsibility to better understand and address the transfer problem.

Regarding the first element, prescriptions, trainers should know the goals of the trainees, the goals of the organisation, and their own goals. Furthermore, prescriptions include the measures that have to be taken to promote transfer (Burke & Saks, 2009).

The second element, the event of interest, should be the transfer of the acquired knowledge and skills to trainees' jobs.

The third element, identity image, refers to trainers' role in the transfer process and their perceptions of their personal identity and values as trainers.

The prescription-event link is strong if trainers' goals and procedures are clear. This means that, ideally, the training objectives are clear and trainers know exactly what to do before, during and after training to foster transfer (Burke & Saks, 2009). Another indicator of a strong prescription-event link is explicit consequences for successful transfer or the lack thereof (Grossman & Burke-Smalley, 2018).

The prescription-identity link means that trainers feel a personal obligation or duty and therefore take ownership of the transfer process and its success.

The identity-event link refers to trainers' perceived personal control over whether transfer occurs. This link is strong if trainers are convinced that they have an impact on the transfer of training.

Finally, the audience could be parties within organisations, such as the human resources department or company management (Burke & Saks, 2009).

5.2. The Goals of the Study

As Weinert (2001) pointed out, competence consists not only of knowledge and skills but also of the motivational and volitional readiness to act accordingly. Regarding the transfer of training, Burke and Saks (2009) suggested including trainers' accountability in scientific discussions. The premise is that trainers need to perceive themselves as accountable for transfer to promote it. Hence, the main goal of this study was to gain a deeper understanding of how trainers perceive themselves as accountable for the transfer of training. Therefore, the study empirically employs Schlenker's (1997) responsibility triangle. Specifically, the study aims to determine how tight the links between the three elements of responsibility are. That is, to what extent do trainers perceive clarity, ownership, and personal control regarding the transfer of training?

Another goal was to identify other parties that the trainers regarded as accountable for transfer.

Finally, the study investigates whether trainers perceive themselves as transfer managers, coordinating with other stakeholders, as described by Broad and Newstrom (1992). These study goals lead to the following research questions (RQs) concerning trainers in leadership training:

- RQ 1: To what extent is Schlenker's (1997) responsibility triangle transferrable to trainers' perceived responsibility for the transfer of training?
- RQ 2: To what extent do trainers perceive goal and procedural clarity regarding the transfer of training (prescription-event link)?
- RQ 3: To what extent do trainers perceive ownership or an obligation regarding the transfer of training (prescription-identity link)?
- RQ 4: To what extent do trainers perceive personal control over the transfer of training (identity-event link)?
- RQ 5: What other parties do trainers identify as being accountable for the transfer of training?
- RQ 6: To what extent do trainers perceive themselves as transfer managers who coordinate with other agents?

5.3. Method

Research Design

The idea to investigate trainers' accountability in the transfer process is new, and the research objectives are rather exploratory. Because of the need to gain an in-depth understanding of trainers' perceived accountability for the transfer of training, we chose a qualitative approach. As our study represents a first attempt to investigate this subject, we wanted to give trainers the opportunity to express their thoughts in their own voice and from their own perspective without presenting them with predefined thought patterns (Alshenqeeti, 2014). Insch et al. (1997) stress that qualitative research reveals subjects' immediate interpretation and delineation of the topic of interest and thus often opens unconsidered avenues free of preconceived biases. These advantages are ensured by the use of open questions during data collection and the fact that new, inductive categories can be formed during data analysis.

Our choice of leadership trainers as constituting an initial sample to investigate trainers' accountability for transfer is based on research that suggests fostering transfer might be especially important for soft-skill training (Blume et al., 2010; Wisshak & Hochholdinger, 2020). Leadership training represents a typical soft-skill training objective, and its transfer success is highly relevant for individuals, teams and organisations.

We conducted 15 semistructured interviews in which we asked leadership trainers about several aspects of the transfer of training. One question tapped trainers' perceived accountability for the transfer of training. For the present study, we analysed the answers to this question via qualitative content analysis (Mayring, 2014). Mayring's approach is widely used in German-speaking countries and is appropriate for text interpretation and analysis. Adopting this approach, the researcher follows clear rules and stepwise procedures to obtain final thematic categories that can consist – as is the case in our study – of a combination of a priori categories and inductive categories (Mayring, 2019).

Study Participants

Regarding the demographics of the $n = 15$ study participants, 7 trainers were women, and 8 were men. On average, they were 50 years of age (min = 22; max = 76), and they had 18 years of experience as trainers (min = 7; max = 50).

The majority (11 trainers) had a higher education degree. Furthermore, all the trainers possessed additional nonformal qualifications such as train-the-trainer certificates (9) and certificates for coaching (10) and organisational development or management (5). Characteristically for trainers in Germany, the majority (12) of the trainers worked as freelancers while only 3 trainers were employed by training institutes.

Participant Selection and Recruitment

The participants were selected to obtain a purposive sample. As stated above, we chose leadership trainers to rule out an effect of different training topics. Within the population of leadership trainers, we intended to obtain a sample representing the maximum variation in terms of age, sex, and professional experience and to include both trainers who worked as freelancers and employed trainers (Patton, 1990). We halted data collection when we reached a point of saturation, meaning that no new aspects or further information emerged in the interviews (Glaser & Strauss, 1967).

The participants were recruited via their web pages, through a training institute, and via snowball selection. The first contact was via email or telephone, and the trainers were asked to participate in an interview study with no compensation given. They received elaborate information on the aims of the study, why we had chosen them as participants, what they could expect from the interview and how we would use the data.

Data Collection

Data were collected via semistructured interviews conducted face-to-face (11 interviews) in the offices of a German university or via telephone (4 interviews). A single person from the research team conducted the interviews, and other than the interviewee and the interviewer, no other persons were present.

The interviews had an average duration of 77 minutes (min = 49, max = 119) and were recorded as audio files and transcribed and anonymised for analysis. The interviewer used a protocol that contained the interview questions. At the beginning of the interviews, the trainers were asked a few sociodemographic questions concerning their age, degree, biography, training content, target group and training formats. Then, we provided the trainers with the following definition of transfer: “Transfer of training means that trainees permanently apply the knowledge and skills that they acquired during training at their workplace.”

Then, the trainers were asked five open questions about transfer. One of these questions referred to their perceived accountability and was phrased as follows: “In what way do you feel responsible regarding the transfer of training? Or, put differently, what role do you perceive for yourself regarding the transfer of training?”

We based the question on the proposition to investigate trainers’ perceived accountability by adopting Schlenker’s (1997) triangle model, as described above. Nevertheless, the interviewer asked the open question without referring to the model and then engaged further only by actively listening, asking for examples or clarifications or leading the interviewee back to the topic; e.g., “Okay. Is there anything else regarding the topic of accountability...?” (A, 359).

The participants agreed in writing to the publication of the data and the results of the study. The anonymised transcripts are available at a repository of the *Verbund Forschungsdaten Bildung* (Barth & Wißhak, 2021).

Analysis

To answer the aforementioned research questions, we used qualitative content analysis by Mayring (2014). More specifically, we used the procedure that Mayring calls content structuring/theme analysis. This procedure aims to structure the material into an a priori coding scheme while still being able to add new categories that appear during analysis. It is guided by clear rules within a stepwise model with iterative loops during data analysis. The procedure can be described as a combination of conventional content analysis (deductive part) and directed content analysis (inductive part) (Hsieh & Shannon, 2005). Eventually, this approach allows

for an additional quantitative step by analysing the frequencies of the coded segments within each category (Mayring, 2014).

We used Schlenker's (1997) triangle model as a coding scheme to differentiate between weak and strong linkages. One category was added inductively, namely, the *moderate identity-event link*. This category emerged during the analysis and is semantically located on the continuum between high and low control of the transfer process. The two categories for research questions 5 and 6 were also developed a priori based on the literature. See Table 1 for the categories and their definitions.

Table 1: Coding scheme for the content analysis

Category name	Category definition
1. Strong prescription-event link (strong goal and procedural clarity)	<p>Aims, expectations, processes and required measures are clear.</p> <p>The trainer knows what measures need to be taken before, during or after training to promote transfer.</p> <p>The trainer reports what measures he or she takes to promote transfer.</p> <p>The trainer knows the consequences of (non-) successful transfer.</p>
2. Weak prescription-event link (weak goal and procedural clarity)	<p>Aims, expectations, processes and required measures are ambiguous, subject to alternative interpretation, conflicting, difficult to prioritise, obscure or of questionable pertinence to the transfer of training.</p> <p>The trainer is not sure what to do to promote transfer.</p> <p>The trainer does not know the consequences of (non-)successful transfer.</p>
3. Strong prescription-identity link (strong ownership/obligation/duty)	<p>The prescriptions for promoting transfer unambiguously apply to the trainer.</p> <p>The trainer should be the one to promote the transfer of training.</p> <p>The trainer feels personally, professionally, or morally obliged to promote transfer.</p>
4. Weak prescription-identity link (weak ownership/obligation/duty)	<p>The trainer does not think he or she is the one to promote transfer.</p> <p>The trainer does not feel personally, professionally or morally obliged to promote transfer.</p>
5. Strong identity-event link (high control)	<p>The trainer believes that he or she is capable of promoting transfer due to his or her abilities, skills, autonomy, or resources.</p> <p>The trainer has control over the transfer process.</p> <p>The trainer has high self-efficacy regarding transfer.</p>
6. <i>Moderate identity-event link (Trainer as facilitator)</i>	<p><i>The trainer perceives himself as the facilitator, supporter, and initiator of transfer.</i></p>
7. Weak identity-event link (low control)	<p>The trainer does not believe that he or she is capable of promoting transfer due to his or her abilities, skills, autonomy, or resources.</p> <p>The trainer has no or little control over the transfer process.</p> <p>The trainer has low self-efficacy regarding transfer.</p>
8. Other responsible stakeholders	<p>Other parties that trainers identify as being accountable for the transfer of training include the trainees, the organisation or the human resources department.</p>

9. Trainer as transfer manager	The trainer works towards an organisation-wide focus on transfer and transfer strategies. The trainer initiates a transfer partnership with managers and trainees and coordinates with those parties (Broad & Newstrom, 1992).
--------------------------------	---

Note. The coding scheme is based on the triangle model of responsibility from Schlenker et al. (1994). The inductive category (category 6) is displayed in italics.

We analysed the interviews using MAXQDA 2020 software, which allows the assignment of text passages to the categories of the coding scheme and the ability to comment on the coding procedure via memos. We coded the trainers' answers to the question about accountability, and we coded additional sections from the interviews if they referred to accountability.

Both authors of the study coded the material. We agreed on the coding scheme, the category definitions, anchor examples for each category, and a set of rules for the coding process (Mayring, 2014). The smallest analytical unit was one sentence, and each unit could be coded only once. We optimised the coding scheme in several loops.

To calculate the interrater reliability, we coded 5 of the 15 interviews independently (Mayring, 2014). The agreement across all categories was 87.67 %. See Table 2 for the agreement rates for the single categories. The coefficient kappa, which is considered acceptable at a value greater than .60, was adjusted for random matches and was found to be .86 (Brennan & Prediger, 1981; Cohen, 1960; Landis & Koch, 1977). Due to the high level of agreement, it could be assumed that the coding scheme enabled a relatively clear assignment of the trainers' statements. Therefore, the remaining 10 transcripts were coded by one person. In total, 175 segments were coded.

Table 2: Interrater Agreement for a Sample of Five Interviews

Category	Interrater agreement
1. Strong prescription-event link (strong goal and procedural clarity)	85.71 %
2. Weak prescription-event link (weak goal and procedural clarity)	92.31 %
3. Strong prescription-identity link (strong ownership/obligation/duty)	94.44 %
4. Weak prescription-identity link (weak ownership/obligation/duty)	80.00 %
5. Strong identity-event link (high control)	66.67 %

6. Moderate identity-event link (trainer as facilitator)	90.91 %
7. Weak identity-event link (low control)	80.00 %
8. Other responsible stakeholders	93.33 %
9. The trainer as transfer manager	80.00 %
Total	87.67 %
Kappa	.86

Note. The kappa value was calculated following the suggestions of Brennan and Prediger (1981).

5.4. Findings

In this section, we describe the leadership trainers' perceptions of their accountability for the transfer of training as expressed within the interviews. For their anonymity, the trainers are referred to as trainers A, B, C, etc.

RQ 1: Transferability of the Triangle Model

In general, none of the trainers expressed that they considered the concept of accountability inappropriate or unimportant in the context of training transfer.

Good interrater agreement is a first indicator that the linkages from the model can be transferred to the trainers' responses and that they are mutually exclusive. As a second indicator, we examined whether each trainer addressed each link of the triangle model. The codings per trainer and category are presented in Table 3. Of the 15 trainers, 11 trainers addressed every link of Schlenker's (1997) model. Trainers H, K and N did not refer to the identity-event link, and Trainers M and N did not comment on the prescription-event link. It should be noted that within these interviews, very few units were coded (3 each in K and M and only 1 in N).

Table 3: Distribution of N=175 Codings by Trainer and Category

Trainer	Prescription-event link		Prescription-identity link		Identity-event link			Other responsible stakeholders	Trainer as transfer manager
	str.	weak	str.	weak	str.	moderate	weak		
A	1	2	3	0	0	0	3	2	3
B	2	1	4	0	2	0	0	0	0
C	8	0	3	0	1	3	2	0	0
D	2	2	5	0	1	0	2	3	2
E	4	0	5	0	2	1	4	3	0
F	4	3	3	1	0	3	0	2	0

Studie 3: Perceptions of accountability for the transfer of training by leadership trainers

G	1	1	6	4	1	0	0	1	0
H	3	0	2	2	0	0	0	2	0
I	4	0	3	0	0	1	2	1	1
J	2	0	1	0	0	2	2	3	1
K	2	0	1	0	0	0	0	0	0
L	3	0	3	2	0	1	0	5	0
M	0	0	1	0	0	1	0	1	0
N	0	0	1	0	0	0	0	0	0
O	4	0	4	2	0	2	1	3	0
Total	40	9	45	11	7	14	16	26	7

Note. str. = strong.

RQ 2: Prescription-Event Link

Overall, the trainers reported that goals and procedures were clear (40 codings) more often than they reported them as being unclear (9). They identified several transfer-enhancing measures to be taken before, during and after training.

Before training, they mentioned needs analysis (J), clarification of the terms of the training with the respective company (B), consulting clients on realistic training outcomes (F), and deciding what kind of transfer is intended (I). In this context, one trainer mentioned that he prefers to clarify responsibilities in this early stage (O). Similarly, trainer I emphasised that the promotion of transfer is already initiated in advance of the training.

Many of the reported transfer-enhancing strategies associated with accountability concerned *the training itself* including letting the participants define their transfer goals (O); building relationships with trainees (E); and using role-play (C), (peer) feedback (C), and learning journals (O). Furthermore, the trainers reported providing practice-oriented training (O) and working on realistic problems (C). They also made training success visible to promote transfer to the workplace (C). Trainers also reported a few *post-training* interventions such as coaching, follow-ups and reminders (E; I).

The category *weak goal and process clarity* was coded 9 times. Two trainers admitted that their knowledge about transfer-enhancing strategies was limited (F; G). The other codes refer to questionable or conflicting goals.

For instance, one trainer reported that while the official company objective was to ensure that more women attain management positions, she was assigned to train women who had already obtained management positions. She thought that other measures would be more suitable for reaching the company goals using the metaphor of a “fig leaf”. “[...] There I had the feeling that other measures could have been taken to get more women into leadership positions rather than training the women leaders” (D, 130).

Similarly, another trainer recounted that his assignment was to train participants on a more participative leadership style, although the organisation was strictly hierarchical. He reported that in such cases, he sometimes focused on alternative, hidden training goals such as how to successfully cope with the existing organisational culture. He referred to this strategy as “submarine” because the actual training goals are out of sight of the organisation (A, 226-234). Despite being part of the a priori definition of the prescription-event link, consequences of (non-)successful transfer were not reported by the trainers.

RQ 3: Prescription-Identity Link

Most trainers who commented on this topic expressed a clear sense of ownership (45 codings). Many trainers revealed that they feel a strong personal and sometimes also a moral obligation towards the training goals, especially towards the trainees: “To have responsibility for the person, to have responsibility for the goal and to work here with people from an ethical and moral point of view and to work on personalities when it comes to leadership issues” (B, 96). “I want people to be able to implement it. I have a personal ambition in there” (C, 370). The trainers also stated that their responsibility refers to the whole transfer process, not only the training itself: “So my responsibility as a trainer does not stop at the end of the training” (I, 342).

Trainer N explained that she would cut the branch she is sitting on if she did not ensure that transfer occurs. Trainer G mentioned that she once suggested to a company that she regularly works for that it should pay her depending on the success of her training. She reported feeling an especially strong obligation towards this company because it was her main client. With this client, she did not feel like an external trainer; instead, she almost felt as if she were part of the organisation. Therefore, she had a stronger sense of accountability in this setting than in other settings: “So I think sometimes it changes for me with one of my main clients in that I am no longer one hundred percent external but see myself as part of the company” (G, 222).

Only 11 statements from the trainers referred to a weak prescription-identity link, meaning that they felt a low obligation towards promoting transfer. Trainer G mentioned a tendency to feel less responsible if she does not have a relationship with a company: “If you are only external and the clients say ‘Do [this or that] quickly for once...’, then you can rather keep the attitude that ‘I have tried, but...that was just a job for three or four days’” (234).

The trainers did not report being answerable to or accountable for transfer by the companies. Trainer O remembered being asked once 12 years ago what he did to promote transfer. Although

this finding concerns the audience in Schlenker's (1997) accountability pyramid, we report it here because it is the only statement in this direction.

RQ 4: Identity-Event Link

Concerning the trainers' perceived control over the transfer of training, we differentiated three levels: strong (7 codings); moderate (the trainer as facilitator, 14 codings); and weak control (16 codings).

Only 7 statements expressed strong control: "Because I believe and I am convinced of myself, that I can change something there" (G, 223).

More trainers (8 trainers, 14 statements) expressed that trainers can facilitate transfer. We added this category inductively to the coding scheme. The expression stems from Trainer C: "As a facilitator, as they say today" (342). The trainers used keywords such as giving an "impetus" (I, 355) and creating the appropriate "framework" (J, 223) for transfer. One trainer emphasised that working with adults means that trainees must decide for themselves whether they want to use the acquired knowledge and skills (F, 304). He said that he perceived himself as being responsible for encouraging participants and for reflecting on transfer. Controlling transfer, on the other hand, was not his responsibility. Another trainer compared leadership training to a fitness centre (O). While it provides the necessary equipment, customers have to use that equipment and practice to build and maintain their muscles. The same trainer emphasised that in leadership training, there is no such thing as a one and final truth. Instead, he offers several alternatives, accompanies the trainees through a process, and reflects on the process with them. In addition to their role as facilitators, the trainers expressed weak control over the transfer of training (16 codings). They highlighted their inability to produce transfer: "Well, so if I had the responsibility, I'd have a problem. Because [...] this linkage is not what you might think of in engineering terms" (A, 215-216). "But I can't produce transfer; everyone has to do it themselves" (C, 347).

Some trainers mentioned financial or organisational restrictions on the part of the companies (A; D; I). "But you are just not free in some settings. Sometimes customers [...] say, for reasons of cost or organisation, you can only have what you have" (A, 219-220).

Furthermore, the trainers described how they were powerless if trainees were unwilling to engage in the training (E) or if trainees decided to check their email during the training or leave the room for telephone calls (J).

“[...] but basically – if you are quite honest – if someone doesn’t feel like it, was sent to a training and the organisation doesn’t call up the acquired knowledge, I can dance on the table and do whatever, but nothing happens at all.” (D, 125)

RQ 5: Other Responsible Parties

Within the 26 coded segments that refer to other stakeholders, trainees were named 22 times, organisations or human resources departments 3 times, and trainees’ supervisors once.

“And of course, the responsibility for a transfer is ultimately with the participant, where else. So maybe a touch of the organisation: if it does little or nothing to ensure that the things that people experience there really do fall on fertile ground.” (A, 221,222)

The trainers argued that the trainees were adults and that in adult education, learners are responsible for their own learning and transfer process (H; J). The trainers emphasised that their role differs from that of teachers (H, 113). One trainer mentioned that sometimes she reminded the trainees of how expensive training was and how high their companies’ loss would be if it did not pay off (L).

RQ 6: Trainers as Transfer Managers

Only 7 segments were coded with the category *trainer as transfer manager*. Trainer A reported that he sometimes has to convince the organisation to provide the appropriate infrastructure for the transfer of training. Trainers D, I and J described how they try to include organisations’ human resources professionals and trainees’ supervisors in transfer-related considerations.

5.5. Discussion

Effective training and development can help individuals, organisations, and society thrive (Aguinis & Kraiger, 2009). Nevertheless, training is not always successful, and scholars are still working to identify relevant levers for optimising transfer. As prior research has suggested that the interdisciplinary concept of accountability might be one of those levers, we took the next step in this direction by deploying the concept of accountability to trainers.

Therefore, one of the central contributions of this study lies in the requested application of Schlenker’s (1997) triangle model of responsibility to the transfer of training (Burke & Saks, 2009; Kopp, 2006). The current study indicates that the model is indeed transferable to this context. The differentiation among the three links can be applied to empirical data and can help dissect the complex construct of responsibility and support a better understanding of its premises. More specifically, we used the model to analyse trainers’ perceptions of their

accountability for the transfer of training. While some scholarly work has investigated the accountability of trainees, this is the first study to focus on trainers, which represents the second major contribution.

The third central contribution of the study lies in the investigation of the specific qualities and dimensions of the responsibility links. According to the 15 leadership trainers, the first link, namely, goal and procedural clarity, is rather strong, although the trainers mentioned a few constraints. The trainers reported using a variety of transfer-enhancing strategies, most of which are recommended by prior research such as providing (peer) feedback and promoting trainees' self-efficacy (Colquitt et al., 2000; Lacerenza et al., 2017). Nevertheless, two trainers expressed a lack of knowledge regarding the promotion of transfer. Furthermore, the trainers reported some goal ambiguity. They used metaphors such as a fig leaf or submarine to depict training when they considered the official objectives not to be useful or realistic. These are examples of organisational ambiguities and restrictions that, according to Schlenker (1997), can reduce personal responsibility and lead to inferior performance. The trainers in our study describe coping with such situations by prioritising their accountability towards their trainees over their accountability towards the client organisation.

Concerning the second link of Schlenker's triangle model, ownership, the trainers seemed to feel a strong obligation – especially towards the trainees – for promoting transfer.

Regarding the third link, namely, control over the transfer of training, we added the category *trainer as facilitator*, located between strong and weak control. The trainers emphasised that they could facilitate transfer only by making offers to the trainees such as reflecting on what they have learned and making transfer opportunities visible (C, O). In naming various transfer barriers on the side of the trainees and the workplace, such as involuntary training participation, lack of motivation to transfer, and insufficient time and opportunities to transfer, the trainers confirmed prior research findings (Gegenfurtner et al., 2016; Hughes et al., 2020). At the same time, the trainers' description of themselves as facilitators points to a constructivist understanding of training, which is well established in adult education theory (Knowles, 1975). Ultimately, the qualitative data do not allow for any conclusions as to why some trainers perceived their control as lower than others. One possible explanation could be their different learning biographies that seem to result in differing training approaches. Trainer A, who expressed doubts about his control, argued from a systemic point of view that trainers can give an impulse into a system, but they never know what it will lead to in the end. Trainer J, who similarly showed a weak identity-event link, never attended a train-the-trainer program. As a trained psychotherapist, his main approach to training was transactional analysis, an approach

that stems from a form of psychotherapy and is related to psychoanalysis (Berne, 2016). Trainer B on the other hand, who has a background in banking and sales, showed a rather strong identity-event link. She seemed to pursue a more behaviouristic approach, where she manipulates trainees by breaking into their comfort zones (298). She stressed that raising awareness was not enough for her, but that she was determined to bring about lasting change. Summarising the contributions of this paper to the disciplinary discussion, our study elaborates on prior research in several ways. It complements theoretical and empirical research regarding the accountability of trainees by adding trainers' perspectives on their accountability (Saks & Belcourt, 2006; Taylor et al., 2005). The study generally supports the proposition by Grossman and Burke-Smalley (2018) to include an accountability framework in training research while elaborating on that proposition by focusing on trainers.

Limitations

The study provides new and exploratory empirical insights while being embedded in an established theoretical framework. Nevertheless, it has some limitations. First, the qualitative approach resulted in a small and nonrepresentative sample.

Furthermore, we focused on leadership training, where the promotion of transfer is particularly important. Readers should keep this in mind when generalising the findings to other training objectives since the trainers' perceived accountability could be different. After all, prior research suggests that the skill type taught during training functions as a moderator between certain input factors and the transfer of training (Blume et al., 2010; Grossman & Burke-Smalley, 2018).

Moreover, the sample did not include in-house trainers, meaning that accountability might be underrated in our study. Whether a trainer is employed by a company might be related to her accountability and her role as a transfer manager. The finding by Freitas et al. (2017) that job resources such as autonomy and support within an organisation can affect in-house trainers' felt responsibility supports this assumption. Therefore, future studies should investigate in-house and external trainers and potential differences in their accountability regarding transfer.

Finally, our study was conducted in only one country. As Ashton (2004) is pointing out, workplace learning is organised very differently, depending on work organisation and institutional frameworks in the countries in question. In Germany, initial vocational education and training is covered comprehensively by the successful dual system and full-time vocational schools. The continuing vocational training sector however, is very diverse and barely regulated, as are the qualifications of the trainers working within it. This might limit the

generalizability of our findings to other national contexts. Thus, future research should take such national circumstances into account.

For the aforementioned reasons, the scope of the transferability of our findings is limited.

Implications for Future Research and Practice

Despite its limitations, the study has significant implications for future research and practice. One implication for future research is that Schlenker's triangle model of responsibility can be successfully adapted to trainers. Building on this, future studies can measure the perceived accountability for a larger sample of trainers and relate it to external criteria such as transfer success. Burke and Saks (2009) proposed some example items for measuring the accountability of trainees, trainers and supervisors.

Our findings can be further utilised by future research focusing more strongly on trainers as relevant transfer facilitators. In the literature review of this article, we argued that trainers play an important role in the quality and effectiveness of training but are often overlooked within the transfer literature. The trainers in our study confirmed that they are relevant agents in the promotion of transfer. They perceive themselves as facilitators or catalysts of transfer, implying that their transfer-enhancing actions are an important prerequisite. The question why some trainers are more convinced about their control over the transfer process than others could be an interesting starting point for future research. The answers could provide us with ways of helping trainers to facilitate transfer in the future.

In addition to these suggestions for future research, the study has several implications for training practice. Although the trainers reported feeling accountable for promoting transfer regarding the design and delivery of training, there seem to be some organisational aspects that could be optimised. Lack of alignment of training objectives with the organisational situation and trainees' needs seems to result in role and goal ambiguity and diminished accountability. The trainers seem to switch to alternative training objectives in such cases without coordinating with the organisations. Regarding the empirical evidence on transfer success, we recommend that training needs be carefully assessed (Burke & Hutchins, 2007; Colquitt et al., 2000). Training programmes should not only be thoroughly aligned with organisational goals but should also consider trainees' current and future work environments. Some might argue that this is especially the case for e.g. personal or professional development measures where training goals are not necessarily derived from organisational objectives (Van der Sluis, 2007).

Trainers, for their part, could communicate problems back to organisations, consulting them on transfer-enhancing strategies and acting as transfer managers (Broad & Newstrom, 1992). Both

trainers and responsible parties in companies could expedite the involvement of trainers in strategic decisions and the building of partnerships among trainers, executives and trainees. Based on such collaboration, it should be possible to conduct the aforementioned needs analyses and joint strategic training planning. The recently accelerated digitalisation process might facilitate a change in this direction. Web-based training bears the opportunity to provide more flexible, demand-oriented learning opportunities that can be closely linked to individual and organisational development. For example, it is easier to provide follow-up and additional coaching services. If trainers and organisations seize this opportunity to enter into closer coordination, it might lead to better training outcomes.

Another noteworthy finding of our study is that the clients organisations, representing the audience in Schlenkers' model, did not seem to have any transfer expectations of the trainers. Consequently, the trainers did not report any consequences for (non-)successful transfer. Therefore, the audience's potential influence on the trainers' accountability as it is intended in the model did not show in the data. This finding is in line with Kopp's (2006) observation that trainers are usually not held accountable for the transfer of training in organisations, and with the fact that transfer is rarely evaluated (Saks & Burke, 2012). However, according to the review by Hall et al. (2017), accountability requires at least the possibility of evaluation and associated consequences. Similarly, Burke and Saks (2009) stated that for the training and development field, a prerequisite for establishing accountability mechanisms across all stakeholders is the evaluation of transfer criteria. Consequently, organisations should collect reliable data about the transfer of training to connect the responsible parties to transfer outcomes. At the same time, regular feedback on their (non-)successes could be a valuable way for trainers to develop their transfer-promoting strategies, professional competence, and self-efficacy.

Conclusion

In summary, this article provides an empirical contribution to the long-requested research on accountability for the transfer of training. As Burke and Saks (2009) and Kopp (2006) expected, our qualitative data suggest that the accountability of trainers might have some potential as an explanatory variable for the (non-)success of transfer and for the optimisation of training success in the future. With regard to leadership trainers, we can conclude that they are aware of transfer-enhancing measures and are committed to using them. However, cooperation between trainers and organisations seems to be improvable in promoting accountability in all parties and – as a consequence – the transfer of training.

We hope that our study will inspire scholars and practitioners to increasingly incorporate both the concept of accountability and the role of trainers in further discussions about the transfer of training.

6 Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

Dieser Beitrag wurde in leicht abgeänderter Form bei der Zeitschrift *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* angenommen und befindet sich im Druck.

Barth, D., & Wißhak, S. (2022). Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*.

Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s11612-023-00704-6>

Zusammenfassung Studien zu schulischen Lehrkräften sowie Befunde aus der Arbeits- und Organisationspsychologie belegen, dass das berufliche Verantwortungsgefühl in positivem Zusammenhang mit Motivation und Engagement steht. Die vorliegende Studie in der Zeitschrift *Gruppe. Interaktion. Organisation. (GIO)* geht deshalb der Fragestellung nach, inwieweit sich Weiterbildner/innen verantwortlich fühlen in Bezug auf unterschiedliche Trainingsresultate. Dazu wurden bei einer Online-Befragung $N = 393$ Trainer/innen aus dem Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung gebeten, sowohl ihre *persönliche* Verantwortung als auch die *von außen zugewiesene* Verantwortung im Rahmen eines konkreten Trainings rückblickend einzuschätzen. Zunächst ergab eine explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die beiden Verantwortungskonzepte jeweils zwei Faktoren, die *Verantwortung für kurzfristige Trainingsergebnisse* sowie die *Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse*. Anschließende Mittelwertvergleiche führten zu dem weiteren Ergebnis, dass bezüglich langfristiger Ergebnisse die persönliche Verantwortung von Trainer/innen geringer ausfällt als die zugewiesene Verantwortung ($p < .001$, $d = 0.33$). Ferner zeigte sich, dass Trainer/innen hinsichtlich kurzfristiger Ergebnisse wie der Zufriedenheit oder des Lernerfolgs der Teilnehmenden mehr Verantwortung verspüren als für langfristige Trainingsergebnisse wie den Transfer oder die verbesserte Arbeitsleistung der Teilnehmenden ($p < .001$, $d = 0.82$), was im Einklang steht mit sowohl theoretischen Überlegungen bezüglich der generellen Verantwortlichkeit von Lehrenden im Lernprozess als auch mit einzelnen empirischen Befunden zu Trainer/innen. Mit Blick auf die Weiterbildungspraxis werden schließlich Ansätze diskutiert, wie das Verantwortungsgefühl der Lehrenden gestärkt werden kann.

Schlüsselwörter Betriebliche Weiterbildung, arbeitsbezogenes Lernen, Verantwortung von Trainer/innen, Evaluation, kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse, Faktorenanalyse

Abstract Studies in the fields of education and industrial and organizational psychology demonstrate that the sense of responsibility is positively related to motivation and engagement. The present study in the journal *Gruppe. Interaktion. Organisation. (GIO)* therefore addresses the question to what extent trainers feel responsible in relation to different training outcomes. For this purpose, $N = 393$ trainers from the field of continuing vocational education and training were asked in an online survey to retrospectively assess both their *personal responsibility* and their *externally assigned accountability* in the context of a specific training program. First, an exploratory factor analysis with varimax rotation revealed two factors for each of the two

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

responsibility concepts, the sense of *responsibility for short-term training results* and the sense of *responsibility for long-term training results*. Mean comparisons showed, that with regard to long-term results personal responsibility was lower than the degree of externally assigned accountability ($p < .001$, $d = 0.33$). Furthermore, trainers did feel more responsible for short-term outcomes, such as trainee satisfaction or learning success than for long-term training outcomes, such as transfer or improved work performance of trainees ($p < .001$, $d = 0.82$), which is consistent with both theoretical considerations regarding the general accountability of trainers concerning the learning process and isolated empirical findings on trainers. Finally, with regard to training practice, approaches are discussed as how to strengthen the responsibility of trainers.

Keywords Continuing vocational education and training, work-based learning, trainer responsibility, evaluation, short-term and long-term training outcomes, factor analysis

6.1. Einleitung

Angesichts aktueller gesellschaftlicher Transformationen wie z.B. dem demografischen Wandel und dem damit verbundenen Fachkräftemangel kommt der Fort- und Weiterbildung Berufstätiger eine zunehmende Bedeutung zu. Dies zeigt sich unter anderem an den steigenden Teilnehmendenzahlen und Investitionen in der betrieblichen Weiterbildung. So nahmen in Deutschland im Jahr 2020 trotz der Corona-Pandemie 48% der 18- bis 64-Jährigen an betrieblicher Weiterbildung teil (Bilger & Strauß, 2021) und Unternehmen investierten im Jahr 2019 41,3 Milliarden Euro in die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden (Seyda & Placke, 2020). Mit diesen hohen Beteiligungsraten und Kosten gehen bestimmte Erwartungen an die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen einher, welche sich im Unternehmenskontext häufig auf die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz sowie auf die daraus resultierenden organisationalen Veränderungen beziehen (Hense & Mandl, 2011). Vor dem Hintergrund, dass die Wirksamkeit arbeitsbezogener Lernangebote diesbezüglich immer wieder als zu gering eingeschätzt wird, schlugen Kopp (2006) sowie Burke und Saks (2009) vor, die Verantwortung von Trainer/innen bezüglich der Trainingsergebnisse näher zu untersuchen. Entsprechende Befunde aus der Arbeits- und Organisationspsychologie wie auch aus der Unterrichtsforschung legen nahe, dass ein starkes Verantwortungsempfinden mit einer höheren Motivation (Hackman & Oldham, 1976), mehr Engagement und Durchhaltevermögen (Halvorsen et al., 2009) sowie einer besseren Performanz (Humphrey et al., 2007) einhergeht. Gleichzeitig weisen Befunde aus der Trainingsforschung darauf hin, dass Lehrende Trainingsergebnisse beeinflussen können (Grohmann et al., 2021; Wißhak, 2022). Um die Verantwortung von Trainer/innen systematisch zu untersuchen, griffen wir daher das Konzept der Verantwortung für Bildungsergebnisse aus der Unterrichtsforschung (Lauermann & Karabenick, 2013) auf und passten es an den Trainingskontext an. In der Folge soll der Frage nachgegangen werden, in welchem Maß sich Trainer/innen im Rahmen eines einzelnen Trainings für verschiedene Trainingsergebnisse (1) persönlich verantwortlich fühlen und (2) von anderen verantwortlich gemacht werden.

Verantwortung von Lehrer/innen und Trainer/innen

Um den genannten Forschungsfragen nachzugehen, wird zunächst definiert, was unter Verantwortung zu verstehen ist. Dabei wird zwischen persönlich erlebter und von außen zugewiesener Verantwortung unterschieden.

Persönlich erlebte Verantwortung wird nach Lauermann und Karabenick (2011) definiert als ein Gefühl der inneren Verpflichtung, bestimmte Ergebnisse zu erzielen oder zu verhindern, oder dass diese Ergebnisse rückblickend hätten erreicht oder verhindert werden sollen. Gemäß

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

des Dreiecksmodells nach Schlenker et al. (1994) hängt die persönliche Verantwortung von drei Bedingungen ab: (1) Die Person muss sich darüber im Klaren sein, welche Handlungsziele erreicht werden sollen und wie dies zu bewerkstelligen ist; (2) Aufgrund der Rolle, der Eigenschaften oder der Überzeugungen der Person fällt es in ihren Zuständigkeitsbereich, die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen; (3) Die Person kann die Situation kontrollieren, in dem Sinne dass sie sowohl die Möglichkeiten als auch den Handlungsspielraum besitzt, die erforderlichen Maßnahmen umzusetzen.

Von der persönlichen Verantwortung muss die *von außen zugewiesene* Verantwortung unterschieden werden, die im Englischen in Abgrenzung zu *responsibility* oft als *accountability* bezeichnet wird. Gemäß Schlenker et al. (1994) wird aus dem Dreiecksmodell der responsibility ein Pyramidenmodell der accountability, wenn die Verantwortung von außen (bzw. von oben) beurteilt und u.U. sanktioniert wird (Burke & Saks, 2009; Wißhak & Barth, 2022).

Die Zusammenhänge zwischen *persönlich erlebter* Verantwortung und beruflicher Performanz werden durch das Job Characteristics Model von Hackman und Oldham (1976) erklärt. Hierbei stellt die erlebte Verantwortung gemeinsam mit der erlebten Sinnhaftigkeit und dem Wissen über die Handlungsergebnisse einen von drei psychologischen Prädiktoren für Arbeitsergebnisse dar. Die Zusammenhänge sind empirisch bestätigt: So weisen die Befunde einer Metaanalyse von Humphrey et al. (2007) darauf hin, dass persönliche Verantwortung die Zusammenhänge zwischen Autonomie und den Zielvariablen subjektive Performanz, Arbeitszufriedenheit und intrinsische Motivation mediiert. Halvorsen et al. (2009) liefern in einer Längsschnittstudie zudem Hinweise darauf, dass Erzieher/innen und Lehrer/innen, die sich verantwortlich fühlen, mehr Zeit in die (Unterrichts-)Vorbereitung investieren, eine höhere Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung aufweisen und einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenzen der Lernenden haben.

Hinsichtlich *zugewiesener* Verantwortung argumentieren Lauermaun und Karabenick (2011), dass u.a. die Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2020) mit ihrer Betonung internaler Ziele dagegen spricht, dass die Zuschreibung von Verantwortung von außen zu positiven Ergebnissen führt. Entsprechend fanden Flink et al. (1990) in einem Experiment, dass Lehrer/innen, die unter Druck gesetzt wurden, hohe Unterrichtserfolge zu erzielen, weniger effektiv waren als Lehrer/innen, die lediglich darum gebeten wurden, ihre Schüler/innen beim Lernen zu unterstützen.

Während sich die genannten Befunde auf schulische Lehrer/innen oder Berufstätige generell beziehen, gilt die Verantwortung von Trainer/innen als weitgehend unerforscht (Wißhak & Barth, 2022). Zwei Interviewstudien zu ihrer Verantwortung für Trainingstransfer weisen

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

darauf hin, dass sich Trainer/innen gegenüber den Teilnehmenden und hinsichtlich der Trainingsgestaltung verpflichtet fühlen, gleichzeitig aber auf organisationaler Ebene wenig eigenen Handlungsspielraum sehen (Freitas & Silva, 2017; Wißhak & Barth, 2022). Eine Befragung von unternehmensinternen Trainer/innen ergab zudem, dass deren persönliche Verantwortung für Trainingsergebnisse einen Mediator darstellt zwischen den Prädiktoren berufliche Autonomie und organisationale Unterstützung und der Zielvariable Transferförderung als Teil ihrer beruflichen Rolle (Freitas et al., 2017). Unerforscht sind bisher Zusammenhänge zwischen der Verantwortung mit Variablen des Trainingsdesigns wie etwa der Trainingsinhalte oder der Trainingsdauer. Auch die Ausprägung der persönlich erlebten und der zugewiesenen Verantwortung von Trainer/innen bezüglich verschiedener Trainingsergebnisse stellt eine Forschungslücke dar.

Trainingsergebnisse

Kirkpatrick skizzierte erstmals 1959 und 1960 in mehreren Artikeln vier Ebenen der Trainingsevaluation, welche bis heute breit rezipiert und beforscht wurden (z.B. Grohmann & Kauffeld, 2013; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2012). Die vier Ebenen umfassen (1) die Reaktionen der Teilnehmenden, (2) ihren Lernerfolg, (3) ihr Verhalten (Transfer) und schließlich (4) die Resultate, welche sich aus der Trainingsmaßnahme für die Organisation ergeben. Wang und Wilcox (2006) nahmen die Ebenen nach Kirkpatrick auf und argumentieren, dass man diese – wenn man von deren Erhebungszeitpunkten ausgeht – in kurzfristige Ergebnisse (Reaktionen und Lernen) und langfristige Ergebnisse (Verhalten und Resultate) zusammenfassen kann. Eine feinere Unterteilung der Ebenen nahmen Alliger et al. (1997) in einer Metaanalyse vor. So unterschieden sie auf der Ebene der Reaktionen zwischen affektiven Reaktionen der Teilnehmenden und dem erlebten Nutzen der Trainingsmaßnahme – eine Vorgehensweise, die in weiteren Studien empirisch bestätigt wurde (Grohmann & Kauffeld, 2013). Eine zusätzliche Differenzierung des Modells stammt von Blume et al. (2010), die auf der Verhaltensebene zwischen der grundsätzlichen Anwendung bzw. dem Transferversuch einerseits und der *erfolgreichen* Anwendung bzw. dem erfolgreichen Transfer andererseits unterscheiden. Auch für die Ebene der Resultate wurde eine stärkere Differenzierung vorgeschlagen: So argumentieren Grohmann und Kauffeld (2013), dass hier zwischen den Resultaten einzelner Mitarbeitender (z.B. erhöhte Arbeitsleistung) und Ergebnissen der gesamten Organisation (z.B. verbesserte Arbeitsabläufe) unterschieden werden kann. Mithilfe von Faktorenanalysen lieferten sie empirische Evidenz für eine solche

Unterteilung wie auch – in deutlich geringerem Maße – für eine mögliche Grobgliederung in kurz- und langfristige Trainingsergebnisse, wie von Wang und Wilcox (2006) vorgeschlagen. Empirische Befunde zu den Zusammenhängen zwischen den einzelnen Trainingsergebnissen deuten darauf hin, dass eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden, wie auch ihr Lernerfolg, nicht zwangsläufig dazu führen, dass das Gelernte langfristig am Arbeitsplatz angewandt wird (Alliger et al., 1997). Der Übergang zwischen den ersten beiden Stufen aus Kirkpatrick's Modell, Reaktionen und Lernen, und der dritten und vierten Stufe, Verhalten und Resultate, scheint somit eine kritische Schwelle darzustellen, was an der jahrzehntelangen intensiven Beforschung transferförderlicher und -hinderlicher Faktoren zu sehen ist (z.B. Burke & Hutchins, 2007; Ford et al., 2018; Wißhak, 2022). Dennoch geht aus eben dieser Forschung hervor, dass Transfer seitens Trainer/innen gefördert werden kann. So fasst Wißhak (2022) in ihrem systematischen Literaturreview Befunde zu Transferfaktoren aus 19 Metaanalysen zusammen und wertet sie im Hinblick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden aus. Demzufolge können Trainer/innen bspw. die Relevanz der Trainingsinhalte für die Teilnehmenden sicherstellen, indem im Vorfeld eine Bedarfsanalyse durchgeführt wird. Des Weiteren sollten sie auf die Trainingsziele abgestimmte Methoden auswählen. Ein gewisses Maß an Mitbestimmung und Teilnehmendenorientierung scheint zudem wichtig zu sein, so wie wiederholtes Üben, Feedback und eine langfristige Begleitung von Lern- und Transferprozessen.

6.2. Forschungsfragen

Aufbauend auf der bis hierhin beschriebenen Theorie und Empirie werden in der Folge sowohl die *persönlich erlebte* als auch die *von außen zugewiesene* Verantwortung seitens Trainer/innen für Trainingsergebnisse dimensional abgebildet, wobei für die Konzeptualisierung das Trainingsevaluationsmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012) und seine in Abschnitt 3 vorgestellten Weiterentwicklungen herangezogen wurden. Es ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1a: Welche dimensionale Struktur liegt der *persönlich erlebten* Verantwortung für Trainingsergebnisse zugrunde?

Forschungsfrage 1b: Welche dimensionale Struktur liegt der *von außen zugewiesenen* Verantwortung für Trainingsergebnisse zugrunde?

Darauf aufbauend stellt sich die Frage nach den Ausprägungen der vorgefundenen Dimensionen:

Forschungsfrage 2a: Inwiefern unterscheiden sich die Ausprägungen der *persönlich erlebten* Verantwortung für die unter Forschungsfrage 1a identifizierten Dimensionen?

Forschungsfrage 2b: Inwiefern unterscheiden sich die Ausprägungen der *von außen zugewiesenen* Verantwortung für die unter Forschungsfrage 1b identifizierten Dimensionen?

Darüber hinaus soll geprüft werden, ob die *persönlich erlebte* Verantwortung von Trainer/innen mit Variablen des Trainingsdesigns zusammenhängt.

Forschungsfrage 3: Welche Zusammenhänge ergeben sich für die Ausprägungen der identifizierten Dimensionen der *persönlich erlebten* Verantwortung mit Variablen des Trainingsdesigns?

Zusätzlich zu den offen formulierten Forschungsfragen wurde eine ungerichtete Hypothese formuliert. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen responsibility und accountability und den Argumenten von Lauermaun und Karabenick (2011) für die Unterscheidung zwischen persönlicher und zugewiesener Verantwortung wird erwartet, dass die zwei Arten der Verantwortung bei den Trainer/innen unterschiedlich ausgeprägt sind.

Hypothese 1: Die Ausprägung der *persönlich erlebten* Verantwortung für Trainingsergebnisse unterscheidet sich von der Ausprägung der *von außen zugewiesenen* Verantwortung für Trainingsergebnisse.

6.3. Methoden

Die Stichprobe setzte sich aus $N = 393$ Trainer/innen zusammen, wovon 59 % männlich und 41 % weiblich waren. Das Alter betrug durchschnittlich 51.1 Jahre ($SD = 9.9$; 23 – 84). Die Mehrheit der Befragten besaß eine Trainerausbildung (79 %; siehe Tab. 2).

Um Trainer/innen aus dem Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung zu kontaktieren und für die Online-Befragung zu rekrutieren, wurden Homepages öffentlicher und privater Weiterbildungsinstitute, Webauftritte selbständiger Trainer/innen sowie Trainerdatenbanken genutzt. Zusätzlich wurden Verantwortliche in Personalabteilungen kontaktiert sowie Posts auf beruflichen Plattformen getätigt. Es wurde den Befragten zugesichert, dass ausschließlich anonyme Daten entstehen, welche nicht an Dritte weitergegeben werden.

Neben Fragen zur Soziodemographie sollten die Trainer/innen bei der Bearbeitung des Fragebogens Angaben zu ihrem zuletzt durchgeführten Training machen, um sich in der Folge auf dieses konkrete Training zu beziehen: Es wurde u.a. abgefragt, ob es sich bei den vermittelten Inhalten eher um intra-/interpersonelle Soft-Skills handelte oder eher um fachbezogene Hard-Skills (Laker & Powell, 2011).

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

Aufgrund fehlender validierter Instrumente wurden eigene Items entwickelt, um die Verantwortung für Trainingsergebnisse in der Rückschau zu erfassen. Als Ausgangspunkt diente das Rahmenmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012). Pro Ebene wurden zwei Items konstruiert (8 Items insgesamt), wobei folgende inhaltliche Präzisierungen vorgenommen wurden: Auf Ebene eins wurde gemäß Alliger et al. (1997) zwischen der Verantwortung hinsichtlich der Zufriedenheit (Item 1) und hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens (Item 2) unterschieden. Die zweite Ebene erhob den Grad der Verantwortung hinsichtlich der Lernergebnisse (Item 3, Item 4). Auf Ebene drei wurde in Anlehnung an Blume et al. (2010) zwischen der Verantwortung für die Anwendung des Erlernten (Item 5) und der Verantwortung für die erfolgreiche Anwendung des Erlernten unterschieden (Item 6). Bei den organisationalen Ergebnissen wurde gemäß Grohmann und Kauffeld (2013) die Verantwortung für individuelle (Item 7) respektive organisatorische Ergebnisse (Item 8) erhoben.

Die Items zur persönlich erlebten Verantwortung wurden eingeleitet mit dem Itemstamm „*In meinem letzten Training fühlte ich mich als Trainer/in persönlich verantwortlich dafür, ...*“, gefolgt beispielsweise von „*...dass die Teilnehmenden das neu Erlernte erfolgreich bei ihrer Arbeit umsetzen.*“. Als Antwortformat wurde eine elfstufige Skala verwendet, beginnend mit „*zu 0 %*“ und endend bei „*zu 100%*“. Die Kategorie „*weiß nicht*“ konnte alternativ gewählt werden.

Die acht Items zur zugewiesenen Verantwortung waren parallel formuliert und unterschieden sich lediglich im einleitenden Satz „*In meinem letzten Training wurde von mir als Trainer/in erwartet,...*“.

Zur Überprüfung der Dimensionalität der persönlichen sowie der zugewiesenen Verantwortung wurden zwei explorative Faktorenanalysen durchgeführt. Die Faktoren wurden mittels einer Hauptkomponentenanalyse extrahiert, aus Interpretationsgründen wurde nach der Varimaxmethode orthogonal rotiert. Für die identifizierten Faktoren wurden Mittelwerte gebildet, welche für die weiteren Analysen verwendet wurden: Zum einen wurden deskriptive Statistiken sowie Interkorrelationen zur persönlichen Verantwortung und Variablen des Trainingsdesigns berechnet, zum anderen wurden die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen mittels t-Test verglichen.

6.4. Ergebnisse

Forschungsfrage 1a: Dimensionale Struktur der persönlichen Verantwortung

Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation nach der Varimaxmethode durchgeführt ($N = 371$). Der KMO-Wert von .83 bestätigte, dass die Stichprobe für die Art der Analyse passend ist (Kaiser & Rice, 1974). Gemäß dem Kaiser-Kriterium wurden Faktoren mit Eigenwerten, welche größer als 1.0 waren, extrahiert. Es ergab sich eine zweifaktorielle Lösung, welche durch den Screeplot bestätigt wurde mit einer erklärten Gesamtvarianz von 67,75 % (siehe Tab. 1). Auf den ersten Faktor luden die vier Items 5 – 8. Der Faktor wurde, der Bezeichnung von Wang und Wilcox (2006) folgend, mit *persönliche Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse* bezeichnet. Der zweite Faktor umfasste die Items 1 – 4 und wurde entsprechend *persönliche Verantwortung für kurzfristige Trainingsergebnisse* genannt.

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

Tabelle 1: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zur persönlichen Verantwortung (N = 371)

Items	Faktorladungen	
	1	2
Faktor 1: persönliche Verantwortung für langfristige Ergebnisse		
...dass die Teilnehmenden an ihrem Arbeitsplatz anwenden, was sie in meinem Training gelernt haben. (05)	.91	.13
...dass die Teilnehmenden das neu Erlernte erfolgreich bei ihrer Arbeit umsetzen. (06)	.88	.23
...dass die Teilnehmenden infolge meines Trainings ihre Arbeitsleistung verbessern. (07)	.84	.21
...dass sich mein Training positiv auf die Organisationen auswirkt, in denen die Teilnehmenden jeweils tätig sind. (08)	.78	.24
Faktor 2: persönliche Verantwortung für kurzfristige Ergebnisse		
...dass die Teilnehmenden mein Training als nützlich bewerten. (02)	.16	.78
...dass die Teilnehmenden ihr Wissen in meinem Training erweitern. (04)	.19	.75
...dass meine Teilnehmenden im Trainingsverlauf lernen. (03)	.20	.73
...dass mein Training bei den Teilnehmenden gut „ankommt“. (01)	.15	.71
Eigenwerte	3.04	2.38
% Erklärte Varianz	38.00	29.75
Cronbachs α	.90	.76

Anmerkungen Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Varimaxrotation. Faktorladungen größer .4 fett gedruckt. Itemnummer in Klammern.

Forschungsfrage 1b: Dimensionale Struktur der zugewiesenen Verantwortung

Analog zur Vorgehensweise unter Forschungsfrage 1a wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Varimaxrotation für die zugewiesene Verantwortung durchgeführt (N = 352). Es ergab sich ebenfalls eine zweifaktorielle Lösung mit einem KMO Wert von .80 sowie identischer Zuordnung der acht Items (Faktor 1: Items 5 – 8; Faktor 2: Items 1 – 4). Die aufgeklärte Gesamtvarianz betrug 65.98 %. Faktor 1 *zugewiesene Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse* hatte einen Eigenwert von 2.91 bei 36.41 % anteiliger Varianz, Faktor 2 *zugewiesene Verantwortung für kurzfristige Trainingsergebnisse* trug bei einem Eigenwert von 2.36 mit 29.57 % zur Varianzaufklärung bei. Die Hauptladungen der einzelnen Items waren beträchtlich mit > .7, die Querladungen fielen gering aus mit < .25, was

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

für die Güte der Faktorenstruktur spricht. Die interne Konsistenz innerhalb der Faktoren war zufriedenstellend und betrug $\alpha = .87$ (Faktor 1) und $\alpha = .76$ (Faktor 2).

Forschungsfrage 2a: Unterschiede in der Ausprägung der Dimensionen der persönlichen Verantwortung

Um Mittelwertvergleiche zwischen den zwei entstandenen Dimensionen anzustellen, wurden für die zwei Faktoren Mittelwerte über jeweils vier Items gebildet. Die *persönliche Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse* betrug im Mittel 7.16 ($SD = 2.43$) und fiel damit niedriger aus als die *persönliche Verantwortung für kurzfristige Trainingsergebnisse* mit einem Wert von $M = 8.95$ ($SD = 1.18$). Der anschließende t-Test ergab einen signifikanten Unterschied, $t(370) = 15.87$, $p < .001$ mit einer Effektstärke von $d = 0.82$, was als hoch zu bewerten ist (Cohen, 1992).

Forschungsfrage 2b: Unterschiede in der Ausprägung der Dimensionen der zugewiesenen Verantwortung

Auf Basis der vier zugehörigen Items wurde erneut pro Faktor ein Mittelwert gebildet, was für die *zugewiesene Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse* einen Wert von 7.94 ($SD = 2.02$) ergab, welcher niedriger war als die *zugewiesene Verantwortung für kurzfristige Trainingsergebnisse* mit einem Wert von 8.76 ($SD = 1.26$). Der Unterschied war statistisch signifikant, $t(351) = 7.90$, $p < .001$ mit einer mittleren Effektstärke von $d = 0.42$ (Cohen, 1992).

Forschungsfrage 3: Korrelationen der Dimensionen persönlicher Verantwortung mit Variablen des Trainingsdesigns

Neben Mittelwerten und Standardabweichungen sind in Tabelle 2 Korrelationen zwischen den beiden Dimensionen der *persönlichen Verantwortung* und weiteren Untersuchungsvariablen dargestellt. Dabei wird ersichtlich, dass die persönliche Verantwortung für langfristige Ergebnisse (F1 langfristig) mit dem Trainingsdesign korreliert: So fühlen sich Trainer/innen bei der Vermittlung von Hard-Skills stärker verantwortlich für langfristige Ergebnisse gegenüber Trainer/innen von Soft-Skills ($T = -.14$, $p < .01$). Ebenso steht die Verantwortung der Trainer/innen für langfristige Ergebnisse in positivem Zusammenhang mit Trainings, bei denen eine Teilnahme verpflichtend ist ($r = -.11$, $p < .05$).

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und Korrelationen der Untersuchungsvariablen ($N = 393$)

Variablen	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Trainerausbildung ^a	0.79	0.41	—							
2. Trainingsdauer in h	23.26	20.61	.04	—						
3. Teilnehmeranzahl	10.86	6.19	.04	.08	—					
4. Trainingsinhalte ^{bc}	4.62	2.14	.14**	-.08*	.13**	—				
5. Rhythmisierung ^d	0.75	0.43	-.06	-.45**	-.09	-.19**	—			
6. Regelung TN ^e	0.73	0.45	-.03	-.01	-.02	.06	.12*	—		
7. F1 langfristig ^f	7.16	2.43	-.04	.02	-.02	-.14**	-.04	-.11*	—	
8. F2 kurzfristig ^g	8.95	1.18	.02	-.02	.00	-.03	.03	.05	.45**	—

^a 0 = nein, 1 = ja.

^b 1 = Hard-Skills, 4 = beides zu gleichen Teilen, 7 = Soft-Skills.

^c Kendall's T Korrelationen sind angegeben, da Variable ordinalskaliert.

^d 0 = Intervalltraining, 1 = en-bloc Training.

^e TN = Teilnahme; 0 = verpflichtend, 1 = freiwillig.

^f Faktor 1 persönliche Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse.

^g Faktor 2 persönliche Verantwortung für kurzfristige Trainingsergebnisse.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Hypothese 1: Unterschiede zwischen der persönlichen und der zugewiesenen Verantwortung

Da sich für die zwei Konzeptualisierungen die gleichen Dimensionen ergaben, wurden die Werte der entsprechenden Faktoren miteinander verglichen. Die Mittelwerte der persönlichen Verantwortung ($M = 8.95$; $SD = 1.18$) und der zugewiesenen Verantwortung ($M = 8.76$; $SD = 1.26$) für *kurzfristige Trainingsergebnisse* unterschieden sich kaum, der t-Test ergab zwar ein statistisch signifikantes Ergebnis, $t(368) = 2,94$ $p = .002$, allerdings war der Effekt vernachlässigbar, $d = 0.15$ (Cohen, 1992).

Der Vergleich zwischen der persönlichen Verantwortung ($M = 7.16$; $SD = 2.43$) und der zugewiesenen Verantwortung ($M = 7.94$; $SD = 2.02$) hinsichtlich *langfristiger Trainingsergebnisse* ergab signifikante Unterschiede, $t(350) = -6.15$ $p < .001$, $d = 0.33$ bei kleiner Effektstärke.

6.5. Diskussion

Ziel der quantitativ-empirischen Studie war es, die Sichtweise von Trainer/innen hinsichtlich ihrer Verantwortung für die Ergebnisse arbeitsbezogener Lehr-Lernangebote abzubilden. Da diverse Autorinnen und Autoren in Bezug auf die Trainingsforschung kritisierten, dass es sich bei der Verantwortung um ein relevantes und gleichzeitig vernachlässigtes Thema ohne

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

konzeptionelle Rahmung handelt (Burke & Saks, 2009; Kopp, 2006), wurden zwei Konzepte aus der Schulforschung übernommen (persönliche und zugewiesene Verantwortung) und an den Trainingskontext angepasst, indem das Erhebungsinstrument angelehnt war an das etablierte Vier-Ebenen-Modell der Trainingsevaluation (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2012).

Die Befunde der explorativen Faktorenanalysen weisen sowohl für die persönliche als auch für die zugewiesene Verantwortung auf eine zweidimensionale Struktur hin. Die Dimensionen wurden jeweils gemäß Wang und Wilcox (2006) als *Verantwortung für kurzfristige Trainingsergebnisse* und *Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse* interpretiert. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kam die Studie von Grohmann und Kauffeld (2013), in der die Unterscheidung zwischen kurz- und langfristigen Trainingsergebnissen eine etwas bessere Passung aufwies als eine vierdimensionale Struktur im Sinne Kirkpatricks.

In Bezug auf die *persönliche* Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse konnten zudem Zusammenhänge mit den Trainingsinhalten und der Teilnahmeregelung festgestellt werden. Dies weist darauf hin, dass die Verantwortung von Trainer/innen kontextabhängig unterschiedlich ausfallen kann.

Kurzfristige versus langfristige Trainingsergebnisse

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie besteht darin, dass sich Trainer/innen stärker für kurzfristige Trainingsergebnisse als für langfristige Resultate verantwortlich fühlen. Der Unterschied in der Ausprägung trifft vor allem auf die *persönliche Verantwortung* zu: Nach Einschätzung der Trainer/innen liegen somit hauptsächlich die Zufriedenheit der Teilnehmenden sowie die Vermittlung von Lerninhalten in ihrem Verantwortungsbereich. Den langfristigeren Transfer verbunden mit einer erhöhten Arbeitsleistung scheinen sie hingegen deutlich weniger zu ihrem Verantwortungsbereich zu zählen. Hier stellt sich die generelle Frage, wie viel Verantwortung die Lehrenden überhaupt übernehmen können: Im Sinne der Ermöglichungsdidaktik schaffen Lehrende Angebote, um damit Lern- und Transferprozesse lediglich zu begünstigen (und nicht zu erzeugen), so dass die Verantwortung der Trainer/innen als begrenzt beschrieben wird (Arnold & Pachner, 2011). Zu einem ähnlichen Schluss kommt eine qualitative Interviewstudie von Wißhak und Barth (2022): Hier gaben Trainer/innen an, dass neben ihnen vor allem die Lernenden selbst für den Transfer verantwortlich sind. Zusätzlich schätzten sie ihre Einflussmöglichkeiten diesbezüglich als gering bis moderat ein, weshalb sie sich in der Funktion als *Facilitator* sehen.

Der markante Abfall zwischen der Verantwortung für kurz- und langfristige Ergebnisse könnte auch dadurch erklärbar sein, dass in der Praxis primär kurzfristige Ergebnisse häufig in Form

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

von Happy-Sheets erhoben werden (Kauffeld, 2016) und sich dieser Umstand auf das Verantwortungsgefühl der Lehrenden auswirkt.

Persönliche versus zugewiesene Verantwortung

Die Hypothese, dass die von Trainer/innen wahrgenommene *persönliche* und *zugewiesene* Verantwortung unterschiedlich ausgeprägt sind, konnte beibehalten werden: Es wurden signifikante, wenn auch kleine Unterschiede gefunden. Die Tatsache etwa, dass Außenstehende von Trainer/innen erwarten, langfristige Trainingsergebnisse zu erzielen, impliziert somit nicht, dass sich Trainer/innen auch persönlich dafür verantwortlich fühlen. Dieses Ergebnis deckt sich sowohl mit dem Modell der Verantwortung von Schlenker et al. (1994), welches die Unterscheidung zwischen responsibility und accountability vornimmt, als auch mit Erkenntnissen der Bildungsforschung (Lauermaun & Karabenick, 2011) und wird als Hinweis dafür gewertet, dass es sich bei der *persönlichen* und der *zugewiesenen* Verantwortung um zwei abgrenzbare Konstrukte handelt.

Limitationen und Forschungsdesiderata

In der vorliegenden Studie wurden Trainer/innen zu ihrer persönlichen wie auch der ihnen zugewiesenen Verantwortung befragt. Wünschenswert wären ergänzende Erhebungen, in denen weitere Beteiligte, beispielsweise Teilnehmende oder Personalverantwortliche, Auskunft geben über ihre Erwartungshaltung gegenüber Trainer/innen. Ebenso wenig wurde erhoben, ob sich das unterschiedliche Verantwortungsempfinden auf das Verhalten der Trainer/innen niederschlägt und damit indirekt z.B. den Lernerfolg oder Transfer der Teilnehmenden beeinflusst. Da es sich bei den Maßnahmen mehrheitlich um off-the-job Trainings handelte, können ferner keine Aussagen gemacht werden über alternative Trainingsformate wie z.B. Trainings on-the-job, bei denen sich die Lernenden unmittelbar auseinandersetzen mit ihrer Tätigkeit, was in der Folge Transfer begünstigen kann (Kauffeld, 2016). Diesbezüglich könnte eine interessante Fragestellung lauten, ob hier eine Verschiebung der Transferverantwortung in Richtung der Lernenden stattfindet. Ferner sprechen die Befunde dafür, dass in zukünftigen Studien spezifische Ausgestaltungsmerkmale von Weiterbildungen in die Analyse aufgenommen werden sollten, um gezielt z.B. die Wirkung spezifischer Trainingsinhalte und -formate auf die erlebte Verantwortung näher zu untersuchen. Analog dazu könnte man ebenso der Frage nachgehen, ob auch Trainer/innenvariablen mit der persönlichen Verantwortung zusammenhängen: So wäre denkbar, dass interne Trainer/innen mehr Verantwortung verspüren als externe Trainer/innen, da sie über mehr

Handlungsspielraum verfügen was die kontinuierliche Begleitung der Teilnehmenden betrifft (Wißhak & Barth, 2021).

6.6. Fazit und Transfer

Sich für eine berufliche Aufgabe verantwortlich zu fühlen führt zu einer Reihe positiver Konsequenzen, u.a. zu einer Steigerung der Arbeitsmotivation (Hackman & Oldham, 1976) und des Durchhaltevermögens (Halvorsen et al., 2009). Darüber hinaus erscheint das Thema lohnend für die Trainingsforschung, da Verantwortung für Trainingsergebnisse bisher einem Graubereich gleicht (Kopp, 2006) und unzureichend geklärt ist.

Die deskriptiven Befunde der vorliegenden Studie machen insgesamt deutlich, dass Trainer/innen bereits eine hohe Verantwortung für die Ergebnisse arbeitsbezogener Lehr-Lernangebote erleben. Gleichzeitig ist ersichtlich, dass die Verantwortung mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur Trainingssituation schwindet. Dies kann mit der generell begrenzten Einflussnahme von Lehrenden auf sämtliche Teilnehmendenprozesse im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses erklärt werden (Arnold & Pachner, 2011). Allerdings soll hier betont werden, dass Lehrende durchaus zahlreiche Möglichkeiten zur Transferförderung haben (Wißhak, 2022). Somit widerspricht die Forderung nach einer stärkeren Verantwortlichkeit von Trainer/innen für langfristige Ergebnisse nicht der konstruktivistischen Sichtweise. Vielmehr kann Transferförderung im Sinne der Ermöglichungsdidaktik stattfinden, wenn Trainer/innen sich verantwortlich fühlen, vor, während und nach Weiterbildungen transferförderliche Maßnahmen anzubieten. Aus diesem Grund schlagen wir vor, das benötigte Wissen und Können wie auch die verschiedenen Rollen und Verantwortlichkeiten in *Trainerausbildungen* zu behandeln.

Des Weiteren könnte man das Verantwortungsgefühl in Bezug auf langfristige Resultate durch verschiedene Vorgehensweisen fördern: Zunächst sollte eine stärkere *organisationale Einbettung von Trainings* stattfinden, insbesondere wenn es sich um Trainings off-the-job handelt: Unternehmen sollten mit Trainer/innen umfassender kooperieren und diese verstärkt und dauerhaft in Personalentwicklungsprozesse involvieren (Freitas & Silva, 2017). Zusätzlich sollten Verantwortungsbereiche explizit gemacht werden und Trainer/innen könnten zu sogenannten Transfermanager/innen ernannt werden (Broad & Newstrom, 1992), welche die Teilnehmenden, deren Führungskräfte und Kolleg/innen vor, während und nach einem Training instruieren und beraten (Burke & Saks, 2009; Wißhak & Barth, 2022). Dies ist sowohl für präsenzförmige als auch für digitale arbeitsbezogene Lehr-Lernangebote möglich, wobei sich digitale Formate u.U. leichter in langfristige Personalentwicklungsprozesse einbinden lassen,

Studie 4: Die wahrgenommene Verantwortung von Trainer/innen für kurzfristige und langfristige Trainingsergebnisse

da sich eine längerfristige Begleitung der Lernenden einfacher realisieren lässt (Wißhak & Hochholdinger, 2021). Ein weiterer Ansatzpunkt könnte darin bestehen, die *Praxis der Trainingsevaluation* auszuweiten und häufiger Indikatoren auf der Verhaltensebene sowie betriebliche Kennziffern zu erheben, um alternative Anreize zu setzen und Transfer dadurch zu begünstigen (Burke & Saks, 2009; Saks & Burke, 2012). Laut Saks und Burke (2012) kann das Ausmaß einer Evaluation unterschiedliche Grade der Verantwortung im Hinblick auf die Stakeholder signalisieren und sich in der Folge auch auf den Transfer auswirken. Zusammenfassend liefert die Studie auf Basis einer quantitativen Erhebung deskriptive Ergebnisse zur Verantwortung von Trainer/innen. Sie zeigt in erster Linie auf, dass die Verantwortung für kurzfristige Weiterbildungsergebnisse höher ausfällt als die Verantwortung für langfristige Ergebnisse und kann als Ausgangspunkt für weitere Erhebungen dienen.

7 Gesamtdiskussion

Im Folgenden werden die im Abschnitt 2.5 formulierten Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet, um im Anschluss daran mögliche Implikationen für die Praxis daraus abzuleiten. Daneben werden die Limitationen der Arbeit diskutiert sowie Desiderata für zukünftige Forschungsvorhaben entwickelt. Am Ende wird ein Fazit der Dissertation gezogen.

7.1. Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

Die Forschung zur Trainerperson und Transfer steckt noch in den Anfängen, weshalb die Arbeit einen Mixed-Methods Ansatz verfolgte (Hussy et al., 2010): Für die beiden Themenbereiche *Transferförderung* und *wahrgenommene Verantwortung* wurde als Einstieg jeweils eine qualitative Erhebung durchgeführt, um ein vollständiges und detailliertes Abbild des Untersuchungsgegenstandes zu erhalten. Darauf aufbauend schloss sich jeweils eine quantitative Erhebung an. Insgesamt sind die Befunde der Dissertation anschlussfähig an die bestehende Forschung, darüber hinaus liefert die Arbeit aber auch zusätzliche, weiterführende Erkenntnisse. In den nachfolgenden Ausführungen werden die vier Fragestellungen der Reihe nach beantwortet, einen Überblick bietet Tabelle 1.

Tabelle 1: Zentrale Befunde der vier Beiträge

	Fragestellung	Zentrale Befunde
Studie 1: Barth & Hochholdinger (2018)	Wie unterstützen Trainerinnen und Trainer den Transfer der Teilnehmenden?	Lehrende berichten von vielfältigen Aktivitäten und zielen häufig darauf ab, den Transfer kontinuierlich über den gesamten Trainingsverlauf zu fördern (vor, während und nach dem Training).
Studie 2: Barth et al. (2023)	Ergeben sich Unterschiede im transferförderlichen Vorgehen der Trainerinnen und Trainer in Abhängigkeit der Trainingsinhalte?	In Soft Skills Weiterbildungen wird der Transfer in sechs der sieben untersuchten Bereiche signifikant stärker gestützt. Dagegen wird in Hard Skills Trainings eher darauf geachtet, die

		Weiterbildungsumgebung realitätsnah zu gestalten.
Studie 3: Wißhak & Barth (2021)	Wie erleben Trainerinnen und Trainer ihre Verantwortung für Transfer?	In Summe ergibt sich gemäß des Modells von Schlenker et al. (1994) eine Teilverantwortung seitens Lehrender: Zwar fühlen sie sich sehr dazu verpflichtet, Transfer zu ermöglichen und sind sich diesbezüglich im Klaren über Ziele und Wege, allerdings nehmen sie ihre Einflussmöglichkeiten als begrenzt wahr.
Studie 4: Barth & Wißhak (2023)	Wie verantwortlich fühlen sich Trainerinnen und Trainer für verschiedene Weiterbildungsergebnisse?	Lehrende fühlen sich in hohem Maß verantwortlich für kurzfristige Ergebnisse, wie etwa den Lernerfolg und deutlich weniger für langfristige Ergebnisse, wie etwa den Transfer. Bzgl. langfristiger Ergebnisse fällt die von außen zugewiesene Verantwortung höher aus als die persönlich erlebte Verantwortung.

Forschungsfrage 1: Wie unterstützen Trainerinnen und Trainer den Transfer der Teilnehmenden?

In der breiten und langjährigen Forschung zum Trainingstransfer sind die Lehrenden unterrepräsentiert (Baldwin et al., 2017; Burke & Hutchins, 2008). Vor diesem Hintergrund wurden im ersten Beitrag 15 Führungskräftetrainerinnen und -trainer zu ihrem Vorgehen bezüglich Transfer offen befragt. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2014; Mayring, 2010). Das Kategoriensystem wurde a priori deduktiv erstellt und während der Datenanalyse induktiv durch zusätzliche Kategorien ergänzt. Im Ergebnis berichten die Lehrenden von vielfältigen Vorgehensweisen, durchschnittlich wurden 29 transferförderliche Aktivitäten pro Person erwähnt. Die Nennungen decken sich dabei in weiten Teilen mit evidenzbasierten Empfehlungen, sodass man von einem legitimierten Repertoire sprechen kann. So wird häufig z.B. eine gründliche Auftragsklärung als

transferbegünstigende Maßnahme angeführt, ebenso wird auf einen klaren Anwendungsbezug während des Trainings Wert gelegt, indem Fallbeispiele der Teilnehmenden herangezogen werden oder das Zielverhalten der Teilnehmenden systematisch aufgebaut wird. Ferner benannten 13 der 15 Befragten mindestens eine Aktivität pro Zeitabschnitt (vor/während/nach dem Training/zeitlich losgelöste Aktivitäten). Dies wird als Hinweis dafür gewertet, dass die Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung auf eine kontinuierliche Transferförderung achten und steht im Widerspruch zu den zentralen Aussagen zweier Studien, bei denen Transferaktivitäten auf Unternehmensebene erhoben wurden (Saks & Belcourt, 2006; Schneider et al., 2014): Dort wird den Verantwortlichen in Unternehmen ein mangelndes Wissen zu Transfer bescheinigt, was sich u.a. in einer punktuellen Transferförderung, häufig gegen Ende des Trainings hin, bemerkbar macht.

Bei genauerer Betrachtung der Befunde wird allerdings deutlich, dass sich die Mehrzahl der genannten Verhaltensweisen auf die eigentliche Trainingsdurchführung (47%) bezieht. Dagegen thematisierten die Trainerinnen und Trainer seltener, wie Transfer ihrerseits vor dem Training (22%), nach dem Training (6%) oder zeitlich losgelöst (14%) begünstigt werden kann. Dass die Lehrenden ihren Fokus auf der Trainingsausgestaltung haben, deckt sich mit anderen Trainerbefragungen zu deren Transferpraktiken (Hutchins, 2009; Saks & Belcourt, 2006) sowie dem Review von Wißhak (2022), in dem den Lehrenden der größte Handlungsspielraum für die Phase des eigentlichen Trainings bescheinigt wird.

Daneben ergab die erste Studie, dass die Befragten sich selbst mit einem gelungenen Transfer in Verbindung bringen, etwa jede zehnte Aussage bezieht sich auf Lehrendenmerkmale. Als häufigste Beispiele wurden neben dem Fachwissen ein gewisses Maß an Enthusiasmus bzw. Expressivität angeführt, was jeweils theoriekonform ist. Die Tatsache, dass Trainerinnen und Trainer ihre eigene Rolle als bedeutsam werten, passt zu umfangreichen Befunde aus der empirischen Bildungsforschung zur Wirkung von Lehrerinnen und Lehrern bzgl. des schulischen Lernfortschritts (z.B. Hattie, 2008; Kunter et al., 2011a; Kunter et al., 2013b). Entsprechend wird auch in der Trainingswissenschaft die Bedeutung der Lehrenden im Transferprozess betont (z.B. Donovan & Darcy, 2011; Wißhak & Hochholdinger, 2018). Zudem ergaben einzelne Studien Zusammenhänge zwischen dem vorhandenen Wissen und Fertigkeiten auf Seiten der Lehrenden und Transfer auf Seiten der Teilnehmenden (z.B. Ghosh et al., 2012; Grohmann et al., 2021).

Forschungsfrage 2: Ergeben sich Unterschiede im transferförderlichen Vorgehen der Trainerinnen und Trainer in Abhängigkeit der Trainingsinhalte?

In Bezug auf eine effektive Transferförderung stellt sich ebenso die Frage, ob Lehrende je nach Art der zu vermittelnden Inhalte unterschiedlich vorgehen. Aus theoretischen wie auch empirischen Beiträgen lässt sich ableiten, dass praktizierende Trainerinnen und Trainer während der Durchführung eines Trainings domänenspezifisch *qualitativ* unterschiedlich vorgehen sollten, um den Transfer von Hard oder Soft Skills zu begünstigen (Arthur et al., 2003; Laker & Powell, 2011). Ferner wird davon ausgegangen, dass der Transfer von Soft Skills schwerer zu erzielen ist (Blume et al., 2010; Botke et al., 2018), weswegen angenommen wurde, dass Lehrende mit Blick auf Transfer in Soft Skills Trainings *quantitativ* mehr Anstrengungen unternehmen. Mittels einer Befragung von $N = 418$ Lehrenden konnten beide Hypothesen bestätigt werden: Eine einfaktorielle MANOVA ergab signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen für alle sieben Bereiche ($F(7, 357) = 38,532, p < ,001, \text{Wilk's } \Lambda = ,570$) mit einer kleinen Effektstärke (partielles $\eta^2 = ,43$). Was Soft Skills Lehrende angeht, so unterstützen diese den Transfer in sechs von sieben definierten Maßnahmenbereichen häufiger. Deutlich mehr Wert legen sie insbesondere auf eine Transferförderung mittels der Maßnahmenbereiche „Modelllernen, Feedback und Reflexion“, „Transferzielplanung durch die Teilnehmenden“ sowie „Methodenvariation“. Hard Skills Lehrende setzen dagegen gemäß der Annahmen von Laker und Powell (2011) einen anderen Schwerpunkt, indem sie auf eine „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“ achten, um dadurch eine hohe Übereinstimmung zwischen Lern- und Funktionsfeld zu erzielen. Da das Vorhandensein einer Trainerausbildung statistisch kontrolliert wurde, kann ausgeschlossen werden, dass die vorgefundenen Unterschiede im Hinblick auf das pädagogische Handeln durch die jeweiligen Qualifikationen der Lehrenden erklärbar ist. Insgesamt decken sich die Ergebnisse der zweiten Studie mit der existierenden Literatur zu Trainingsinhalten als transferkritische Variable (z.B. Blume et al., 2010) und machen deutlich, dass es eine ausdifferenzierte, domänenspezifische Weiterbildungsforschung Sinn ergibt.

Synthese zur Transferunterstützung (Studien 1 und 2)

Zusammenfassend können die zwei Beiträge als Hinweis dafür gewertet werden, dass Trainerinnen und Trainer über umfangreiche transferbegünstigende Strategien sowie ein detailliertes Handlungswissen diesbezüglich verfügen. Dies drückt sich in einer durchgängigen, vielfältigen sowie domänenspezifischen Transferförderung aus, sodass sich anhand der Daten keine Wissenschafts-Praxis-Lücke in der Gruppe der Lehrenden feststellen lässt. Gleichzeitig

wird ersichtlich, dass der Fokus der Lehrenden auf transferförderlichen Prinzipien des Trainingsdesigns sowie auf instruktionalen Aktivitäten liegt und vor- wie nachgelagerte Vorgehensweisen weniger verbreitet sind (Studie 1).

Forschungsfrage 3: Wie erleben Trainerinnen und Trainer ihre Verantwortung für Transfer?

Ausgehend davon, dass Trainings zu wenig Wirkung entfalten (Hense & Mandl, 2011) und zugleich die Rolle der Lehrenden weiterer Klärung bedarf, schlugen Burke und Saks (2009) vor, den Themenbereich der Transferverantwortung in die Trainingsforschung einzuführen. Anhand der Thematik ließe sich etwa ergründen, ob Trainerinnen und Trainer infolge eines schwach ausgeprägten Verantwortungsgefühls Anteil am bestehenden Transferproblem haben, weshalb sich der dritte Beitrag damit beschäftigte. Als Datengrundlage dienten 15 teilstandardisierte Leitfrageninterviews mit Trainerinnen und Trainern, welche qualitativ ausgewertet wurden. Das anfängliche Kategoriensystem basierte auf dem Dreiecksmodell der Verantwortung (Schlenker et al., 1994) und wurde nachfolgend induktiv ergänzt. Gemäß des Modells lässt sich die persönliche Verantwortung durch die drei Dimensionen *wahrgenommene Verpflichtung*, *Klarheit über Ziele und Prozesse* sowie *wahrgenommene Kontrolle* beschreiben, der Ausprägungsgrad der Dimensionen wurde in den Daten dichotom codiert (stark/schwach). Zusammenfassend ergab die Analyse, dass Lehrende in zwei der drei Dimensionen hohe Ausprägungen aufweisen: Sie fühlen sich beauftragt bzw. fühlen sich in hohem Maß verpflichtet, den Transfer der Teilnehmenden zu stützen (*wahrgenommene Verpflichtung*). Außerdem wissen sie überwiegend gut Bescheid über Ziele und Vorgehensweisen in puncto Transfer (*Klarheit über Ziele und Prozesse*). Dagegen schätzen die befragten Lehrenden ihre Einflussmöglichkeiten hinsichtlich Transfer als schwach bis bestenfalls moderat ein (*wahrgenommene Kontrolle*): Lehrende berichteten hier wiederholt von ihrer Absicht, ihren Teilnehmenden den Transfer zu erleichtern, ohne ihn aus ihrer Position heraus erzwingen zu können, weshalb im Zuge der Datenanalyse die Kategorie *trainer as facilitator* induktiv ergänzt wurde. Insgesamt lässt sich das Verantwortungsgefühl der Trainerinnen und Trainer bezüglich Transfer als mittelmäßig beschreiben, auch deshalb, weil die Verantwortung bei weiteren Verantwortlichen verortet wurde. Am häufigsten wurde hier auf die anteilige Verantwortung der Teilnehmenden verwiesen. Demzufolge übernehmen die Praktikerinnen und Praktiker eine Teilverantwortung für Transfer, was im Einklang steht zu Ergebnissen einer Trainerbefragung (Freitas & Silva, 2017) sowie zum theoretischen Modell nach Burke und Hutchins (2008), in dem die Trainerinnen und Trainer ebenfalls als *eine* von mehreren verantwortlichen Gruppen identifiziert wurden. Dagegen passen die empirischen Befunde weniger zu den Annahmen der

Lehrenden als hauptverantwortliche Transfermanagerinnen und -manager von Broad und Newstrom (1992).

Forschungsfrage 4: Wie verantwortlich fühlen sich Trainerinnen und Trainer für verschiedene Weiterbildungsergebnisse?

Ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl für berufliche Ereignisse oder Ergebnisse wirkt sich auf verschiedene Aspekte menschlichen Erlebens und Verhaltens positiv aus, u.a. auf die Arbeitsmotivation (Hackman & Oldham, 1976), das Engagement und Durchhaltevermögen (Halvorsen et al., 2009) sowie die Arbeitsleistung (Humphrey et al., 2007). Da bislang keine quantitativen Daten zum Verantwortungsgefühl von Lehrenden bezüglich verschiedener Trainingsergebnisse vorliegen, wurde dieser Thematik nachgegangen. Um 393 Lehrende detailliert zu ihrer *persönlichen Verantwortung* wie auch zu ihrer *von außen zugewiesenen Verantwortung* zu befragen, wurden zwei Erhebungsinstrumente entwickelt, die aus zwei Parallelskalen mit jeweils acht Items bestanden. Die Itemformulierungen lehnten sich an die vier Evaluationsebenen nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012) an, mit dem Ziel, unterschiedliche Grade der Verantwortung abzubilden. Eine explorative Faktorenanalyse ergab zunächst, dass Trainerinnen und Trainer inhaltlich zwischen der *Verantwortung für kurzfristige Ergebnisse* und *Verantwortung für langfristige Ergebnisse* unterscheiden (Wang & Wilcox, 2006). Dabei ist u.a. ein gelungener Transfer und eine verbesserte Arbeitsleistung den langfristigen Ergebnissen zuzuordnen und entspricht den Ebenen 3 und 4 des Evaluationsmodells. Beispiele für kurzfristige Ergebnisse wären der Lernerfolg oder die Teilnehmerzufriedenheit und sind der Ebene 1 respektive Ebene 2 zuzurechnen. Anschließende Mittelwertvergleiche ergaben, dass Lehrende bedeutend weniger *persönliche Verantwortung* übernehmen für langfristige im Vergleich zu kurzfristigen Trainingsergebnissen ($d = 0.82$). Dieses Ergebnis deckt sich inhaltlich mit dem Befund des dritten Beitrags, wonach Trainerinnen und Trainer einen Großteil der Verantwortung hinsichtlich des Transfers bei den Lernenden verorten. Ein Grund für die unterschiedliche Wahrnehmung könnte in der Praxis der Trainingsevaluation liegen: Nur selten sind langfristige Ergebnisse Teil von Weiterbildungsevaluationen (Kennedy et al., 2013), sodass Lehrende für derartige Resultate nicht zur Rechenschaft gezogen werden können und womöglich deshalb kein ausgeprägtes dafür Verantwortungsgefühl entwickeln (z.B. Bates, 2003; Giovannini, 2004; Kopp, 2006). Zusätzliche Analysen bezüglich *langfristiger Ergebnisse* ergaben, dass die Lehrenden in ihrer Wahrnehmung die persönliche Verantwortung niedriger einschätzen als die Verantwortung, welche Außenstehende ihnen zuweisen ($d = 0.33$). Dieses Ergebnis kann ein Hinweis darauf

sein, dass es sich bei der zugewiesenen und der persönlichen Verantwortung um zwei verschiedene Konstrukte handelt: Eine hohe Erwartungshaltung in puncto Transfer gegenüber den Lehrenden, wie sie bspw. Broad und Newstrom (1992) formulieren, geht nicht zwingend einher mit einem ebenso ausgeprägten Verantwortungsgefühl seitens der agierenden Lehrenden.

Synthese zur Transferverantwortung (Studien 3 und 4)

Was die *Verantwortung der Lehrenden* angeht, ergeben die zwei durchgeführten Studien ein differenziertes Bild: So fühlen sich die Lehrenden eindeutig für den Lernerfolg der Teilnehmenden verantwortlich (Studie 4), welcher bekanntermaßen eine notwendige Voraussetzung für den späteren Transfer darstellt. Dagegen fällt das Verantwortungsgefühl der Trainerinnen und Trainer in Bezug auf den Transfererfolg deutlich geringer aus (Studien 3 und 4). Dieser Befund könnte bei der Interpretation der Ergebnisse der Dissertation zur Transferförderung behilflich sein: Aufgrund des unterschiedlich ausgeprägten Verantwortungsgefühls bemühen sich Trainerinnen und Trainer womöglich infolge ihrer erhöhten Verantwortung für kurzfristige Resultate verstärkt um die *Stützung des Lernprozesses während des Trainings*, während sie infolge einer abgeschwächten Verantwortung für langfristige Resultate weniger Initiative zeigen hinsichtlich einer *Transferanbahnung vor und nach dem Training*. Losgelöst davon zeigte sich, dass die Lehrenden wahrnehmen, Außenstehende würden ihnen in puncto Transfer ein hohes Maß an Verantwortung zuweisen (Studie 4). Obgleich es sich lediglich um Selbstauskünfte der Trainerinnen und Trainer handelt, kann dieser Befund als Hinweis gewertet werden, dass es in der Praxis offenbar gegensätzliche Ansichten gibt bezüglich der Verantwortlichkeiten: Auf der einen Seite ein vergleichsweise hoher Anspruch an die Lehrenden, für Transfer zu sorgen, auf der Seite eine weniger ausgeprägte Verantwortung seitens der Lehrenden selbst.

7.2. Implikationen für die Weiterbildungspraxis

Übergreifendes Ziel der vorliegenden Dissertation war es, einen Beitrag zum besseren Verständnis der Lehrenden im Transferprozess zu leisten, um darauf aufbauend möglichst Ansätze zur Transferoptimierung zu formulieren. Die Bedeutung und Auswirkungen der Befunde auf die Praxis sollen deshalb im kommenden Abschnitt entlang der zwei gewählten Themen erläutert werden.

Steigerung der Transferunterstützung durch Lehrende

Bezüglich der *Transferförderung* wurde dargestellt, dass Trainerinnen und Trainer Transfer schwerpunktmäßig via einer pädagogischen Ausgestaltung stützen, dabei variabel vorgehen und sich intensiv darum bemühen (Studien 1 und 2). Dagegen ziehen sie seltener Maßnahmen in Betracht, welche dem eigentlichen Training vor- oder nachgelagert sind (Studie 1). Da Lehrende nachweislich auch zu diesen Zeitpunkten Einfluss nehmen können (Wißhak, 2022), wird zuvorderst empfohlen, die Aufgaben und Zuständigkeiten der Trainerinnen und Trainer im Transferprozess anzupassen bzw. zu erweitern (Hutchins, 2009): In der *Rolle als Transfermanagerinnen und -manager* sensu Broad and Newstrom (1992) hätten sie von Seiten der Unternehmen den offiziellen Auftrag, Transfer von Beginn an „mitzudenken“ (z.B. Auftragsklärung, Kick-Off, Evaluation, Follow-Up), bei sämtlichen Überlegungen und Entscheidungen zu berücksichtigen und dadurch zu begünstigen. Dies müsste damit einhergehen, den veränderten Auftrag des Lehrpersonals in Unternehmen transparent zu machen und zu kommunizieren (Kopp, 2006). Zweitens hätte eine häufigere Durchführung *hybrider bzw. digitaler Trainings* den Vorteil, dass bei diesen Formaten eine dauerhafte Begleitung über den gesamten Trainingsprozess hinweg leichter umsetzbar wäre (Wißhak & Hochholdinger, 2021). Außerdem sollte bei der Qualifizierung von Lehrenden, bspw. im Rahmen von *Trainerausbildungen*, stärker betont werden, dass neben dem Trainingsdesign auch Faktoren der Arbeitsumgebung sowie Merkmale der Teilnehmenden durch sie veränderbar sind (z.B. Grossman & Salas, 2011). In diesem Zusammenhang sollten den Lehrenden konkrete Vorgehensweisen an die Hand gegeben werden, etwa wie sie die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden fördern oder die Kolleginnen und Kollegen der Teilnehmenden nach Trainingsende wirkungsvoll einbeziehen können. Zuletzt lässt sich aus den Ergebnissen der Studie 2 ableiten, dass *Trainerausbildungen inhaltlich anzupassen* wären: Praktikerinnen und Praktiker setzen je nach Domäne (Hard Skills – Soft Skills) zu Recht unterschiedliche Akzente bei der Transferförderung. Dieses prozedurale Wissen um verschiedene Arten der Transferförderung sollte Einzug halten in Train-the-Trainer Curricula.

Steigerung der Transferverantwortung seitens der Lehrenden

Bezüglich des Themas *Verantwortung* wurde anhand der Befunde der Dissertation ersichtlich, dass praktizierende Trainerinnen und Trainer zwischen der Verantwortung für kurzfristige gegenüber der Verantwortung für langfristige Trainingsergebnisse differenzieren, wobei sie eine begrenzte Verantwortung verspüren bezüglich langfristiger Resultate wie etwa einer erfolgreichen Übertragung des Erlernten an den Arbeitsplatz (Studie 4). Im Gegensatz dazu

wurde sowohl seitens Forschung (z.B. Kopp, 2006) als auch seitens Praxis (z.B. sensu Ergebnisse zur zugewiesenen Verantwortung aus Studie 4) die Erwartung formuliert, dass eine wesentliche Aufgabe von Trainerinnen und Trainern durchaus darin besteht, für eine Anbahnung des Transfers zu sorgen. Auch die Autorin hält es für angebracht, von den Trainerinnen und Trainern als eine der Hauptverantwortlichen im Transferprozess zu sprechen. Damit stellt sich die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um das in der Praxis moderat ausgeprägte Verantwortungsgefühl der Trainerinnen und Trainer für Transfer zu befördern. Eine erste Empfehlung lautet, die *Trainingsevaluation* in Unternehmen auszuweiten und häufiger langfristige Outcomes zu erheben: Organisationen evaluieren primär Zufriedenheitsmaße (78%), stellenweise wird der Lernerfolg (32%) überprüft. Dagegen richten lediglich knapp ein Zehntel der Organisationen ihre Aufmerksamkeit auf langfristige Ergebnisse (Verhaltensebene 9%, betriebliche Kennziffern 7%) (Buren & Erskine, 2002). Diesbezüglich wird argumentiert, dass eine (angekündigte) Evaluation als Signal dienen kann, etwas als bedeutsam zu erachten (Bates, 2003; Giovannini, 2004). Auch seitens Trainerinnen und Trainer könnte dies zu einer gesteigerten Verantwortungsübernahme führen, da die Evaluation ihnen womöglich suggeriert, dass ein erfolgreicher Transfer seitens Unternehmen nicht nur erwünscht, sondern auch erwartet wird (Burke & Saks, 2009; Schlenker et al., 1994). Eine Transfererhebung könnte bspw. mittels Interviews erfolgen, in denen Führungskräfte Auskunft über Verhaltensänderungen und Anwendungserfolge ihrer Mitarbeitenden nach Trainingsabschluss geben. Darüber hinaus könnten *angepasste Trainingsziele*, welche z.B. bei einer gegebenen Trainingsdauer tatsächlich erreichbar sind, dazu führen, dass Lehrende mehr Verantwortung übernehmen: Trainerinnen und Trainer erleben hinsichtlich des Transfers eine begrenzte Einflussnahme, berichten häufiger von externalen Kontrollüberzeugungen und sehen sich lediglich in einer unterstützenden Rolle (Studie 3). Würden sie dagegen aufgrund z.B. erreichbarer Trainingsziele stärkere internale Kontrollüberzeugungen wahrnehmen, so könnte dies gemäß der Theorie von Schlenker et al. (1994) zu einer Stärkung der Dimension „wahrgenommene Kontrolle“ und damit in Summe zu einem erhöhten Verantwortungsgefühl führen. Die dritte Empfehlung lautet schließlich erneut, dass die Lehrenden von den auftraggebenden Organisationen zu *Transfermanagerinnen und -managern* ernannt werden, welche während des gesamten Trainingsprozesses sämtlichen Beteiligten (Teilnehmenden, Führungskräften sowie Kolleginnen und Kollegen der Teilnehmenden) Anweisungen geben und diese beraten (Broad & Newstrom, 1992). Dies hätte den Vorteil, dass eine explizit beauftragte Person die Hauptverantwortung innehat und damit die bislang offene Frage nach den Transferverantwortlichen in Teilen geklärt wäre (Esque & McCausland, 1997; Kopp,

2006). Allerdings müsste sich die erweiterte Zuständigkeit der Lehrenden auch in der finanziellen Vergütung bemerkbar machen.

7.3. Limitationen und Ausblick

Neben der detaillierten Darstellung und Quantifizierung der Vorgehensweisen von Lehrenden bezüglich Transfer wurde erstmals auch deren Verantwortungsgefühl erhoben. Dabei wurden aus forschungsökonomischen Gründen ausschließlich Selbstauskünfte erfasst, indem Lehrende schriftlich und mündlich befragt wurden. Um das Bild zu vervollständigen wären *ergänzende Fremdeinschätzungen* notwendig, etwa mittels Befragung der Teilnehmenden oder der Auftraggebenden: Welche Erwartungshaltung haben sie gegenüber der Trainerin oder dem Trainer? Wie erfolgreich wird aus ihrer Perspektive der Lernprozess gestützt? Wie bewerten sie die Transferanbahnung im Trainingsverlauf? Zudem wäre es sinnvoll, in nachfolgenden Studien eine *Handlungsvalidierung* vorzunehmen, z.B. in Form (aufwendiger) Videoanalysen des Trainerverhaltens. Dadurch könnte geklärt werden, inwieweit die getätigten Angaben und die tatsächliche Performanz der Trainerinnen und Trainer übereinstimmen bzw. ob die Daten der vorliegenden Arbeit womöglich durch sozial erwünschtes Antwortverhalten verzerrt sind. Darüber hinaus wäre eine *Messung der Zielvariablen Lern- und Transfererfolg auf Seiten der Teilnehmenden* wünschenswert, um Zusammenhänge mit der Trainerperson zu berechnen, welche auf Grundlage einzelner Befunde zu Lehrenden sowie dem Forschungsstand zu schulischen Lehrpersonen denkbar sind.

Schließlich ist einschränkend zu erwähnen, dass es sich bei den Trainings, auf die Bezug genommen wurde, vornehmlich um Präsenzveranstaltungen handelte. Da infolge der Coronapandemie *Weiterbildungen deutlich häufiger in digitaler Form* realisiert werden (Münchhausen et al., 2021), wäre zu klären, inwieweit Lehrende dort qualitativ oder quantitativ anders vorgehen: Eine Studie ergab, dass bei der Durchführung von Onlinetrainings z.B. auf ein straffes Zeitmanagement geachtet wird (Wißhak & Hochholdinger, 2021). Ebenso wäre zu prüfen, ob sich bei virtuellen Veranstaltungen die gegebene räumliche Distanz auf die erlebte Verantwortung der Lehrenden auswirkt.

7.4. Fazit

Die vorliegende Dissertation verfolgte das Ziel, einen Beitrag zur Optimierung des Transfergeschehens im Rahmen von betrieblich-beruflichen Trainings zu leisten. Die Themenwahl geschah zum einen vor dem Hintergrund, dass derartige Maßnahmen für

Berufstätige einen wesentlichen Abschnitt im Verlauf des lebenslangen Lernens ausmachen (Bilger & Strauß, 2021). Zum anderen ist die berufsbezogene Weiterbildung bedeutsam, als der wirtschaftliche Erfolg von Unternehmen mehr denn je davon abhängt, wie schnell Angestellte neues Wissen erwerben und in der Folge anwenden (Baldwin et al., 2017). Jedoch herrscht Einigkeit darüber, dass der tatsächliche Ertrag von Weiterbildungen, in erster Linie also der Transfer, nach wie vor zu gering ausfällt und ein ungelöstes Problem darstellt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Hense & Mandl, 2011): So zeigen bspw. aktuelle Daten des nationalen Bildungspanels (NEPS), dass Weiterbildungsteilnehmende die Transferanbahnung im Rahmen von Trainings am schlechtesten bewerten im Vergleich zu anderen Qualitätsdimensionen von Weiterbildung wie z.B. der Trainingsstruktur (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Innerhalb des Themenbereichs Transfer setzte die Arbeit den Schwerpunkt auf die Lehrenden als relevantes und zugleich wenig beachtetes „Puzzleteil“. Es wurde ein Abbild ihrer spezifischen Perspektive auf einen gelingenden Transfer erstellt. Anstatt also neue komplexe Zusammenhänge aufzudecken oder bestehende theoretische Modellannahmen zu prüfen, wählte die Autorin alternativ den Weg, Praktikerinnen und Praktiker zu Wort kommen zu lassen, um daraus Schlüsse für Forschung und Praxis zu ziehen im Hinblick auf die Transferförderung durch die Lehrenden sowie deren Verantwortungsübernahme. Als erstes wesentliches Ergebnis stellte sich heraus, dass die Lehrpersonen bevorzugt während des Trainings Transfer fördern und weitaus seltener vor und nach dem Training die Initiative ergreifen. Zweitens zeigte sich, dass Trainerinnen und Trainer trotz einer hohen Erwartungshaltung ihnen gegenüber nur begrenzt Verantwortung übernehmen für einen erfolgreichen Transfer und sich vornehmlich für die Stützung des Lernprozesses verantwortlich fühlen.

Um zukünftig Transfer wahrscheinlicher zu machen, wurden mit Blick auf die Trainerinnen und Trainer folgende Empfehlungen ausgesprochen: Die Praxis der Trainingsevaluation sollte dahingehend geändert werden, dass häufiger Messungen auf der Verhaltensebene vorgenommen werden, da sich Trainerinnen und Trainer in der Folge möglicherweise entschiedener für Transfer einsetzen und diesbezüglich mehr Verantwortung übernehmen. Ein weiterer Ansatzpunkt zur Stützung von Transfer bestünde darin, im Rahmen von Train-the-Trainer Fortbildungen zu veranschaulichen, wie Lehrende auf vielfältige Weise Transfer unterstützen können. Schließlich wäre es notwendig, die Zuständigkeiten für Transfer dauerhaft in Unternehmen zu klären (Hauptverantwortliche, weitere Verantwortliche), um sich bspw. unter Anleitung einer Trainerin oder eines Trainer „konzertiert“ um Transfer zu bemühen und

bei einem ausbleibenden Transfer gegebenenfalls die Verantwortlichen zur Rechenschaft zu ziehen.

In Bezug auf die Forschung lässt sich abschließend sagen, dass eine intensivere Beforschung der Lehrenden zielführend wäre, da davon auszugehen ist, dass eine effiziente Weiterbildung als Fortsetzung des organisierten Lernens auch in Zukunft einen hohen Stellenwert haben wird und Lehrende hier maßgeblich involviert sind.

Nachweis der Eigenleistungen

Die kumulative Dissertation entstand unter der Betreuung von Frau Prof. Dr. Sabine Hochholdinger (SH) am Lehrstuhl für Personalentwicklung der Universität Konstanz. Die Arbeit wurde vom 1.9.2014 bis 31.3.2015 durch ein Stipendium des Landesgraduiertenförderungsgesetzes (LGF) des Landes Baden-Württemberg finanziert.

Im Folgenden wird für die vier zugrundeliegenden Beiträge aufgeführt, welche Leistungen anteilig auf mich, Dorothee Barth (DB), zurückgehen bzw. auf weitere Personen.

DB entwarf anfangs ein Exposé, was zur Annahme als externe Doktorandin führte. DB erarbeitete in Abstimmung mit SH eine Fragestellung für den *ersten Beitrag* zu den transferförderlichen Vorgehensweisen von Trainerinnen und Trainern. Datengrundlage waren Interviews, welche von DB durchgeführt wurden. Die Audiodateien wurden von DB transkribiert, teilweise mithilfe wissenschaftlicher Hilfskräfte. DB erstellte und prüfte im Rahmen der Datenanalyse ein Kategoriensystem, wobei SH Vorschläge zur Benennung der Kategorien beisteuerte. Die Codierung der Daten erfolgte durch DB. Der Artikel wurde von DB geschrieben, SH trug Änderungsvorschläge bei.

Für den *zweiten Beitrag* entwarf DB eine Fragestellung bezüglich differenzierter Vorgehensweisen von Soft Skills und Hard Skills Lehrenden. Die Items wurden eigenständig entwickelt, SH gab Rückmeldung zu den Formulierungen. Die Datenerhebung erfolgte per Online-Befragung. Die Datenaufbereitung erfolgte durch DB, die Datenanalyse leistete eine Mitarbeiterin des Lehrstuhls, Dr. Caroline Bonnes (CB). Der Artikel wurde in Zusammenarbeit mit CB erstellt, SH verfasste den Diskussionsteil.

Für den *dritten Beitrag* entwickelte eine ehemalige Mitarbeiterin des Lehrstuhls, Dr. Susanne Wißhak (SW), die Idee zum Thema der Transferverantwortung. Das Konzept für den Artikel wurde gemeinsam entwickelt. Als Daten wurden die bereits für den ersten Beitrag aufbereiteten Transkripte von DB verwendet. Unter Führung von SW arbeitete DB mit an der Erstellung, Prüfung sowie Anwendung des Codierleitfadens und des Kategoriensystems. Die Erstfassung des Artikels übernahm überwiegend SW, DB verfasste in Teilen den Abschnitt zu Methoden. Um den Beitrag zu finalisieren wurden iterativ Rückmeldungen gegeben.

Die Idee, das Thema der persönlichen und zugewiesenen Verantwortung im Rahmen des *vierten Beitrags* zu untersuchen, stammte von DB. Das Erhebungsinstrument in Form zweier Parallelskalen wurde eigenständig von DB erstellt und in Pretests erprobt. Die erhobenen Daten stammten aus derselben Online-Befragung wie die Daten des zweiten Beitrags. Die Datenaufbereitung und -analyse erfolgte durch DB. An der Konzeption des Artikels war neben

DB außerdem SW beteiligt. Darüber hinaus verfasste SW den Einleitungs- und Theorieteil sowie Teile des Diskussionsteils.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vier Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012)	6
Abbildung 2: Trainingstransfermodell nach Baldwin und Ford (1988).....	14
Abbildung 3: Trainingstransfermodell nach Burke und Hutchins (2008).....	15
Abbildung 4: Transfermatrix nach Broad und Newstrom (1992)	18
Abbildung 5: Dreiecksmodell der Verantwortung nach Schlenker et al. (1994).....	26
Abbildung 6: Erweitertes Pyramidenmodell der Verantwortung nach Schlenker (1997).....	27

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zentrale Befunde der vier Beiträge 112

Literaturverzeichnis

- Adams, J. A. (1987). Historical review and appraisal of research on the learning, retention, and transfer of human motor skills. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 41–74.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.41>
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, *60*(1), 451–474.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>
- Alberti, V., Hillerich, S., & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0*. <https://www.die-bonn.de/id/41543/about/html>. Zugegriffen: 14.07.2023
- Alfänger, J., Cywinski, R., & Elias, A. (2016). *Beschäftigung in der Weiterbildung: Der gespaltene Weiterbildungsarbeitsmarkt im Spannungsfeld von Profession und Prekariat*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, *50*(2), 341–358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review. *English Linguistics Research*, *3*(1). <https://doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- Arnold, R., & Pachner, A. (2011). Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 299–307). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *The Journal of applied psychology*, *88*(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Arthur, W., Bennett, W., Stanush, P. L., & McNelly, T. L. (1998). Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human performance*, *11*(1), 57–101. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101_3
- Ashton, D. (2004). The political economy of workplace learning. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Hrsg.), *Workplace learning in context* (S. 21– 37). Routledge.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland kompakt 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv.
<https://doi.org/10.3278/6001820hw>

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2009). Transfer of training 1988–2008: An updated review and agenda for future research. *International review of industrial and organizational psychology*, 41–70.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Baldwin, T. T., & Magjuka, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 25–36. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920020106>
- Barth, D., & Hochholdinger, S. (2018). Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie. *Bildungsforschung*, 1, 1–18. <https://doi.org/10.25656/01:16577>
- Barth, D., & Wißhak, S. (2021). *Perceived Responsibility of Adult Education Practitioners - Interviewerhebung (PRAEP)*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/588:1:0>
- Bates, R. A. (2003). *Managers as transfer agents: Improving learning transfer in organizations*. Jossey-Bass.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berne, E. (2016). *Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*. Pickle Partners Publishing.
- Bilger, F., & Strauß, A. (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.html. Zugegriffen: 17.07.2023
- Bisbey, T. M., Grossman, R., Panton, K., Coultas, C. W., & Salas, E. (2021). Design, Delivery, Evaluation, and Transfer of Effective Training Systems. In G. Salvendy & W. Karwowski (Hrsg.), *Handbook of human factors and ergonomics* (S. 414–433). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119636113.ch16>

- Blickle, G. (2019). Personalentwicklung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 325–355). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_19
- 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. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, *29*(2), 270–283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Bonnes, C., & Hochholdinger, S. (2016). Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs des Weiterbildungspersonals in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (29 Update), 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf. Zugegriffen: 17.07.2023
- Bonnes, C., Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2019). Towards a model of professional competence of workplace trainers. In M. Pilz, K. B2001reuing & S. Schumann (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne* (1. Aufl., S. 141–158). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24460-6_9
- Botke, J. A., Jansen, P. G., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, *24*, 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.001>
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, *41*(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Broad, M. L. (2005). *Beyond transfer of training: Engaging systems to improve performance*. John Wiley & Sons.
- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Addison-Wesley.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2. Aufl.). Guilford Press.
- Buren, M. van, & Erskine, W. (2002). *ASTD State of the Industry Report*. ASTD.

- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.
<https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107–128. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1230>
- Burke, L. A., Hutchins, H. M., & Saks, A. M. (2013). Best practices in training transfer. In M. A. Paludi (Hrsg.), *Psychology for business success: Volume 3* (S. 115–132). Praeger/ABC-CLIO.
- Burke, L. A., & Saks, A. M. (2009). Accountability in Training Transfer: Adapting Schlenker's Model of Responsibility to a Persistent but Solvable Problem. *Human Resource Development Review*, 8(3), 382–402.
<https://doi.org/10.1177/1534484309336732>
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business Psychology*, 33, 203–230.
<https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Cheramie, R. A., & Simmering, M. J. (2010). Improving individual learning for trainees with low conscientiousness. *Journal of Managerial Psychology*, 25(1), 44–57.
<https://doi.org/10.1108/02683941011013867>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Collins, J. B., & Pratt, D.D. (2011). The teaching perspectives inventory at 10 years and 100,000 respondents. *Adult Education Quarterly*, 61(4), 358–375.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *The Journal of applied psychology*, 85(5), 678–707. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
- Commission of the European Communities (2001). *Communication from the commission: Making a European area of lifelong learning a reality*. Commission of the European Communities.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Culpin, V., & Scott, H. (2011). The effectiveness of a live case study approach: Increasing knowledge and understanding of ‘hard’ versus ‘soft’ skills in executive education. *Management Learning*, 43(5), 565–577. <https://doi.org/10.1177/1350507611431530>
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Ernst Klett Verlag.
- Donovan, P., & Darcy, D. P. (2011). Learning transfer: the views of practitioners in Ireland. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 121–139.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00374.x>
- Donovan, J. J., & Radosevich, D. J. (1999). A meta-analytic review of the distribution of practice effect: Now you see it, now you don't. *The Journal of applied psychology*, 84(5), 795–805. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.795>
- Döring, K.W. (1988). *Weiterbildung im System: Zur Professionalisierung des quartären Bildungssektors*. Deutscher Studienverlag.
- Driskell, J. E., Willis, R. P., & Copper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 615–622. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.5.615>
- Esque, T. J., & McCausland, J. (1997). Taking ownership for transfer: A management development case study. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 116–133.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916–924.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 201–225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Ford, J. K., Quinones, M. A., Segó, D. J., & Sorra, J. S. (1992). Factors Affecting the Opportunity to Perform Trained Tasks on the Job. *Personnel Psychology*, 45(3), 511–527. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00858.x>
- Freitas, A. C., & Silva, S. A. (2017). Exploring OHS trainers' role in the transfer of training. *Safety Science*, 91, 310–319. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2016.08.007>
- Freitas, A. C., Silva, S. A., & Santos, C. M. (2017). Predictors of safety training transfer support as in-role behavior of occupational health and safety professionals. *European*

- Journal of Training and Development*, 41(9), 776–799. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2017-0024>
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (7. Aufl.). UTB.
- Fuchs, S. (2011). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals: Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung*. Dr. Kovac.
- Gauld, D., & Miller, P. (2004). The qualifications and competencies held by effective workplace trainers. *Journal of European Industrial Training*, 28(1), 8–22. <https://doi.org/10.1108/03090590410513866>
- Gegenfurtner, A., Könings, K. D., Kosmajac, N., & Gebhardt, M. (2016). Voluntary or mandatory training participation as a moderator in the relationship between goal orientations and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 20(4), 290–301. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12089>
- Ghosh, P., Satyawadi, R., Prasad Joshi, J., Ranjan, R., & Singh, P. (2012). Towards more effective training programmes: a study of trainer attributes. *Industrial and Commercial Training*, 44(4), 194–202. <https://doi.org/10.1108/00197851211231469>
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52
- Giovannini, M. (2004). What gets measured gets done: Achieving results through diversity and inclusion. *Journal for Quality and Participation*, 27, 21–27.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory* (4. Aufl.). Aldine.
- Goldstein, I. L. (1997). *Training in organizations*. Thomson Brooks/Cole.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4. Aufl.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Govaerts, N., Kyndt, E., Vreys, S., & Dochy, F. (2017). A supervisors' perspective on their role in transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 28, 515–525. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21286>
- Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12005>

- Grohmann, A., Schulte, E. M., & Kauffeld, S. (2021). Entwicklung und Erprobung eines Kurzfragebogens zur Beurteilung von Trainer/innenkompetenzen in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52(1), 79–90.
<https://doi.org/10.1007/s11612-021-00562-0>
- Grossman, R., & Burke-Smalley, L. A. (2018). Context-dependent accountability strategies to improve the transfer of training: A proposed theoretical model and research propositions. *Human Resource Management Review*, 28(2), 234–247.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.08.001>
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279.
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619–638. <https://doi.org/10.1080/01411920802642371>
- Hall, A. T., Frink, D. D., & Buckley, M. R. (2017). An accountability account: A review and synthesis of the theoretical and empirical research on felt accountability. *Journal of Organizational Behavior*, 38(2), 204–224. <https://doi.org/10.1002/job.2052>
- Halvorsen, A.L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A Mixed-Method Study of Teachers' Attitudes About Teaching in Urban and Low-Income Schools. *Urban Education*, 44(2), 181–224. <https://doi.org/10.1177/0042085908318696>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 807-821). Waxmann.
- Hense, J., & Mandl, H. (2011). Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 249–263). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_18
- Hochholdinger, S., & Keller, I. (2015). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den affektiven Reaktionen von Trainingsteilnehmenden, der Lehrorientierung von

- Weiterbildungspersonal und Weiterbildungsinhalten? In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (S. 123–144). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_8
- Hochholdinger, S., & Sonntag, K. (2016). Transfer: Gelerntes im Arbeitsalltag kompetent nutzen. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen – Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (4.Aufl., S. 629–661). Hogrefe.
- Hsieh, H.- F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huang, J. L., Blume, B. D., Ford, J. K., & Baldwin, T. T. (2015). A Tale of Two Transfers: Disentangling Maximum and Typical Transfer and Their Respective Predictors. *Journal of Business and Psychology*, *30*(4), 709–732. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9394-1>
- Hughes, A. M., Zajac, S., Woods, A. L., & Salas, E. (2020). The role of work environment in training sustainment: A meta-analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, *62*(1), 166–183. <https://doi.org/10.1177/0018720819845988>
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *The Journal of applied psychology*, *92*(5), 1332–1356. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>
- Hussy, W., Echterhoff, G., & Schreier, M. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-95936-6>
- Hutchins, H. M. (2009). In the trainer's voice: A study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, *22*(1), 69–93. <https://doi.org/10.1002/piq.20046>
- Hutchins, H. M., & Burke, L. A. (2007). Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings – closing the gap between research and practice. *International Journal of Training and Development*, *11*(4), 236–264. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00288.x>
- Hutchins, H. M., Burke, L. A., & Berthelsen, A. M. (2010). A missing link in the transfer problem? Examining how trainers learn about training transfer. *Human Resource Management*, *49*(4), 599–618. <https://doi.org/10.1002/hrm.20371>

- Insch, G. S., Moore, J. E., & Murphy, L. D. (1997). Content analysis in leadership research: Examples, procedures, and suggestions for future use. *The Leadership Quarterly*, 8(1), 1–25. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(97\)90028-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(97)90028-X)
- Jiang, K., Lepak, D., Hu, J., & Baer, J. (2012). How does human resource management influence organizational Outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, 55(6), 1264–1294. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0088>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kaschube, J., & von Rosenstiel, L. (2004). Training von Führungskräften. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. D/III/3* (S. 559–602). Hogrefe.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-95954-0>
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48130-1>
- Kauffeld, S., & Lehmann-Willenbrock, N. (2010). Sales training: effects of spaced practice on training transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34(1), 23–37. <http://dx.doi.org/10.1108/03090591011010299>
- Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59–69. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.59>
- Kemp, S. J. (2013). Exploring the use of learner-focused teaching approaches in different academic disciplines. *Journal of Further and Higher Education*, 37(6), 804–818. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.684041>
- Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiecki, D. J., & Brinkerhoff, R. O. (2013). Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's Level 3 and Level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12023>
- Kerr, S. (1975). On the folly of rewarding A, while hoping for B. *Academy of Management Journal*, 18(4), 769 – 783. <https://doi.org/10.5465/255378>

- Khamarko, K., Koester, K. A., Bie, J., Baron, R. B., & Myers, J. J. (2012). Developing Effective Clinical Trainers. *SAGE Open*, 2(2).
<https://doi.org/10.1177/2158244012448486>
- Kim, Y., & Ployhart, R. E. (2014). The effects of staffing and training on firm productivity and profit growth before, during, and after the Great Recession. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0035408>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2012). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3. Aufl.). Berrett-Koehler.
- Klauer, K. J. (1993). Trainingsforschung: Ansätze, Theorien, Ergebnisse. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Kognitives Training* (S. 15-63). Hogrefe.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Koch, A., Wißhak, S., Spener, C., Naumann, A., & Hochholdinger, S. (2022). Transferwissen von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung: Entwicklung und Pilotierung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 89–105.
<https://doi.org/10.1007/s40955-022-00210-0>
- Kontoghiorghes, C. (2002). Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: A new systemic model for training effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 15(3), 114–129.
<https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2002.tb00259.x>
- Kopp, D. M. (2006). Trainer self-loathing? *Human Resource Development Quarterly*, 17(3), 351–357. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1179>
- Koscheck, S., & Martin, A. (2016). Standardisierte Befragungen des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. DIE Survey*. (S. 30–51). wbv.
- Kraft, S. (2009). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 405–426). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91834-1_24
- Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1109–1128). Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_51
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2.Aufl.). Beltz Juventa.

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011a). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011b). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.) *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2013a). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project*. Springer.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013b). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820.
<https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *The Journal of applied psychology, 102*(12), 1686–1718. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly, 1*(3), 209–223. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920010303>
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly, 22*(1), 111–122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lauermann, F. (2021). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (S. 171–191). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-10-en>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking Teacher Responsibility Into Account(ability): Explicating Its Multiple Components and Theoretical Status. *Educational Psychologist, 46*(2), 122–140.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>

- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education, 30*, 13–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Lencer, S., & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>. Zugegriffen: 17.07.2023
- 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. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00148>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute, 5*(3), 1-17.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung, 70*(4), 379–400.
- Longenecker, C. O. (2004). Maximizing transfer of learning from management education programs: Best practices for retention and application. *Development and Learning in Organizations, 18*(4), 4–6. <https://doi.org/10.1108/14777280410544538>
- Mandl, H., Prenzel, M., & Gräsel, C. (1992): Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft, 20*(2), 126–143.
- Martin, A. (2016). Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals. In Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. DIE Survey*. (S. 97–106). Bielefeld: wbv.
- Marx, C., Goeze, A., Kelava, A., & Schrader, J. (2018). Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41*(1), 57–77.
- Marx, C., Goeze, A., & Schrader, J. (2014). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen: (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung, 3*, 238–251. <https://doi.org/10.3278/HBV1403W238>

- Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V. K., & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 165–200. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0733-7>
- Massenberg, A. C., & Kauffeld, S. (2015). Hilf mir (nicht immer) – Eine moderierte Mediationsanalyse zum Einfluss der Unterstützung durch die Führungskraft auf Transfermotivation und Lerntransfer. In J. Gorges & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 30* (S.145–167). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_9
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20(2), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. GESIS - Leibniz- Institut für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1–14. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mesmer-Magnus, J., & Viswesvaran, C. (2010). The role of pre-training interventions in learning: A meta-analysis and integrative review. *Human Resource Management Review*, 20(4), 261–282. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.05.001>
- Morgan, R. B., & Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301–317. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200023\)11:3%3C301::AID-HRDQ7%3E3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200023)11:3%3C301::AID-HRDQ7%3E3.0.CO;2-P)
- Münchhausen, G., Schmitz, S., & Schönfeld, G. (2021). *Betriebliche Weiterbildung, Lernformen und Kompetenzanforderungen – Ergebnisse der Betriebsfallstudien der CVTS5-Zusatzerhebung in Deutschland*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Newstrom, J. W. (1986). Leveraging Management Development through the Management of Transfer. *Journal of Management Development*, 5(5), 33–45.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.

- Richter, S., & Kauffeld, S. (2020). Beyond supervisors' support: influencing (international) technical training transfer. *European Journal of Training and Development, 44*(4/5), 391–403. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2019-0141>
- Rosendahl, A., & Lencer, A. (2016). Methodisches Vorgehen. In Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. DIE Survey*. (S. 26–29). Bielefeld: wbv.
- Royer, J. M. (1979). Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist, 14*, 53–69.
- Russ-Eft, D. F., Dickison, P., & Levine, R. (2010). Taking the pulse of training transfer: Instructor quality and EMT certification examination results. *Human Resource Development Quarterly, 21*(3), 291–306. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20052>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management, 45*(4), 629–648. <https://doi.org/10.1002/hrm.20135>
- Saks, A. M., & Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development, 16*(2), 118–127. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00397.x>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological science in the public interest: a journal of the American Psychological Society, 13*(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Sattler, C., & Sonntag, K. (2016) Evaluation: Güte und Qualität personaler Förderung sichern. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen - Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (4.Aufl., S.603–628). Hogrefe.
- Schaper, N. (2019). Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In F. W. Nerdinger, G. Blicke & N. Schaper (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 509–539). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_26

- Schlenker, B. R. (1997). Personal Responsibility: Applications of the triangle model. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Hrsg.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews* (S. 241–301). JAI Press.
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological review*, *101*(4), 632–652.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.632>
- Schneider, K., Pältz, M., & Stauche, H. (2014). Transfer of Learning in German Companies. In K. Schneider (Hrsg.), *Transfer of learning in organizations* (S. 5–22). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02093-8_2
- Schrader, J. (2013). Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften, Trainern und Beratern durch die Arbeit mit Videofällen: Grundlagen und Strategien eines längerfristig angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramms. In S. Digel & J. Schrader (Hrsg.), *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften: Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 7–23). Bertelsmann.
- Schrader, J., & Loreit, F. (2018). Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Individuelle und kollektive Perspektiven. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 283–308). Springer.
- Seyda, S., & Placke, B. (2020). IW-Weiterbildungserhebung 2020: Weiterbildung auf Wachstumskurs. *Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, *47*(4), 105–124. <https://doi.org/10.2373/1864-810X.20-04-07>
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, *47*(2), 292–329. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210365096>
- Solga, M. (2011) Förderung des Lerntransfers. In J. Ryschka, M. Solga, & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung – Instrumente, Konzepte, Beispiele* (Aufl., S. 302 – 332). Gabler.
- Srimannarayana, M. (2017). From reactions to return on investment: a study on training evaluation practices. *Indian Journal of Industrial Relations*, *53*(1), 1–20.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M., & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA - kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. <http://www.die-bonn.de/id/37005> Zugegriffen: 17.07.2023

- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 692–709.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692>
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2*(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Tews, M. J., & Burke-Smalley, L. A. (2017). Enhancing training transfer by promoting accountability in different work contexts. In K. G. Brown (Hrsg.), *The Cambridge handbook of workplace training and employee development* (S. 201–227). Cambridge University Press.
- Tharenou, P., Saks, A. M., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review, 17*, 251–273. <http://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.07.004>.
- Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review, 8*, 247–261.
- Towler, A. (2009). Effects of trainer expressiveness, seductive details, and trainee goal orientation on training outcomes. *Human Resource Development Quarterly, 20*(1), 65–84. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20008>
- Van der Sluis, L. E. C. (2007). Umbrella for research into human resource development (HRD). *Human Resource Development International, 10*(1), 99–106.
<https://doi.org/10.1080/13678860601170450>
- Wang, G. G., & Wilcox, D. (2006). Training Evaluation: Knowing More Than Is Practiced. *Advances in Developing Human Resources, 8*(4), 528–539.
<https://doi.org/10.1177/1523422306293007>
- Weinbauer-Heidel, I. (2016). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildungspraxis: Warum transferfördernde Maßnahmen (nicht) implementiert werden* (1. Aufl.). Springer Gabler.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–66). Hogrefe & Huber.
- Wißhak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45*, 69–88.
<https://doi.org/10.1007/s40955-022-00204-y>

- Wißhak, S., & Barth, D. (2022). Perceptions of accountability for the transfer of training by leadership trainers. *International Journal of Training and Development*, 26(2), 209–227. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12255>
- Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D., & Hochholdinger, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 103–123. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00262-7>
- Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 38(1), 113–127. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0012-2>
- Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2018). Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees and human resource development practitioners. *International Journal of Training Research*, 16(3), 218–231. <https://doi.org/10.1080/14480220.2018.1576327>
- Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2020). Perceived instructional requirements of soft-skills trainers and hard-skills trainers. *Journal of Workplace Learning*, 32(6), 405–416. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2020-0029>
- Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2021). Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(3), 177–195. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00193-4>
- Yelon, S., Sheppard, L., Sleight, D., & Ford, J. K. (2004). Intention to transfer: How do autonomous professionals become motivated to use new ideas?. *Performance improvement quarterly*, 17(2), 82–103.
- Yelon, S. L., & Ford, J. K. (1999). Pursuing a Multidimensional View of Transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 58–78. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1999.tb00138.x>