

## Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer von Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie

### How do HRD professionals support transfer of training? An exploratory interview study

### Comment les coachs de développement personnel peuvent-ils soutenir le transfert des formations de leadership? Une étude qualitative basée sur des entretiens

Dorothee Barth, Sabine Hochholdinger

Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Betriebspädagogik

#### **Abstract**

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.

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.

Nous avons réalisé et analysé 15 entretiens semi-directifs avec des coachs de formations de leadership. Selon les résultats, leur savoir-faire est grand et correspond largement à la littérature appropriée: les coachs soutiennent le transfert constamment avec des mesures considérées appropriées; ils reconnaissent aussi leur propre influence. L'étude a aussi fait ressortir de nouvelles activités concernant le transfert qui semblent plausibles.

## 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 und 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 und 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.

## 2. Ausgangslage

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.

### 2.1. 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 und Ford, 1988; Hense und Mandl, 2011).

### 2.2. Wirkungsforschung zu transferförderlichen Faktoren

Weiterbildungsmaßnahmen führen in der Regel zu einem positiven Lerntransfer. Das ergab eine Metaanalyse von Arthur und Kollegen (2003), in der gemäß des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) 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 und 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, insbesondere Lernmethoden, Lerninhalte und Lernziele. Als transferförderlich erwiesen sich beispielsweise authentische Aufgabenstellungen, Lernen durch Beobachten und Übungsmöglichkeiten.

3. Umfeldfaktoren umfassen Eigenschaften der jeweiligen *Arbeitsumgebung der 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 und 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 und 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 und Salas, 2011). Außerdem wirken sich dauerhafte Lerngemeinschaften positiv auf Transfer aus (Kauffeld, 2010).

### **2.3. 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).

## 2.4. 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 und Miller, 2004; Burke und Hutchins, 2008). In der Trainingsforschung existieren vereinzelt Studien, die einen Zusammenhang zwischen spezifischen Trainervariablen und dem Teilnehmertransfer nachweisen konnten: Russ-Eft, Dickson und Levine (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 (s. unter 2.2) unerwähnt. Baldwin und Kollegen 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 und 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 und Strauch, 2016). Ferner haben Marx und Kollegen ein Instrument zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens entwickelt (Marx et al., 2017).

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., 2013). Ferner wurden wirksame Unterrichtsprinzipien identifiziert, wobei hier die so genannten Tiefenstrukturen hervorzuheben wären (z.B. effektive Klassenführung, inhaltliche Klarheit, Feedback, kognitive Aktivierung) (Lipowski und 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 Weiterbildner/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 und 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).

## **2.5. 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. 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).

### **3.1. 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.

### **3.2. 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.

### **3.3. Kategoriensystem**

Aufgrund der Forschungslage schien ein gemischtes, deduktiv-induktives Vorgehen adäquat (Kuckartz, 2014, S. 78 ff.). Zunächst wurden auf Grundlage von drei Überblicksartikeln der Trainingsforschung (Saks und Belcourt, 2006; Kauffeld, 2010; Grossman und Salas, 2011; Salas et al., 2012; Burke et al., 2013) und einem Übersichtsartikel zu wirksamen Lehrerfortbildungen (Lipowsky und 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 (s. Tab. 2). Bei der Benennung der induktiven Kategorien wurden bereits bestehende theoretische Differenzierungen einbezogen (s. auch unter 2.2 und 2.4). Zeitgleich entstand ein Codierleitfaden (s.Tab.1), in dem für jede Kategorie jeweils Bezeichnung, Definition, Ankerbeispiel sowie Codierregeln dokumentiert sind (Früh, 2011, S. 179 ff.).

**Tabelle 1**

Auszug aus dem Codierleitfaden - Beispielhafte Darstellung einer Unterkategorie

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Bezeichnung der Kategorie | Struktur und Rahmen vorgeben (2-L)   |
| Definition                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Als Lehrender für Struktur sorgen, indem der aktuelle Trainingsstand oder das weitere Vorgehen dargestellt wird</li> <li>- Als Lehrender Grenzen aufzeigen, indem Regeln aufgestellt oder Teilnehmende vom Training ausgeschlossen werden</li> </ul>                |
| 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              | <p>Abgrenzung zum Personenmerkmal Reflexivität (5-X):</p> <p>Aktuellen Trainingsstand mit Teilnehmenden reflektieren versus als Lehrender eigene Arbeitsweise oder Person reflektieren</p>   |

Zur Testung des Kategoriensystems wurden Probecodierungen an einem Ausschnitt der Daten durch zwei unabhängige und geschulte Codiererinnen vorgenommen. Abweichungen und wiederholte Fehlzusordnungen 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 0,92, 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.

## 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.

### 4.1. 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 \*)

| Haupt-kategorie | Unter-kategorie | Kategorienbezeichnung   | Codierhäufigkeiten  | Personeanzahl       |
|-----------------|-----------------|---|---------------------|---------------------|
| 1               |                 | Aktivitäten vor dem Training  | 1                   | 1                   |
|                 | A               | Auftrag mit Auftraggebenden klären<br>- Training festlegen (z.B. Ziel, Inhalte, Teilnehmerkreis, zeitliches Format, Räumlichkeiten)<br>- Transferstellen anregen/Unternehmen beraten bezüglich Transfer*<br>- Auftrag ablehnen*                 | 1<br>45<br>9<br>11  | 1<br>15<br>8<br>8   |
|                 | B               | Teilnehmende kontaktieren<br>- Teilnehmerdiagnostik durchführen, Umfeld des Teilnehmenden kennen lernen<br>- Erwartungen und Vorschläge seitens Teilnehmender in Erfahrung bringen<br>- Über Training und anstehende Vorbereitungen informieren | 0<br>10<br>7<br>8   | 0<br>7<br>4<br>5    |
|                 | C               | Unternehmensinformationen einholen*   | 4                   | 4                   |
|                 | D               | An Unternehmen sowie Teilnehmende angepasstes Training konzipieren  | 14                  | 10                  |
| 2               |                 | Aktivitäten während des Trainings   | 1                   | 1                   |
|                 | E               | Inhalte und Methoden gemäß Lernprinzipien vermitteln<br>- Prinzipien für die Inputphase berücksichtigen<br>- Übungs-/ Verarbeitungsphasen durchführen<br>- Lernprozess reflektieren lassen  | 0<br>14<br>6<br>14  | 0<br>10<br>5<br>12  |
|                 | F               | Anwendungsbezug herstellen<br>- Teilnehmerfälle bearbeiten lassen<br>- Zielverhalten aufbauen lassen<br>(z.B. Rollenspiel durchführen, aus Fehlern lernen lassen)<br>- Zielverhalten als Lehrender selbst praktizieren                          | 19<br>14<br>19<br>7 | 15<br>12<br>10<br>6 |



|   |   |  |                   |                   |
|---|---|--|-------------------|-------------------|
|   | G | Selbstreflexion der Teilnehmenden anregen*   | 11                | 11                |
|   | H | Feedback an Teilnehmende geben/ herausfordernde Entwicklungen anregen  | 21                | 14                |
|   | I | Kooperative Methoden gebrauchen<br>- Gruppenarbeit durchführen lassen<br>- Lerntandems/ Kollegiale Beratung einführen  | 2<br>5<br>13      | 2<br>5<br>12      |
|   | J | Umsetzungsvorhaben erarbeiten lassen<br>- Ziele formulieren lassen<br>- Aktionsplan erstellen lassen<br>- Umsetzungsschwierigkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten antizipieren | 2<br>14<br>9<br>8 | 2<br>11<br>8<br>8 |
|   | K | Weitere Gestaltung des Trainings vornehmen<br>- Material- und Medieneinsatz arrangieren<br>- Methodisch vielfältig arbeiten  | 0<br>9<br>5       | 0<br>5<br>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                 |
|   | 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*<br>- Flexibilität*<br>- Fachwissen (aktuell, korrekt, sprachlich klar)  | 0<br>12<br>5      | 0<br>11<br>4      |
|   | X | Personenmerkmale und -orientierungen*<br>- Reflexivität*   | 0<br>18           | 0<br>9            |

|  |  |  |     |    |
|--|--|--|-----|----|
|  |  | - Enthusiasmus/ Expressivität                      | 12  | 10 |
|  |  | - Selbstwirksamkeitserwartung / Fehler offenlegen* | 6   | 5  |
|  |  | - Weiterbildungsbereitschaft*                      | 3   | 3  |
|  |  | Gesamtanzahl Codierungen                           | 506 |    |

## 4.2. 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 (s. 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 Lehrendermerkmale*, 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.

## 5. Diskussion

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

### 5.1. 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 (s. unter 2.2) nicht auf die Trainingsausgestaltung beschränken, sondern sich des Einflusses der Teilnehmenden selbst wie auch des Arbeitsumfelds bewusst sind und dies in ihrem Vorgehen berücksichtigen.

### 5.2. 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 und 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 und 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 und Viswesvaran, 2010).

Die Aktivitäten während des Trainings decken die im Abschnitt 2.2 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  $d=.72$  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 vertiefender Einzelaktivitäten den Handlungsempfehlungen der Forschung (Kauffeld, 2010; Lipowsky und Rzejak, 2012).

### **5.3. 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 (s. unter 2.4). 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 (Kharmako 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.

#### **5.4. 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.

#### **5.5. 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.



## 5.6. Literatur

- Arthur, Winfred Jr., Bennett, Winston Jr., Edens, Pamela S., und Bell, Suzanne T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88, 234-245.
- Baldwin, Timothy T., und Ford, J. Kevin (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41, 63-105.
- Baldwin, Timothy T., Ford, Kevin J., und Blume, Brian, D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28.
- Blume, Brian D., Ford, J. Kevin, Baldwin, Timothy T., und Huang, Jason L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105.
- Burke, Lisa A., und Hutchins, Holly M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128.
- Burke, Lisa A., Hutchins, Holly M., und Saks, Alan M. (2013). Best Practices in Training Transfer. In M.A. Paludi (Hrsg.), *Psychology for business success Volume 3* (S. 115-132). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Cohen, Jacob (1960). A Coefficient of Agreement for nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 10 (1), 37-46.
- Cornelius-White, Jeffrey (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Früh, Werner (2011). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (7. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Gauld, Darryl, und Miller, Peter (2004). The qualifications and competencies held by effective workplace trainers. *Journal of European Industrial Training*, 28(1), 8-22.
- Ghosh, Piyali, Satyawadi, Rachita, Joshi, Jagdamba P., Ranjan, Rashmi, und Singh, Priya (2012). Towards more effective training programmes: a study of trainer attributes. *Industrial and commercial training*, 44(4), 194-202.
- Grossman, Rebecca, und Salas, Eduardo (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 103-120.
- Helmke, Andreas (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5.Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hense, Jan, und Mandl, Heinz (2011). Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 249-263). Wiesbaden: Springer VS.
- Hussy, Walter, Schreier, Margrit, und Echterhoff, Gerald (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hutchins, Holly M. (2009). In the trainer's voice: A study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), 69-93.
- Kauffeld, Simone (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kauffeld, Simone, und Lehmann-Willenbrock, Nale (2010). Sales training: effects of spaced practice on training transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34(1), 23-37.
- Khamarko, Kevin, Koester, Kimberly A., Bie, Jennifer, Baron, Robert B., und Myers, Janet J. (2012). Developing Effective Clinical Trainers: Strategies to Enhance Knowledge Translation. *SAGE Open*, 2(2).
- Kirkpatrick, Donald L. und Kirkpatrick, James D. (2006): *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3. überarbeitete Auflage). San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
- Kraft, Susanne (2009). Berufsfeld Weiterbildung. In Rolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5.Aufl. S. 405-426). Wiesbaden: Springer VS.

- Kuckartz, Udo (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2.Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Ute, Krauss, Stefan, und Neubrand, Michael (2013). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project*. New York: Springer.
- Lacerenza, Christina N., Reyes, Denise L., Marlow, Shannon L., Joseph, Dana L., und Salas, Eduardo (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 102(12), 1686-1718.
- Lencer, Stefanie, und Strauch, Anne (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>. Abruf am 14.4.2018.
- Lipowsky, Frank, und Rzejak, Daniela (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1-17.
- Marx, Christian, Goeze, Annika, Voss, Tamar, Hoehne, Verena, Klotz, Viola K., und Schrader, Josef (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 165-200.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mesmer-Magnus, Jessica, und Viswesvaran, Chockalingam (2010). The role of pre-training interventions in learning: A meta-analysis and integrative review. *Human Resource Management Review*, 20, 261-282.
- Russ-Eft, Darlene F., Dickison, Phil, und Levine, Roger (2010). Taking the pulse of training transfer: Instructor quality and EMT certification examination results. *Human Resource Development Quarterly*, 21, 291-306.
- Saks, Alan M., und Belcourt, Monica (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629-648.
- Saks, Alan M., und Burke, Lisa A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 16, 118-127.
- Salas, Eduardo, Tannenbaum, Scott I., Kraiger, Kurt, und Smith-Jentsch, Kimberly A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 74-101.
- Schneider, Käthe, Pältz, Maria, und Stauche, Helmut (2014). Transfer of Learning in German Companies. In Käthe Schneider (Hrsg.), *Transfer of Learning in Organizations* (S. 5-25). Dordrecht: Springer.
- Schrader, Josef, und Loreit, Franziska (2018). Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Individuelle und kollektive Perspektiven. In Rolf Dobischat, Arne Elias, und Anna Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 283-309). Wiesbaden: Springer VS.
- Towler, Annette (2009). Effects of Trainer Expressiveness, Seductive Details, and Trainee Goal Orientation on Training Outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 65-84.