

Zur Ermittlung individueller, lernfeldspezifischer und
institutioneller Einflussfaktoren auf den Lerntransfer
in der betrieblichen Weiterbildung:
Eine empirische Untersuchung mit Weiterbildungsteilnehmenden
aus dem Hotelgewerbe

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. rer. pol.)
der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt

von Theresa Gisela Wolf
aus Göttingen

Göttingen, 2021

Gewidmet meinen lieben Eltern
Evelyne Rüter und Dr. Wilhelm Rüter

Danksagung

Auf dem Weg hin zu dieser Dissertation haben mich einige Personen begleitet und unterstützt. Ihnen danke ich von Herzen.

Mein erster Dank gilt meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Susan Seeber, Lehrstuhlinhaberin der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Georg-August-Universität Göttingen, für die Möglichkeit der Anfertigung dieser Dissertation sowie die äußerst produktive und stets angenehme Zusammenarbeit. Neben ihr gebührt auch Frau Prof. Dr. Ulrike Weyland, Lehrstuhlinhaberin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster mein Dank für die Mitbetreuung meiner Arbeit. Durch ihre wertvollen Hinweise hat auch sie zum Gelingen meiner Promotion beigetragen.

Darüber hinaus danke ich meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen vom Lehrstuhl. Besonders hervorheben möchte ich Dr. Laura Büker, Therese Rosemann und Thilo J. Ketschau, die mich immer wieder motiviert haben, weiterzumachen und mir jederzeit beratend zur Seite standen.

Außerdem danke ich allen Mitwirkenden der von mir untersuchten Hotelkette, hierbei insbesondere meinem Ansprechpartner sowie den 21 Interviewpersonen, die bereit waren, an meiner Studie teilzunehmen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Mein größter Dank gilt meinem Ehemann und meinen Kindern für ihre beständige Unterstützung und ihre unaufhörliche Geduld.

Von Herzen danke ich meinen Eltern und meinen Geschwistern, die mich stets in meinen Bestrebungen unterstützten und fortwährend an mich glaubten.

Göttingen, im April 2021

Theresa Gisela Wolf

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
FORSCHUNGSVORHABEN	1
1. Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung.....	2
1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen	5
1.3 Aufbau der Arbeit	7
THEORETISCHE GRUNDLAGEN	9
2. Begriffsklärungen.....	9
2.1 Betriebliche Weiterbildung.....	9
2.2 Lerntransfer	11
STAND DER TRANSFERFORSCHUNG.....	16
3. Theoretische Modelle zur Erklärung des Lerntransfers im Kontext betrieblicher Weiterbildung und zur Ermittlung von Einflussfaktoren auf den Lerntransfer	16
3.1 Begründung für die Auswahl der einbezogenen Theoriemodelle.....	16
3.2 Theoretische Lerntransfermodelle in der betrieblichen Weiterbildung	18
3.2.1 Rahmenmodell des Transferprozesses von Baldwin und Ford (1988)	18
3.2.2 Ganzheitliches Modell für die betriebliche Ausbildung von Dubs (1994).....	19
3.2.3 Integratives Bedingungsmodell des Transfers von Rank und Wakenhut (1998).....	22
3.2.4 Modell der individuellen Transferkompetenz von Seidel (2012)	24
3.2.5 Rahmenmodell des Lerntransfers von Meißner (2012)	26
3.3 Kritische Würdigung der theoretischen Lerntransfermodelle und Zusammenfassung zu den relevanten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer.....	31
3.3.1 Stärken und Schwächen der Theoriemodelle.....	31
3.3.2 Zusammenfassung zu den relevanten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer	34
4. Empirische Befunde der Transferforschung	46

4.1	Begründung für die Auswahl der einbezogenen Transferstudien	46
4.2	Zentrale Ergebnisse der gesichteten Studien.....	47
4.2.1	Individuelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer	48
4.2.2	Lernfeldspezifische Einflussfaktoren auf den Lerntransfer	66
4.2.3	Institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer	78
4.3	Zusammenfassung und Forschungsdesiderata	88
EMPIRISCHER TEIL.....		97
5.	Design und methodisches Vorgehen der empirischen Untersuchung.....	97
5.1	Organisatorisches Vorgehen in der Studie.....	97
5.2	Prinzipien und Gütekriterien für die Studie	99
5.3	Zugang zum Feld.....	101
5.4	Untersuchungsgegenstände	103
5.5	Stichprobe	105
5.6	Erhebungsinstrumente.....	106
5.7	Methodisches Vorgehen bei der Auswertung	114
6.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	121
6.1	Individuelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer	122
6.2	Institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer.....	129
6.3	Dimensionen der Unterstützung und Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens Vorgesetzter und Kollegen.....	136
6.4	Dimensionen der Unterstützung und Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens Trainer	148
6.5	Dimensionen der Unterstützung und Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens weiterer Akteursgruppen	154
SCHLUSSBETRACHTUNG		159
7.	Zusammenfassung und Diskussion.....	159
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	159
7.2	Implikationen zur Transferförderung für das Hotelgewerbe.....	163
7.3	Reflexion und Ausblick.....	170

Literaturverzeichnis	175
Anhang	190
Anhang A: Informationsbrief zur qualitativen Interviewstudie	190
Anhang B: Einverständniserklärung	192
Anhang C: Erhebungsinstrument der Interviewstudie zum Zeitpunkt t_1	193
Anhang D: Erhebungsinstrument der Interviewstudie zum Zeitpunkt t_2	209
Anhang E: Postskripte für t_1 und t_2	231
Anhang F: Transkriptionsregeln	233

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell des Transferprozesses.....	19
Abbildung 2: Ganzheitliches Modell für die betriebliche Ausbildung.....	20
Abbildung 3: Integratives Bedingungsmodell des Transfers.....	22
Abbildung 4: Modell der individuellen Transferkompetenz.....	24
Abbildung 5: Rahmenmodell des Lerntransfers	29
Abbildung 6: Übersicht über die Messzeitpunkte.....	98
Abbildung 7: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung.....	116

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über relevante Einflussfaktoren auf den Lerntransfer (Modelle)..	36
Tabelle 2: Überblick über ausgewertete Transferstudien hinsichtlich Systematisierungskriterien	90
Tabelle 3: Überblick über empirisch nachgewiesene transferfördernde Einflussfaktoren (Studien).....	92
Tabelle 4: Untersuchungsgegenstände.....	104
Tabelle 5: Induktiv identifizierte individuelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer .	122
Tabelle 6: Induktiv identifizierte institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer	130
Tabelle 7: Induktiv identifizierte Dimensionen in Bezug auf Vorgesetzte und Arbeitskollegen.....	137
Tabelle 8: Induktiv identifizierte Dimensionen in Bezug auf den Trainer	148
Tabelle 9: Induktiv identifizierte Dimensionen in Bezug auf weitere Akteursgruppen	155
Tabelle 10: Transkriptionsregeln für die Telefoninterviews.....	233

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
Aufl.	Auflage
B	Befragungsperson
b	Regressionskoeffizient
BBiG	Berufsbildungsgesetz
Bd.	Band
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMT	Behavior modeling training
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DEHOGA	Deutscher Hotel- und Gaststättenverband
d. h.	das heißt
EAT	Error avoidance training
ed.	Edition
EFI	Expertenkommission Forschung und Innovation
EMT	Error management training
et al.	et alii
evtl.	eventuell
ggf.	gegebenenfalls
GLTSI	German Learning Transfer System Inventory
GmbH & Co. KG	Gesellschaft mit beschränkter Haftung & Compagnie Kommanditgesellschaft
Hrsg.	Herausgeber
I	Interviewende Person
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IW	Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.
KMK	Kultusministerkonferenz/Ständige Konferenz der Kultus- minister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
M	Mittelwert
MBA	Master of Business Administration

n	Stichprobe
o. A.	ohne Autor
o. S.	ohne Seitenangabe
p	Signifikanzniveau potenzielle Einflussfaktoren/Dimensionen
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
r	Korrelationskoeffizient
RPG	Modified relapse prevention with goal setting intervention
RPM	Modified relapse prevention
S.	Seitenzahl
scil	Swiss Centre for Innovations in Learning
SD	Standardabweichung
SPSS-Prinzip	Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsummieren
t	Zeit tatsächliche Einflussfaktoren/Dimensionen
t ₁	Erhebungszeitpunkt 1 (Datenerhebung kurz nach der Seminar- teilnahme, d. h. am darauffolgenden Tag bzw. an den darauffolgenden Tagen)
t ₂	Erhebungszeitpunkt 2 (Datenerhebung ca. zwei Monate nach der Seminar- teilnahme)
TT.MM.JJJJ	Tag, Monat, Jahr
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z. B.	zum Beispiel

FORSCHUNGSVORHABEN

1. Einleitung

Mit dem demografischen Wandel sowie sich verändernden organisatorischen und technologischen Rahmenbedingungen wächst der Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Dadurch gewinnt ebenso die *betriebliche Weiterbildung* für Unternehmen und Arbeitskräfte zunehmend an Bedeutung (BIBB, 2018, S. 348; Dohmen, 2017, S. 6; Dummert, 2018, S. 41; Gehrke, Kerst, Wieck, Trommer & Weilage, 2019, S. 100; Hinrichs, 2014, S. 35). So hängen von dieser unter anderem der Erhalt sowie der Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit, die Produktivität, die Motivation und die individuellen Einkommens- wie auch Aufstiegsmöglichkeiten ab (BIBB, 2018, S. 348; Dummert, 2018, S. 41; Gehrke, Kerst, Wieck, Trommer & Weilage, 2019, S. 100). Den Bedeutungszuwachs von betrieblicher Weiterbildung spiegelt unter anderem die hohe Weiterbildungsbeteiligung deutscher Betriebe wider. Dementsprechend lag laut den Ergebnissen des Betriebspanels¹ vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Anteil weiterbildender Betriebe² in Deutschland im 1. Halbjahr 2016 bei 53 Prozent und damit zwar auf demselben Niveau wie die Jahre zuvor, jedoch ist über einen längeren Zeitraum betrachtet ein erheblicher Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe zu verzeichnen (BIBB, 2018, S. 341, 348). Überdies belegen die Ergebnisse der neuen Weiterbildungserhebung 2020 des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW), dass die Unternehmen in Deutschland immer mehr Geld in die betriebliche Weiterbildung fließen lassen. Momentan investieren Unternehmen 1.236 Euro je Mitarbeitender in Weiterbildung, das sind fast 16 Prozent mehr als im Jahr 2016. Den Ergebnissen zufolge liegt die Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen in Deutschland bei 87,9 Prozent (Seyda & Placke, 2020, S. 105).

Betrachtet man die Betriebe nach Branchen, so ist gemäß dem Bundesverband des Deutschen Hotel- und Gaststättenverbandes (DEHOGA) vor allem das personalintensive *Hoteltgewerbe* gefordert, künftig in die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden zu investieren. Zum einen soll hierdurch dem anhaltenden Fachkräftemangel entgegengewirkt und zum

¹ Seit 1995 stellt das IAB-Betriebspanel Informationen zur Weiterbildung in den deutschen Betrieben bereit. Bis zum Jahr 2007 wurden die Weiterbildungsdaten im zweijährigen Rhythmus erhoben. Seither werden die Basisinformationen zur Weiterbildung jährlich abgefragt (BIBB, 2018, S. 348).

² Ein Betrieb ist laut IAB-Betriebspanel weiterbildungsaktiv, wenn diese die Kosten für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zumindest teilweise übernommen und/oder Beschäftigte für die Weiterbildungsteilnahme zumindest teilweise freigestellt hat (Dummert, 2018, S. 41).

anderen sichergestellt werden, dass Hotelmitarbeitende den ansteigenden Service-Standards entsprechend handeln können (DEHOGA, 2011, S. 1). Die sozialen Kompetenzen, bei denen der Umgang mit Menschen im Mittelpunkt steht, nehmen im Hotelgewerbe einen hohen Stellenwert ein. Dies betrifft neben der Abstimmung mit Vorgesetzten und Kollegen insbesondere den Umgang mit den Gästen. „Der Gast ist König“ lautet hier die weitverbreitete Parole und stellt eine Anforderung dar, der sich die Mitarbeitenden dieser Branche täglich stellen müssen. Folglich spielen im Hotelgewerbe insbesondere jene Weiterbildungsmaßnahmen³ eine essenzielle Rolle, die der Verbesserung von Sozialkompetenz⁴, aber auch solche, die dem Erwerb von Fachkompetenz⁵ dienen. Die ansteigende Anzahl an Weiterbildungen bringt allerdings auch hohe finanzielle Ausgaben mit sich (Weisweiler, 2008, S. 3). So sind aus Unternehmenssicht Investitionen in Weiterbildungsmaßnahmen lediglich dann rentabel, wenn es den Teilnehmenden gelingt, das in einem Seminar Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden (Lemke, 1995, S. 1; Stender, 2009, S. 190) und damit letztlich zum wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens beizutragen.

1.1 Problemstellung

Themenbezogene Forschungsergebnisse (vgl. z. B. Tonhäuser, 2017) zeigen jedoch, dass bezüglich des *Lerntransfers* in der betrieblichen Weiterbildung, das heißt die Anwendung von erworbenen Seminarinhalten am Arbeitsplatz, oftmals Probleme entstehen und die Umsetzung des Gelernten nur unzureichend oder sogar überhaupt nicht gelingt, wenn die Teilnehmenden an den Arbeitsplatz zurückkehren (Mandl et al., 1992, S. 126; Pham, Segers & Gijssels, 2010, S. 2; Piezzi, 2002, S. 1; Seidel, 2012, S. 2; Solga, 2011, S. 339). Daher ist der Lerntransfer im Kontext der betrieblichen Weiterbildung zu einer zentralen Frage geworden (Kunze, 2003, S. 17).

³ Die Begriffe *Weiterbildung*, *Training* und *Seminar* stellen formalisierte Weiterbildungen dar (Kauffeld, 2010, S. 3). Daher werden diese Begrifflichkeiten im Verlauf dieser Arbeit synonym verwendet.

⁴ *Sozialkompetenz* bezeichnet die Fähigkeit sowie die Bereitschaft, soziale Beziehungen zu gestalten und zu leben, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen verantwortungsbewusst und rational auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu zählt vor allem auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität (KMK, 2018, S. 15).

⁵ *Fachkompetenz* umfasst die Fähigkeit und die Bereitschaft, basierend auf fachlichem Wissen und Können Aufgaben und Probleme zielorientiert, methodengeleitet, sachgerecht und selbstständig zu lösen sowie das Ergebnis zu beurteilen (KMK, 2018, S. 15).

Die Transferproblematik spiegelt sich auch in den geringen Transferquoten⁶ wider. So führen verschiedene Autorinnen und Autoren⁷ (vgl. z. B. Georgenson, 1982, S. 75; Khasawneh, Bates & Holton III, 2006, S. 181) eine Transferquote in Höhe von lediglich zehn bis 15 Prozent an. Zwar bestätigen Saks und Belcourt (2006) höhere Quoten, jedoch deuten diese ebenfalls auf Transferprobleme hin. Gemäß den Ergebnissen dieser Studie transferieren unmittelbar nach einer Weiterbildungsmaßnahme 62 Prozent, nach sechs Monaten 44 Prozent und nach einem Jahr nur noch 34 Prozent der Teilnehmenden das Erlernte von der Lern- in die Arbeitssituation (Saks & Belcourt, 2006, S. 629).

Tönhäuser & Büker (2016, S. 128) weisen darauf hin, dass die Unterschiede in den Transferquoten insbesondere auf individuelle Merkmale des Weiterbildungsteilnehmenden, das heißt *individuelle* Einflussfaktoren auf den Lerntransfer, sowie auf Merkmale der Arbeitsumgebung, also *institutionelle* Lerntransferfaktoren zurückzuführen sind. Eine Lerntransferdeterminante stellt eine Bedingung oder eine Ursache dar, die im Zusammenwirken mit anderen Bedingungen oder Ursachen den Lerntransfer beeinflusst (Lemke, 1995, S. 10). Ferner stellen Tönhäuser & Büker (2016, S. 127) klar, dass in Bezug auf die institutionellen Faktoren im Kontext der betrieblichen Weiterbildung ein erhebliches Forschungsdefizit bestünde. Da aber institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer nicht losgelöst von der individuellen Perspektive des Teilnehmenden untersucht werden können⁸, müssten im Rahmen einer fortführenden Studie sowohl teilnehmer- als auch arbeitsumgebungsspezifische Lerntransferdeterminanten gemeinsam in den Blick genommen werden.

Außerdem weisen Bates, Holton III, Seyler & Carvalho (2000, S. 36) darauf hin, dass Vorgesetzte, Kollegen und Trainer eine entscheidende Rolle dabei spielen können, ob bei Teilnehmenden der Lerntransfer gelingt oder misslingt. Sie fordern daher, dass weiterführende Studien spezifische Kerndimensionen identifizieren sollten, welche die Unterstützung der drei genannten Schlüsselfiguren näher spezifizieren (Bates et al., 2000, S. 36). Gleichmaßen sieht Tönhäuser (2017, S. 11, 20) einen Bedarf an weiteren Unter-

⁶ Die *Transferquote* stellt den Anteil des transferierten bzw. angewendeten Wissens am gesamten im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme angeeigneten Wissen dar (Baumeister, 2009, S. 61).

⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in vorliegender Forschungsarbeit größtenteils die männliche Form gewählt. Diese schließt jedoch immer die weibliche Form mit ein.

⁸ Der Lerntransfer stellt einen individuellen Prozess dar, weil dieser durch eine Person vollzogen wird. Ob die Anwendung des Gelernten tatsächlich gelingt, hängt demzufolge auch von den Eigenschaften des Weiterbildungsteilnehmenden ab. Deshalb müssen bei der Analyse des Lerntransfers stets auch individuelle Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

suchungen zu den Dimensionen im Sinne von Ausprägungen und Teilaspekten, die erfolgswirksame Einflussfaktoren, also solche Faktoren, die einen positiven Lerntransfer bewirken (z. B. insbesondere soziale Unterstützung), im Detail erklären beziehungsweise ausdifferenzieren. Um diesen Forderungen nachzukommen, würde sich aus methodischer Sicht ein qualitativer Zugang anbieten.⁹

Des Weiteren spiegeln die empirischen Befunde der Trendstudien des Swiss Centre for Innovations in Learning (scil) (vgl. z. B. Diesner, Euler & Seufert, 2006; Diesner & Seufert, 2008, 2010; Diesner, Seufert & Euler, 2008; Fandel-Meyer, Schneider, Seufert, Meier & Schuchmann, 2015) die anhaltende Aktualität und hohe Relevanz der Lerntransferthematik wider. In diesen Studien kommt dem Lerntransfer von teils über 20 gelisteten Themen die höchste Bedeutung zu. So wird die transferförderliche Gestaltung von Bildungsmaßnahmen¹⁰ als das wichtigste Thema des Bildungsmanagements eingestuft (Diesner et al., 2006, S. 30; Diesner & Seufert, 2008, S. 14; Diesner & Seufert, 2010, S. 7, 10; Diesner et al., 2008, S. 117; Fandel-Meyer et al., 2015, S. 12). Außerdem weisen befragte Experten darauf hin, dass trotz der seit Jahren anhaltenden Debatte das Transferproblem noch nicht gelöst sei und auch eine transferförderliche Gestaltung der Bildungsmaßnahmen noch lange nicht den Lerntransfer garantiere (Diesner et al., 2006, S. 30). Folglich ist das Bildungsmanagement in Unternehmen gegenwärtig und auch künftig mit der großen Herausforderung konfrontiert, konkrete Maßnahmen zur Lösung dieses Problems und zur Verbesserung des Lerntransfers zu erarbeiten (Diesner et al., 2006, S. 65).

Somit erscheint es umso wichtiger, sich im Rahmen dieses Vorhabens der Identifikation von Einflussfaktoren auf den Lerntransfer anzunehmen. Dabei sollen vor dem Hintergrund der beschriebenen Problemstellung die individuellen sowie die institutionellen Lerntransferdeterminanten den Schwerpunkt bilden. Um aber den Lerntransfer aus einer ganzheitlichen und umfassenden Perspektive betrachten zu können, werden auch lernfeldspezifische Determinanten, also solche Faktoren, die im Zusammenhang mit der Weiterbildungsmaßnahme stehen, Berücksichtigung finden. Außerdem ist von Interesse, spe-

⁹ Auch andere Autoren (vgl. z. B. Hinrichs, 2014, S. 50) schlagen einen qualitativen Zugang, z. B. mittels qualitativer Interviewstudien, vor, um bestehende quantitative Ergebnisse besser interpretieren und verstehen sowie weitere Schlussfolgerungen für die Transferförderung – u. a. im Training und am Arbeitsplatz – ziehen zu können.

¹⁰ Transferförderliche Bildungsmaßnahmen lassen sich u. a. durch Follow-ups, Transferaufgaben und Lernziele erreichen (Diesner et al., 2006, S. 30; Diesner & Seufert, 2010, S. 10).

zifische Dimensionen der Transferunterstützung beziehungsweise Dimensionen fehlender Transferunterstützung zu ermitteln, wobei hierbei insbesondere Vorgesetzte, Arbeitskollegen und Trainer betrachtet werden.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Auf Grundlage der erörterten Problemstellung sowie der hohen Relevanz der Thematik besteht das Ziel dieses Dissertationsvorhabens darin, relevante Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im Kontext der betrieblichen Weiterbildung zu identifizieren. Um dieser Zielsetzung nachzugehen, wurden sechs Forschungsfragen herausgearbeitet. Im Rahmen der ersten Fragestellung soll aufgezeigt werden, welche individuellen, lernfeldspezifischen und institutionellen Lerntransferdeterminanten die betrachteten Modelle generell beinhalten und welche der darin ermittelten Einflussfaktoren als besonders wichtig erscheinen. Zielführend ist daher folgende Forschungsfrage:

- Welche individuellen, lernfeldspezifischen und institutionellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer lassen sich im Allgemeinen in den ausgewählten Modellen ermitteln? Welche dieser Determinanten stellen sich als besonders wichtig heraus (*Forschungsfrage 1*)?

Im Anschluss daran sollen in bestehenden quantitativ-empirischen Studien¹¹ erfolgswirksame Einflussfaktoren auf den Lerntransfer identifiziert werden. Hierbei handelt es sich um solche Determinanten, die empirisch nachweislich einen positiven Lerntransfer bewirken und daher entscheidend für die Transferförderung sind. Daraus resultiert die zweite Frage:

- Welche individuellen, lernfeldspezifischen und institutionellen Faktoren sind quantitativen Studienergebnissen zufolge erfolgswirksam, das heißt transferfördernd (*Forschungsfrage 2*)?

Um darüber hinaus bestehende Forschungsdesiderata im Gebiet des Lerntransfers aufzeigen zu können und ein für diese Studie passgenaues Vorgehen zur Ermittlung von Einflussfaktoren auf den Lerntransfer ableiten zu können, werden bestehende Transferstudien genauer in den Blick genommen. Diesbezüglich sollen die zur Beantwortung von

¹¹ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass seither qualitative Forschungsdesigns zur Untersuchung des Lerntransfers selten Anwendung finden.

Forschungsfrage 2 berücksichtigten Studien auch hinsichtlich kennzeichnender Merkmale systematisiert, analysiert und Kriterien geleitet diskutiert werden. Somit schließt sich die dritte wissenschaftliche Fragestellung an:

- Wodurch unterscheiden sich die ausgewählten quantitativ-empirischen Transferstudien? Welche Forschungsdesiderata zeigen sich basierend auf diesen Studien (*Forschungsfrage 3*)?

Schiersmann, Iller & Remmele (2002, S. 29) beklagen, dass in der betrieblichen Weiterbildungsforschung der Dienstleistungsbereich, wozu auch das Hotelgewerbe zählt, sowie die Perspektive der Mitarbeitenden beziehungsweise der Weiterbildungsteilnehmenden häufig vernachlässigt werden. Aus diesem Grund gilt es, im Rahmen einer eigenen empirischen Untersuchung Mitarbeitende aus dem Hotelgewerbe, die gleichzeitig auch Weiterbildungsteilnehmende darstellen, zu befragen. Dabei sollen die in den Studien herausgearbeiteten branchenübergreifenden Einflussfaktoren geprüft sowie weitere (branchenspezifische) transferfördernde und -hemmende Faktoren und Dimensionen erfasst werden. Hier schließen sich die vierte und fünfte Forschungsfrage an:

- Welche Einflussfaktoren und Dimensionen könnten aus Sicht der Teilnehmenden den Lerntransfer fördern beziehungsweise förderten ihn tatsächlich (*Forschungsfrage 4*)?
- Welche Einflussfaktoren und Dimensionen könnten demgegenüber laut den Interviewpartnern den Lerntransfer hemmen beziehungsweise hemmten ihn tatsächlich (*Forschungsfrage 5*)?

Um die Dimensionen in Bezug auf Vorgesetzte, Kollegen, Trainer und gegebenenfalls auf weitere Personen näher erklären zu können, werden im empirischen Teil dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 5.7) die Forschungsfragen 4 und 5 in sechs Auswertungsfragen ausdifferenziert. Abschließend sollen die gewonnenen Forschungserkenntnisse in Implikationen zur Transferförderung speziell für das Hotelgewerbe münden. Daraus resultiert die letzte Forschungsfrage:

- Welche Implikationen zur Transferförderung können speziell für das Hotelgewerbe abgeleitet werden (*Forschungsfrage 6*)?

1.3 Aufbau der Arbeit

Vorliegende Forschungsarbeit besteht aus insgesamt sieben Kapiteln. Zunächst werden in Kapitel 2 die zentralen Begrifflichkeiten „Betriebliche Weiterbildung“ (Kapitel 2.1) und „Lerntransfer“ (Kapitel 2.2) definiert. Im Anschluss daran widmet sich Kapitel 3 der Darstellung von relevanten Theoriemodellen zur Erklärung des Lerntransfers im Kontext betrieblicher Weiterbildung sowie zur Ermittlung von Einflussfaktoren auf den Lerntransfer. Im Rahmen dieses Kapitels wird zunächst die Auswahl der einbezogenen Modelle begründet (Kapitel 3.1) und daran anknüpfend die ausgewählten Lerntransfermodelle mit ihren enthaltenen Lerntransferdeterminanten erörtert (Kapitel 3.2). Hierzu zählen die Forschungsansätze von Baldwin und Ford (1988), Dubs (1994), Rank und Wakenhut (1998), Seidel (2012) und Meißner (2012) (Kapitel 3.2.1 bis Kapitel 3.2.5). Im Anschluss daran werden die Modelle einer kritischen Würdigung unterzogen sowie die relevantesten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer zusammengefasst (Kapitel 3.3).

Kapitel 4 befasst sich mit der Vorstellung von empirischen Befunden der Transferforschung. Nach der Begründung für die Auswahl der berücksichtigten Transferstudien (Kapitel 4.1) werden sodann die zentralen Ergebnisse der gesichteten Studien dargelegt (Kapitel 4.2), wozu Forschungsbefunde zu den individuellen (Kapitel 4.2.1), lernfeldspezifischen (Kapitel 4.2.2) sowie institutionellen (Kapitel 4.2.3) Einflussfaktoren auf den Lerntransfer zählen. Abschließend erfolgen eine Zusammenfassung der empirischen Befunde und das Aufzeigen von Forschungsdesiderata (Kapitel 4.3).

Kapitel 5 dient der Vorstellung des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens der eigenen empirischen Untersuchung. Dies beinhaltet die Darstellung des organisatorischen Vorgehens in der Studie (Kapitel 5.1), die Beschreibung der für die Studie zugrunde liegenden Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Forschung (Kapitel 5.2), die Schilderung des Feldzugangs (Kapitel 5.3), die Beschreibung der Untersuchungsgegenstände (Kapitel 5.4), die Vorstellung der Stichprobe (Kapitel 5.5), die Darstellung der Erhebungsinstrumente (Kapitel 5.6) sowie die des methodischen Vorgehens bei der Datenauswertung (Kapitel 5.7).

Kapitel 6 umfasst die Befunde der eigenen qualitativen Interviewstudie. Es widmet sich den identifizierten individuellen und institutionellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer (Kapitel 6.1 und 6.2) sowie den ermittelten Dimensionen der Unterstützung und Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens Vorgesetzter, Kollegen, Trainer und weiterer Akteure (Kapitel 6.3 bis Kapitel 6.5).

Im abschließenden Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit resümiert und diskutiert. Zunächst erfolgt eine übergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 7.1). Anschließend werden Implikationen zur Transferförderung speziell für das Hotelgewerbe abgeleitet (Kapitel 7.2) sowie das Untersuchungsdesign reflektiert und es erfolgt ein Ausblick auf weitere Forschungsbedarfe (Kapitel 7.3).

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2. Begriffsklärungen

Dieses Kapitel zielt darauf ab, zwei für diese Arbeit zentralen Begrifflichkeiten zu erläutern. Zunächst wird auf das Begriffsverständnis von betrieblicher Weiterbildung eingegangen (Kapitel 2.1) und dabei auch eine Einordnung des Untersuchungsgegenstandes dieser Forschungsarbeit vorgenommen. Darauffolgend wird der Terminus Lerntransfer näher beleuchtet (Kapitel 2.2).

2.1 Betriebliche Weiterbildung

Die deutschsprachige Literatur verzeichnet eine große Begriffsvielfalt von Weiterbildung (Haris, 2016, S. 103). Da der Terminus „Weiterbildung“ sehr vielfältig ist und unterschiedliche Bereiche umfasst, existiert bis heute keine einheitliche Begriffsdefinition (Bihler, 2006, S. 16; Dubach, 2008, S. 8). Viele Autoren orientieren sich bei der Bestimmung des Weiterbildungsbegriffs an der allgemeinen Auslegung des Deutschen Bildungsrates (1970) (Haris, 2016, S. 103): Dieser versteht unter *Weiterbildung* die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Bei dieser Auslegung handelt es sich in erster Linie um eine zeitliche Verortung von Weiterbildung innerhalb des Bildungssystems. Die Weiterbildung wird inhaltlich zunächst nicht näher bestimmt (Bihler, 2006, S. 9).

Gemäß der Kultusministerkonferenz (KMK) lässt sich die Weiterbildung in die fünf übergeordneten Bereiche allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung untergliedern (KMK, 2001, S. 4). Diese kann in Präsenzform, in Form der Fernlehre, als selbstgesteuertes oder computergestütztes Lernen sowie in kombinierten Formen stattfinden (Kauffeld, 2010, S. 3; KMK, 2001, S. 4). Da die berufliche Weiterbildung der Einordnung des Untersuchungsgegenstandes dieser Forschungsarbeit dient, werden die anderen Bereiche nachfolgend vernachlässigt. So soll nach § 1 Abs. 3 und 4 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) in der Fassung vom 12. Dezember 2019 die *berufliche Weiterbildung* es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit, das heißt berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder

beruflich aufzusteigen (BMBF, 2019b, S. 8). Außerdem lässt sich die berufliche Weiterbildung nach dem Kriterium der Finanzierung in die individuelle, staatlich geförderte und betriebliche Weiterbildung differenzieren (Stork, 1999, S. 2). Letztere entspricht dabei der Themenstellung dieser Arbeit, deren Untersuchungsgegenstand der Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung darstellt.

Kennzeichnend für die *betriebliche Weiterbildung* ist, dass die Weiterbildungsteilnahme ganz oder größtenteils während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke stattfindet. Zusätzlich werden die direkten Weiterbildungskosten durch den Arbeitgeber übernommen (BMBF, 2019a, S. 18; Bosch, 2004, S. 9). Weiterhin lässt sich die betriebliche Weiterbildung in die *betriebliche Weiterbildung im engeren Sinne* sowie in die *im weiteren Sinne* unterteilen. Während die betriebliche Weiterbildung im engeren Sinne klassischen Weiterbildungsmaßnahmen entspricht, zählen zur Zweitgenannten arbeitsplatznahe Formen (z. B. Unterweisung durch Vorgesetzte, Einarbeitung neuer Mitarbeiter, selbstgesteuertes Lernen) sowie Informationsveranstaltungen (z. B. Tagungen, Fachvorträge, Fachmessen) (Bihler, 2006, S. 15). Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit betrifft die betriebliche Weiterbildung im engeren Sinne und konzentriert sich daher ausschließlich auf die organisierte Weiterbildung außerhalb der Arbeitstätigkeit.

Bei der betrieblichen Weiterbildung im engeren Sinne wird wiederum zwischen interner und externer Weiterbildung unterschieden. Die *interne betriebliche Weiterbildung* umfasst diejenigen Weiterbildungsmaßnahmen, bei denen sich der Betrieb für die Ziele, die Inhalte und die Organisation der Maßnahmen als verantwortlich erweist. Der Veranstaltungsort kann innerhalb oder außerhalb des Betriebes liegen und bei den Referenten handelt es sich um betriebsinterne Fach- und Führungskräfte oder betriebsexterne Personen. An der internen betrieblichen Weiterbildung nehmen ausschließlich Mitarbeitende eines Unternehmens teil. Hingegen umfasst die *externe betriebliche Weiterbildung* diejenigen Weiterbildungsmaßnahmen, bei denen die Verantwortung für die Organisation, die Konzeption und die Durchführung bei einer betriebsexternen Weiterbildungseinrichtung liegt. Die Teilnehmenden stammen in der Regel von unterschiedlichen Unternehmen (Grünewald & Moraal, 1996, S. 11; Schwuchow, 1992, S. 26–27, zitiert nach Bihler, 2006, S. 15–16).

Aufgrund der beschriebenen Einordnung des Untersuchungsgegenstandes dieser Forschungsarbeit scheint das Begriffsverständnis hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung in Anlehnung an Bihler (2006)¹² für dieses Vorhaben besonders geeignet zu sein. Daher wird in vorliegender Arbeit die betriebliche Weiterbildung verstanden als

die seitens der Betriebe für ihre Beschäftigten ganz oder teilweise finanzierten Weiterbildung im engeren Sinne, welche sich als interne Weiterbildung in Form von Lehrveranstaltungen vollzieht.

2.2 Lerntransfer

In der Literatur wird das Konstrukt *Transfer* vielfältig diskutiert (Vigerske, 2017, S. 32). Der Ursprung des Begriffs liegt im lateinischen Verb „transferre“ mit der Bedeutung „(hin-)übertragen“ oder „hinüberbringen“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 146; Hinrichs, 2016, S. 21; Kunze, 2003, S. 24; Meißner, 2012, S. 26; Müller & Soland, 2009, S. 250; Piezzi, 2002, S. 7; Vigerske, 2017, S. 32). Etwas freier übersetzt bedeutet das Wort *Transfer* „Übertragung“ (Bode, 2008, S. 13). Der ungenaue Terminus *Transfer* wird in der pädagogisch-psychologisch orientierten Literatur häufig um das Präfix „Lern-“ ergänzt (Tonhäuser, 2017, S. 1) und folglich vom *Lerntransfer* gesprochen.

In der älteren und neueren Transferforschung wird in allgemeiner Form übereinstimmend unter *Lerntransfer* die Übertragung von etwas in einem bestimmten Kontext neu Gelerntem auf einen anderen Kontext verstanden (Mandl et al., 1992, S. 127). Die in dieser global angelegten Definition genannten Kontexte werden in den meisten *Lerntransfer*definitionen als *Lernfeld* (vgl. z. B. Gnefkow, 2008, S. 33) oder teilweise als *Lernumgebung* („source“) beziehungsweise als *Funktionsfeld* (vgl. z. B. Piezzi, 2002, S. 9) oder mitunter auch als *Arbeitsumgebung* („target“) bezeichnet.¹³ Während das *Lernfeld* jenen Ort umfasst, an dem gelernt wird (z. B. Seminar, Workshop, Training), stellt das *Funktionsfeld* hingegen den Ort dar, für den gelernt wird und an dem das Gelernte zur Anwendung kommen soll (z. B. Arbeitsplatz) (Bergmann & Sonntag, 2006, S. 357; Mandl et al., 1992, S. 127; Müller & Soland, 2009, S. 251; Solga, 2011, S. 341). Im *Lernfeld* steht vor allem

¹² Bihler (2006, S. 13) definiert die *betriebliche Weiterbildung* als die vonseiten der Betriebe für ihre Beschäftigten ganz oder teilweise finanzierten Maßnahmen beruflicher Weiterbildung. Mit dieser offen formulierten Definition schließt der Autor sowohl die betriebliche Weiterbildung im engeren Sinne als auch die Weiterbildung im weiteren Sinne mit ein.

¹³ Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung entspricht „source“ dem Lernen in einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme und „target“ der Anwendung des Gelernten in der Arbeitssituation (Bihler, 2006, S. 80).

die Förderung des Lernerfolgs¹⁴ im Vordergrund, wobei sich hier auch transferfördernde Maßnahmen umsetzen lassen.¹⁵ Dagegen geht es im Funktionsfeld um die Unterstützung des Transfererfolgs (Stender, 2009, S. 188).

Ein weiteres Element zahlreicher Definitionen zum Lerntransfer bildet der Lerngegenstand, also die im Lernfeld vermittelten Lerninhalte (Karg, 2006, S. 71–72). Diese *erworbenen Inhalte* (vgl. z. B. Gnefkow, 2008, S. 33) werden meistens allgemein als das *Gelernte* (vgl. z. B. Bauer-Klebl, 2003, S. 204; Haseloff & Jorswieck, 1970, S. 160; Karg, 2006, S. 73; Lemke, 1995, S. 7) oder *Erlernte* (vgl. z. B. Meißner, 2012, S. 31) bezeichnet. Andere Autoren spezifizieren das Gelernte näher durch Begrifflichkeiten wie *erworbenes Wissen* (vgl. z. B. Baldwin & Ford, 1988, S. 63; Broad & Newstrom, 1992, S. 6; Hasselhorn & Gold, 2013, S. 146; Holton III, Bates, Seyler & Carvalho, 1997, S. 96; Kauffeld, Bates, Holton III & Müller, 2008, S. 50; Konczer, 2012, S. 4; Meißner, 2012, S. 31; Schwägele, 2016, S. 118; Seidel, 2012, S. 18; Velada & Caetano, 2007, S. 283), *Fähigkeiten* (vgl. z. B. Baldwin & Ford, 1988, S. 63; Broad & Newstrom, 1992, S. 6; Holton III et al., 1997, S. 96; Kauffeld et al., 2008, S. 50; Meißner, 2012, S. 31; Seidel, 2012, S. 18; Velada & Caetano, 2007, S. 283), *Fertigkeiten* (vgl. z. B. Hasselhorn & Gold, 2013, S. 146; Meißner, 2012, S. 31; Seidel, 2012, S. 18), *Einstellungen* (vgl. z. B. Baldwin & Ford, 1988, S. 63; Holton III et al., 1997, S. 96; Meißner, 2012, S. 31; Velada & Caetano, 2007, S. 283), *Verhaltensweisen* (vgl. z. B. Gessler, 2012, S. 363; Holton III et al., 1997, S. 96; Velada & Caetano, 2007, S. 283) oder *Kompetenzen* (vgl. z. B. Weisweiler, 2008, S. 19).

Neben den Übereinstimmungen Lernfeld, Funktionsfeld und Lerngegenstand bestehen auch Unterschiede in Lerntransferdefinitionen, die sich auf die Identifikation des Lerntransfers selbst beziehen (Karg, 2006, S. 73). So wird der Lerntransfer beispielweise als *Prozess* (vgl. z. B. Bendorf, 2002, S. 19; Flammer, 1970, S. 12; Lemke, 1995, S. 7; Piezzi, 2002, S. 9), als *Ergebnis* (vgl. z. B. Bendorf, 2002, S. 19; Flammer, 1970, S. 12; Karg, 2006, S. 73), als *Grad der Umsetzung* (vgl. z. B. Baldwin & Ford, 1988, S. 63; Holton III et al., 1997, S. 96; Pickl, 2004, S. 54; Velada & Caetano, 2007, S. 283), als *Anwendung* (vgl. z. B. Bauer-Klebl, 2003, S. 204; Hasselhorn & Gold, 2013, S. 146; Karg,

¹⁴ Der *Lernerfolg* ist ein Wissenszuwachs durch eine Weiterbildungsmaßnahme und bildet die Voraussetzung für einen Lerntransfer (Stender, 2009, S. 189).

¹⁵ Die späteren Ausführungen dieser Arbeit werden darlegen, dass eine Förderung des Lerntransfers schon im Lernfeld sinnvoll ist. So kann bereits dort das Lernen im Hinblick auf den Lerntransfer durch verschiedene Maßnahmen gestaltet werden (Falk, 2000, S. 396).

2006, S. 73; Konczer, 2012, S. 4; Weisweiler, 2008, S. 19) oder als *Übertragung* (vgl. z. B. Haseloff & Jorswieck, 1970, S. 160) verstanden.

Allerdings genügt einigen Autoren der Gebrauch des Gelernten in der Arbeitsumgebung nicht, sondern für sie ist der Begriff Lerntransfer erst dann gerechtfertigt, wenn das Gelernte im Funktionsfeld zusätzlich *aufrechterhalten* (vgl. z. B. Baldwin & Ford, 1988, S. 63; Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010, S. 1067–1068; Gessler, 2012, S. 363; Meißner, 2012, S. 31; Noe, 2010, S. 187; Rank & Wakenhut, 1998, S. 17; Velada & Caetano, 2007, S. 283) wird. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der Lerntransfer über einen gewissen beziehungsweise längeren Zeitraum hinweg fortgeführt werden und dementsprechend möglichst nachhaltig sein sollte (Gessler, 2012, S. 374; Rank & Wakenhut, 1998, S. 6).

Darüber hinaus spielen unter anderem in den Lerntransferdefinitionen von Broad und Newstrom (1992), Gnefkow (2008) sowie Velada und Caetano (2007) die Quantität der Anwendung eine Rolle. Dies bringen die Autoren durch die Aufnahme der Attribute *kontinuierlich* beziehungsweise *regelmäßig* zum Ausdruck. Während Broad und Newstrom (1992) sowie Gnefkow (2008) eine kontinuierliche Anwendung voraussetzen, fordern Velada und Caetano (2007) eine regelmäßige Anwendung des Gelernten im Arbeitskontext (Broad & Newstrom, 1992, S. 6; Gnefkow, 2008, S. 33; Velada & Caetano, 2007, S. 283).

In der Literatur finden sich neben einer Vielzahl von Lerntransferdefinitionen auch verschiedene Transferarten wieder, welche die unterschiedlichen Qualitäten von Lerntransfer näher bestimmen (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 148). Unterscheiden lässt sich unter anderem zwischen positivem Transfer, negativem Transfer sowie Null-Transfer (Mandl et al., 1992, S. 128–129; Stender, 2009, S. 189–190).¹⁶ *Positiv* ist der Transfer, wenn Lerninhalte aus der Weiterbildungsmaßnahme in das Anwendungsfeld übertragen werden und effektiv Verwendung finden (Ellis, 1969, S. 3, zitiert nach Meißner, 2012, S. 32). Es kommt zu einer besseren Bewältigung neuer Arbeitsaufgaben beziehungsweise zu einer Optimierung der Arbeitsleitung im Anwendungsfeld (Bergmann & Sonntag, 2006, S. 358; Müller & Soland, 2009, S. 251; Solga, 2011, S. 343). Tritt hingegen das Gegenteil ein und das Gelernte beeinträchtigt den Weiterbildungsteilnehmenden in seiner Arbeit beziehungsweise die Leistungen in der Anwendungssituation, so ist der Transfer *negativ*

¹⁶ Weitere Transferformen sind u. a. naher vs. weiter Transfer, spezifischer vs. unspezifischer Transfer, literaler vs. figuraler Transfer (vgl. z. B. Vigerske, 2017, S. 39–44).

(Ellis, 1969, S. 3, zitiert nach Meißner, 2012, S. 32; Solga, 2011, S. 343). Negativer Transfer wird unter anderem ausgelöst, wenn Lerninhalte falsch erlernt oder nicht an die Anforderungen des Arbeitsplatzes angepasst werden (Solga, 2011, S. 342–343). Neben dem positiven und negativen Transfer ist auch ein *Null-Transfer* möglich. Von diesem wird dann gesprochen, wenn bei der Bearbeitung einer neuen Aufgabenstellung weder ein positiver noch ein negativer Transfer des zuvor Gelernten festzustellen ist. Der Mitarbeitende verhält sich im Funktionsfeld so, als ob im Lernfeld kein Lernen stattgefunden hätte. Es erfolgt faktisch kein Lerntransfer und damit keine Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz (Bendorf, 2002, S. 25; Bergmann & Sonntag, 2006, S. 358; Festner, 2012, S. 9; Mandl et al., 1992, S. 128; Stender, 2009, S. 189). Der Null-Transfer kann auftreten, wenn den Teilnehmenden im Funktionsfeld nicht die Möglichkeit geboten wird, das Gelernte anzuwenden (Stender, 2009, S. 190). Diesbezüglich lässt sich ein Beispiel aus der eigenen Interviewstudie anführen. So beschrieb ein Interviewpartner, der während seiner Tätigkeit in der akquirierten Hotelkette bereits an einer Barista-Schulung mit einer Siebträgermaschine teilgenommen hatte, dass eine Anwendung des Gelernten im Funktionsfeld nicht möglich sei, weil sein Hotelbetrieb nicht über eine derartige Kaffeemaschine verfüge (B17, t1, 452)¹⁷.

Der positive Transfer kann außerdem durch die weiteren Formen horizontaler und vertikaler Transfer konkretisiert werden. So wird beim *horizontalen (lateralen) Transfer* Gelerntes auf veränderte Anwendungssituationen desselben Anforderungsniveaus übertragen. Im Falle *vertikalen Transfers* werden die erworbenen Kompetenzen zusätzlich auch dazu verwendet, um neue, anspruchsvollere Kompetenzen zu erwerben. Vertikaler Transfer lässt sich als sukzessives Dazulernen durch die Anwendung des Gelernten auf Herausforderungen eines komplexeren Anforderungsniveaus verstehen (Mandl et al., 1992, S. 129; Müller & Soland, 2009, S. 251; Solga, 2011, S. 343). Der Transfer ist vertikal, wenn zum Beispiel ein Mitarbeitender während einer Weiterbildungsmaßnahme zum Softwareprodukt PowerPoint beiläufig erfährt, wie Vorträge strukturell aufzubauen sind, und dieses Wissen bei seiner späteren Präsentation im Unternehmen anwendet (Stender, 2009, S. 190). Aus Unternehmenssicht ist eine Weiterbildungsmaßnahme lediglich dann rentabel, wenn ein positiver Transfer im Sinne eines horizontalen oder vertikalen Transfers erreicht wird. Im Falle eines Null-Transfers oder sogar negativen Transfers kann

¹⁷ Die Quellenangabe „B17, t1, 452“ meint, dass das Zitat von der Befragungsperson „B17“ zum ersten Befragungszeitpunkt „t1“ stammt und sich in der Zeile 452 wiederfindet.

nicht von einem Transfererfolg gesprochen werden (Mandl et al., 1992, S. 129; Stender, 2009, S. 190).

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Lerntransfer sehr unterschiedlich definiert wird. Während einige Definitionen weder den Lern- und Transferkontext noch den Transferinhalt näher spezifizieren, schränken andere Definitionen durch genaue Festlegungen ihren Geltungsbereich ein (Festner, 2012, S. 7). Den meisten Definitionen ist aber gemein, dass eine Anwendung erworbenen Wissens im Funktionsfeld erfolgt. Da es in der vorliegenden Studie weniger um die Qualität und auch nicht um die Quantität des Lerntransfers geht, sondern das Hauptziel darin besteht, relevante Einflussfaktoren auf den Lerntransfer zu identifizieren, wird eine allgemeine Lerntransferdefinition zugrunde gelegt. Hierbei handelt es sich um ein leicht modifiziertes Begriffsverständnis von Lerntransfer im Sinne von Karg (2006)¹⁸. Somit ergibt sich für die vorliegende Studie folgendes Begriffsverständnis von Lerntransfer:

Lerntransfer ist die Anwendung des Gelernten, das heißt von erworbenen Seminarinhalten, im organisationalen Kontext, das heißt am Arbeitsplatz.

Bisher wurde theoretisch beleuchtet, was unter den Begriffen „Betriebliche Weiterbildung“ und „Lerntransfer“ zu verstehen ist. Das folgende Kapitel widmet sich nun theoretischen Lerntransfermodellen. Damit soll zum einen aufgezeigt werden, wie der Lerntransfer visualisiert werden kann, und zum anderen, welche Einflussfaktoren auf den Lerntransfer sich identifizieren lassen.

¹⁸ Karg (2006, S. 73) definiert den *Lerntransfer* als eine Anwendung des Gelernten im organisationalen Kontext.

STAND DER TRANSFERFORSCHUNG

3. Theoretische Modelle zur Erklärung des Lerntransfers im Kontext betrieblicher Weiterbildung und zur Ermittlung von Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Betrachtet man die Transferforschung in den vergangenen Dekaden, so wurde bereits eine große Bandbreite an unterschiedlichen Lerntransfermodellen konzipiert, wobei es sich zum Teil um theoretische und teils um empirisch begründete Modelle handelt. Nach Lemke (1995, S. 9) stellt ein *Lerntransfermodell* eine vereinfachte, anschauliche (auch graphische) und nicht in jedem Fall vollständige Darstellung des in der beruflichen Weiterbildung vorliegenden Lerntransferprozesses dar. Die Aufgabe eines derartigen Modells besteht darin, transferbeeinflussende Faktoren zu ermitteln sowie mögliche Lösungsansätze aufzuzeigen, mit denen die Lerntransferproblematik bewältigt werden kann (Lemke, 1995, S. 9). Die bestehenden Modelle beruhen auf differenten theoretischen Zugängen und versuchen, den Prozess des Lerntransfers beispielsweise aus einer kognitions- und motivationstheoretischen Perspektive zu beschreiben. Um im Folgenden einen Überblick über differenzierte Forschungsansätze zu geben, werden im Rahmen dieses Kapitels fünf bedeutsame Modelle vorgestellt.

3.1 Begründung für die Auswahl der einbezogenen Theoriemodelle

Die Auswahl der Lerntransfermodelle erfolgte hierbei mit Blick auf deren Relevanz für die Fragestellung dieser Forschungsarbeit. Es werden solche Modelle einbezogen, die der Beschreibung des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung dienen und die zugleich ihr Hauptaugenmerk auf die individuellen und/oder institutionellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer richten. Bei den ausgesuchten Konzeptionen handelt es sich des Weiteren um prozessbezogene Ansätze, da diese im Vergleich zu ergebnisorientierten Modellen¹⁹ am Lerntransferprozess ansetzen und die diesen Prozess beeinflussenden Determinanten ermitteln (Gessler, 2012, S. 362; Hinrichs, 2016, S. 26, 49). Somit fiel die Entscheidung auf die Modelle von Baldwin und Ford (1988), Dubs (1994), Rank und Wakenhut (1998), Seidel (2012) und Meißner (2012).

¹⁹ Das *Vier-Ebenen-Modell* von Kirkpatrick (1967) stellt einen *ergebnisorientierten* Forschungsansatz dar. Derartige Ansätze zielen ausschließlich darauf ab, das Resultat (z. B. Transfererfolg) zu ermitteln. Mögliche, den Lerntransferprozess beeinflussende Faktoren werden allerdings nicht berücksichtigt (Hinrichs, 2016, S. 25–26). Eine dritte Gruppe stellen *integrierte* Forschungsansätze dar, die gleichermaßen Prozess- und Ergebnisdaten berücksichtigen (Gessler, 2012, S. 368).

Das *Rahmenmodell des Transferprozesses* von Baldwin und Ford (1988) erscheint als besonders geeignet, da es im angloamerikanischen Raum als das erste Lerntransfermodell gilt, das die institutionellen Determinanten berücksichtigt (Piezzi, 2002, S. 11). Außerdem hat es die Transferforschung dahin gehend geprägt, dass sich das Individuum, die Lernumgebung sowie die Institution als anerkannte Bereiche zur Einordnung von Lerntransferdeterminanten herausgebildet haben. Weiterhin bildet dieser Ansatz bis heute Ausgangspunkt für weiterführende Forschungsarbeiten auf dem Gebiet des Lerntransfers. An dieser Stelle können exemplarisch die Arbeiten von Gnefkow (2008) und Karg (2006) genannt werden.

Das *ganzheitliche Modell für die betriebliche Ausbildung*²⁰ von Dubs (1994) stellt kein Lerntransfermodell im klassischen Sinne dar. Es handelt sich hierbei um eine Konzeption, welche die betriebliche Ausbildung von Führungskräften in ihrer Gesamtheit betrachtet und dabei auch das Lerntransfergeschehen einschließt. Es wird berücksichtigt, weil in diesem Forschungsansatz unter anderem bedeutende institutionelle Einflussfaktoren einbezogen werden, die auch die unternehmenspolitische Ebene betreffen.

Außerdem ist die Heranziehung des *integrativen Bedingungsmodells des Transfers* von Rank und Wakenhut (1998) für dieses Vorhaben essenziell, weil es sowohl die individuellen als auch die institutionellen Bedingungsfaktoren fokussiert (Rank & Wakenhut, 1998, S. 17). Ferner sehen beide Autoren die möglichen Lerntransferbarrieren vornehmlich im Funktionsfeld (Rank & Wakenhut, 1998, S. 17), was eine umfassendere Auseinandersetzung mit der Arbeitsumgebung als zweckmäßig erscheinen lässt.

Das *Modell der individuellen Transferkompetenz* von Seidel (2012) sowie das *Rahmenmodell des Lerntransfers* von Meißner (2012) zählen zu den neueren Lerntransfermodellen im deutschsprachigen Raum. Das Erstgenannte von Seidel (2012) konzentriert sich auf die individuelle Transferkompetenz eines Weiterbildungsteilnehmenden, die als die zentrale Einflussgröße auf den Lerntransfer erachtet wird. Damit liegt der Fokus auf den individuellen Einflussfaktoren. Darüber hinaus wird das Modell von Meißner (2012) betrachtet, da es anders als die bisherigen Ansätze ein sehr breites Spektrum an individuel-

²⁰ Dubs (1994, S. 21) spricht in seinem Artikel von der betrieblichen Ausbildung. Hiermit ist jedoch die betriebliche Weiterbildung gemeint, da es sich um die Ausbildung von Führungskräften handelt (Dubs, 1994, S. 16).

len, lernfeldspezifischen und institutionellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer abdeckt. Außerdem werden in diesem Modell die vielfältigen institutionellen Einflussfaktoren drei differenzierten Bereichen der Arbeitsumgebung zugeordnet.

3.2 Theoretische Lerntransfermodelle in der betrieblichen Weiterbildung

Um nun den Prozess des Lerntransfers zu veranschaulichen sowie die große Vielfalt an potenziellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer zu zeigen, wird nachfolgend zweistufig vorgegangen. Zunächst werden die ausgewählten Lerntransfermodelle in der Reihenfolge ihrer zeitlichen Entstehung beschrieben und alle darin gefassten individuellen, lernfeldspezifischen und institutionellen Lerntransferdeterminanten ermittelt. Anschließend werden die Modelle einer kritischen Würdigung unterzogen und jene Einflussfaktoren bestimmt, die eine Schlüsselrolle für den Lerntransfer einnehmen könnten. Im Folgenden gilt es, sich zunächst mit dem Theoriemodell von Baldwin und Ford (1988) zu befassen.

3.2.1 Rahmenmodell des Transferprozesses von Baldwin und Ford (1988)

Das heuristische Rahmenmodell des Transferprozesses von Baldwin und Ford (1988) ist auf der Grundlage einer umfassenden Literaturdurchsicht entstanden (Gessler, 2012, S. 366; Lee, Lee, Lee & Park, 2014, S. 2839; Rank & Wakenhut, 1998, S. 11). Der Transferprozess wird hier mit den Trainingsinputs, den Trainingsoutputs und den Transferbedingungen beschrieben. Die Zuteilung der Lerntransferfaktoren erfolgt dabei in den drei übergeordneten Bereichen Teilnehmermerkmale, Trainingsdesign und Arbeitsumgebung (Baldwin & Ford, 1988, S. 64). Demgemäß gehören zu den individuellen Determinanten die Fähigkeit oder die Fertigkeit, die Persönlichkeit und die Motivation des Weiterbildungsteilnehmenden. Die lernumgebungsspezifischen Einflussfaktoren betreffen die Einbindung von Lernprinzipien, die Sequenzierung der Lernmaterialien sowie die Praxisnähe der Lerninhalte. Die institutionellen Faktoren beinhalten überdies die Unterstützung durch den Vorgesetzten und durch Kollegen sowie Anwendungsmöglichkeiten (Baldwin & Ford, 1988, S. 64).

Trainingsoutputs stellen das Lernen während einer Weiterbildungsmaßnahme sowie die Beibehaltung des Erlernten nach dieser Maßnahme dar. Des Weiteren umfassen die Bedingungen für einen erfolgreichen Lerntransfer sowohl die Generalisierung des Erlernten vom Lern- in das Funktionsfeld als auch die Aufrechterhaltung des Gelernten über die

Zeit (Baldwin & Ford, 1988, S. 64). Wie folgender Abbildung 1 zu entnehmen ist, werden die Abhängigkeiten der einzelnen Modellelemente zueinander durch die sechs Richtungsweiser a bis f dargestellt.

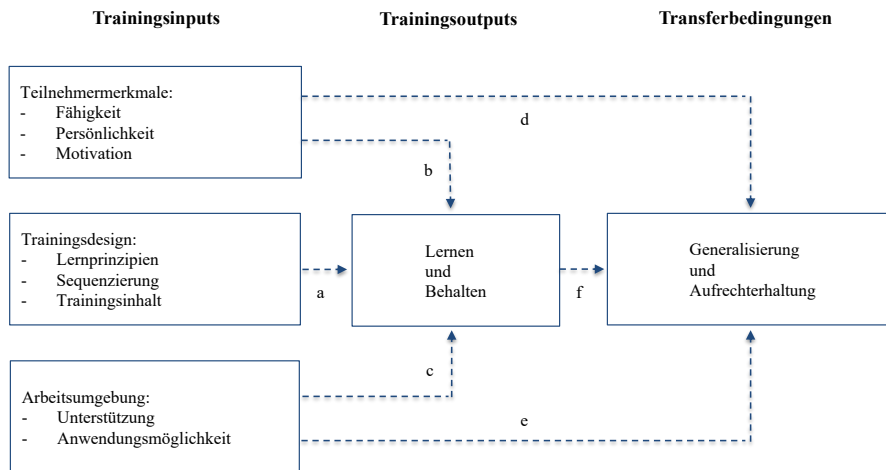


Abbildung 1: Rahmenmodell des Transferprozesses
(eigene Darstellung in Anlehnung an Baldwin & Ford, 1988, S. 65)

Während die Verbindungen a, b und c die Transferbedingungen indirekt beeinflussen, üben d, e und f auf diese einen direkten Einfluss aus. Baldwin und Ford (1988) gehen davon aus, dass die Merkmale des Teilnehmenden sowie die Rahmenbedingungen der Arbeitsumgebung einen direkten Einfluss auf den Lerntransfer nehmen (Pfeile d und e) (Baldwin & Ford, 1988, S. 65). Auch determinieren die Trainingsoutputs die Transferbedingungen direkt (Richtungsweiser f). Demzufolge können Inhalte nur transferiert werden, wenn diese zuvor im Rahmen von Weiterbildungen erworben und von den Teilnehmenden behalten werden. Ferner beeinflussen die drei Bereiche des Trainingsinputs beziehungsweise die darin integrierten Lerntransferfaktoren die Trainingsoutputs direkt (Pfeile a, b und c). Damit haben die Teilnehmermerkmale, das Trainingsdesign und die Arbeitsumgebung einen indirekten Einfluss auf den Lerntransfer durch ihr Einwirken auf die Trainingsoutputs (Baldwin & Ford, 1988, S. 65–66).

3.2.2 Ganzheitliches Modell für die betriebliche Ausbildung von Dubs (1994)

Die Entwicklung des ganzheitlichen Modells für die betriebliche Ausbildung von Dubs (1994) beruht auf dem Grundgedanken, die traditionelle Management-Ausbildung,

die lediglich durch das Unterrichten gekennzeichnet ist, um neuere Ausbildungsformen²¹ zu erweitern (Dubs, 1994, S. 16-17). Außerdem soll mit diesem Ansatz der Transferproblematik nachgegangen werden (Dubs, 1994, S. 17). Deshalb zeigt der Verfasser potenzielle Lerntransferfaktoren auf, die sich aus dem Umfeld des Unternehmens für die Ausbildung, aus der Charakteristik der auszubildenden Mitarbeiter(innen) und aus der Ausbildungskonzeption des Unternehmens ergeben. Wie Abbildung 2 illustriert, stellen weitere Modellelemente die Transfermaßnahmen und die Lernprozesse im Unternehmen, das organisatorische Lernen, die Verbesserung bei der täglichen Arbeit und die Veränderungen im ganzen Unternehmen dar (Dubs, 1994, S. 20). Die Verbindungen dieser Elemente zueinander werden durch die Pfeilverläufe a bis l²² ausgedrückt.

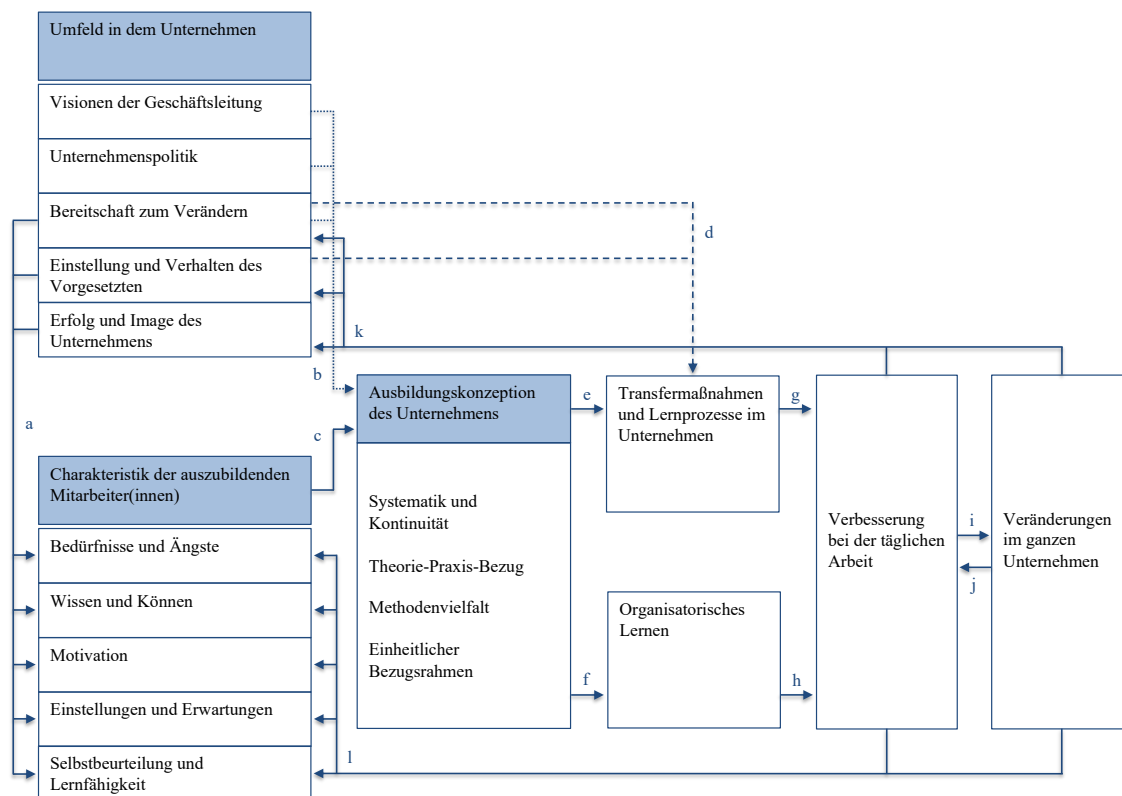


Abbildung 2: Ganzheitliches Modell für die betriebliche Ausbildung
(eigene Darstellung in Anlehnung an Dubs, 1994, S. 20)

²¹ Eine neuere Ausbildungsform stellt das *organisatorische Lernen* dar. Hierbei handelt es sich um das unmittelbare, rasche und kollektive Lernen in der Unternehmensrealität. Dadurch lassen sich neue Erkenntnisse gewinnen, die Innovationen hervorbringen und damit zu Wettbewerbsvorteilen führen (Dubs, 1994, S. 26).

²² An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Pfeilverläufe in den Modellen von Kapitel 3.2.2 bis 3.2.5 von der Autorin durch alphabetische Buchstaben ergänzt wurden. Hierdurch soll die Lesbarkeit der Modellbeschreibungen erleichtert werden.

Dubs (1994, S. 22) akzentuiert die Einhaltung von bestimmten Bedingungen, damit die Ausbildungskonzeption des Unternehmens erfolgreich ist. Da diese auch für die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz wesentlich sind, stellen sie zugleich Einflussfaktoren auf den Lerntransfer dar. Demzufolge soll die Ausbildung systematisch und kontinuierlich erfolgen, einen Theorie-Praxis-Bezug sicherstellen, sich einer Methodenvielfalt bedienen sowie einen einheitlichen Bezugsrahmen aufweisen. Letzteres meint den Aufbau der betrieblichen Ausbildung auf den Vorgaben der Unternehmenspolitik und auf jenen des Führungskonzeptes des Unternehmens (Dubs, 1994, S. 22).

Eine Ausbildungskonzeption, die diese Bedingungen erfüllt, führt allerdings noch nicht dazu, dass die vermittelten Ausbildungsinhalte tatsächlich im Arbeitsalltag Eingang finden und damit zu Veränderungen im Unternehmen führen (Dubs, 2012, S. 23). Daher fordert Dubs (1994, S. 23) ein ausbildungsunterstützendes Unternehmensumfeld. Insofern stuft der Autor die Visionen der Geschäftsleitung, die Unternehmenspolitik, die Bereitschaft zum Verändern seitens der Geschäftsleitung, die Einstellung und das Verhalten des Vorgesetzten sowie den Erfolg und das Image des Unternehmens als bedeutsame institutionelle Lerntransferfaktoren ein (Dubs, 1994, S. 20, 23–24). Wie dem dargestellten Modell zu entnehmen ist, wirken die drei erstgenannten Determinanten unmittelbar auf die Ausbildungskonzeption (Richtungsweiser b) und die drei Letztgenannten auf die Merkmale der auszubildenden Mitarbeiter(innen) (Pfeil a) ein. Zu den individuellen Lerntransferdeterminanten, welche die Auszubildenden betreffen, zählt Dubs (1994, S. 20, 24–25) die Bedürfnisse und die Ängste sowie das Wissen und das Können der Ausbildungsteilnehmenden, die Motivation für sowie die Einstellungen und die Erwartungen an die Ausbildung und die Selbstbeurteilung der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf das zu Lernende (Lernfähigkeit).

Um die Wirksamkeit der Ausbildung zu erhöhen, sollten gemäß Dubs (1994, S. 24–25) die genannten Charakteristiken der auszubildenden Mitarbeitenden bereits bei der Entwicklung und auch bei der Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen Berücksichtigung finden. Dieser Zusammenhang wird in obiger Abbildung 2 durch den Richtungsweiser c ausgedrückt. Zudem stellen die Transfermaßnahmen, die von der Veränderungsbereitschaft sowie von der Einstellung und dem Verhalten des Vorgesetzten beeinflusst werden (Pfeil d), und auch das organisatorische Lernen weitere wesentliche Modellelemente dar. Diese beiden Bausteine werden von der Ausbildungskonzeptionierung gesteuert (Richtungsweiser e und f) und sollen dabei unterstützen, eine Verbesserung bei der täglichen

Arbeit (Transfer) herbeizuführen (Pfeile g und h) und diese wiederum eine Veränderung im gesamten Unternehmen bewirken (Richtungsweiser i) (vgl. Abbildung 2). Schließlich können die sich ergebenden Veränderungen im Unternehmen auch weitere Fortschritte bei der alltäglichen Arbeit bringen (Pfeil j). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die Arbeitsverbesserungen sowie die Anpassungen auf Unternehmensebene zusätzliche Rückwirkungen auf ausgewählte institutionelle Determinanten (Richtungsweiser k) und auf die Charakteristiken der Ausbildungsteilnehmenden (Pfeil l) haben (vgl. Abbildung 2).

3.2.3 Integratives Bedingungsmodell des Transfers von Rank und Wakenhut (1998)

Das integrative Bedingungsmodell des Transfers von Rank und Wakenhut (1998) bildet eine Weiterentwicklung des skizzierten Rahmenmodells von Baldwin und Ford (1988) (Rank & Wakenhut, 1998, S. 11). Es zielt darauf ab, den Transferprozess zu veranschaulichen, die transferrelevanten Determinanten einzubeziehen, die bereits bestehenden Instrumente zur Transfersicherung einzuordnen und neuartige abzuleiten (Rank & Wakenhut, 1998, S. 11, 17). Nachfolgende Abbildung 3 zeigt, dass dieser Forschungsansatz über die drei Prozessphasen vor dem Training, während des Trainings und nach dem Training verfügt (Rank & Wakenhut, 1998, S. 16–17).

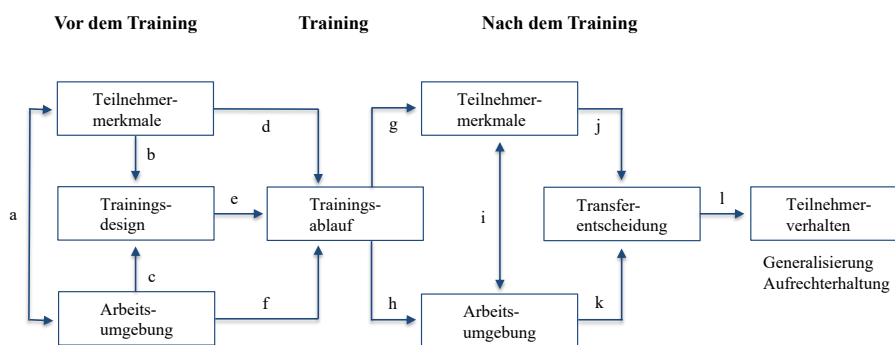


Abbildung 3: Integratives Bedingungsmodell des Transfers
(eigene Darstellung in Anlehnung an Rank & Wakenhut, 1998, S. 16)

Das Modell umfasst überdies acht Bausteine, deren Abhängigkeiten und Interaktionen durch die Richtungsweiser a bis l ausgedrückt werden. Vor dem Training stellen die individuellen Faktoren beziehungsweise Teilnehmermerkmale, die Determinanten des

Trainingsdesigns sowie die arbeitsumgebungsspezifischen beziehungsweise institutionellen Faktoren transferrelevante Einflussgrößen dar. Dabei herrscht eine Wechselbeziehung zwischen den Merkmalen des Teilnehmenden und den Gegebenheiten der Arbeitsumgebung (Pfeil a). Außerdem wirken die individuellen und die institutionellen Faktoren auf das geplante Trainingsdesign ein (Richtungsweiser b und c) (Rank & Wakenhut, 1998, S. 16–17).

Während des Trainings üben die Merkmale des Teilnehmenden, jene des Trainingsdesigns und die von den Teilnehmenden ins Training eingebrachten Annahmen zur Arbeitsumgebung einen direkten Einfluss auf den tatsächlichen Trainingsablauf und auf die damit verbundenen Prozesse des Lernens und Behaltens aus (Pfeile d, e und f). Ein Lern- und Behaltenserfolg²³ resultiert in geänderten Teilnehmermerkmalen (Richtungsweiser g), die Veränderungen in den Fähigkeiten, in den Einstellungen, in den motivationalen und in anderen Persönlichkeitseigenschaften darstellen. Beabsichtigt der Trainingsablauf zusätzliche Eingriffe in der Arbeitsumgebung, so stößt der Weiterbildungsteilnehmende nach dem Training auf eine veränderte Situation am Arbeitsplatz (Pfeil h). Auf der Grundlage dieser Posttraining-Teilnehmermerkmale und Posttraining-Arbeitsumgebung sowie deren unterstellte wechselseitige Interaktion miteinander (Richtungsweiser i) wird vom Teilnehmenden die Entscheidung darüber getroffen, ob neu Gelerntes an den Arbeitsplatz transferiert wird (Pfeile j und k). Diese Transfermotivation hängt im Wesentlichen von dessen Selbstwirksamkeitserwartung wie auch von der wahrgenommenen Anwendungsmöglichkeit des Erlernten im Anwendungsfeld ab (Rank & Wakenhut, 1998, S. 17, 27). Fällt die Transferentscheidung positiv aus (Richtungsweiser l), erfolgt erstmals ein Transferverhalten (Rank & Wakenhut, 1998, S. 17). Hier ist darauf hinzuweisen, dass es sich als schwieriger erweist, eine positive Transferentscheidung zu treffen als keine oder eine negative Entscheidung. Während die negative oder gar keine Transferentscheidung vom Weiterbildungsteilnehmenden allein getroffen wird, hängt die positive von anderen Einflussgrößen, wie beispielsweise der Unterstützung und der Bewältigung der liegen gebliebenen Arbeit, ab (Rank & Wakenhut, 1998, S. 28).

Entscheidend für einen erfolgreichen Transfer ist es nun, dass das Transferverhalten eingeführt und auf andere Situationen generalisiert sowie dauerhaft, das bedeutet über einen längeren Zeitraum hinweg, aufrechterhalten wird (Rank & Wakenhut, 1998, S. 17). Im

²³ Eine Begriffsdefinition für den Behaltenserfolg führen Rank und Wakenhut (1998) nicht an.

Hinblick auf die Lerntransferfaktoren ermitteln beide Verfasser wichtige über- und untergeordnete Faktoren (vgl. Rank & Wakenhut, 1998, S. 18–27). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden nachfolgend die übergeordneten Determinanten genannt. Die entsprechenden untergeordneten Einflussfaktoren werden jedoch in Unterkapitel 3.3.2 bei der Zusammenstellung der wichtigsten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer berücksichtigt. Zu den individuellen Faktoren gehören die Fähigkeiten, die Fertigkeiten, die Motivation, die Einstellungen und die Erwartungen des Teilnehmenden (Rank & Wakenhut, 1998, S. 18–19). Während zu den lernumgebungsspezifischen Determinanten die Instruktionstechniken und die Praxisorientierung der Trainingsinhalte zählen, umfassen die institutionellen die organisationsbezogenen Einflussfaktoren sowie die soziale Unterstützung (Rank & Wakenhut, 1998, S. 21–26).

3.2.4 Modell der individuellen Transferkompetenz von Seidel (2012)

Seidel (2012) nimmt sich der in der Transferforschung verbreiteten Problematik an, dass es an einem umfangreichen theoretischen Konzept fehle, das den Transfer in seiner Komplexität als ein Produkt von unterschiedlichen internalen Voraussetzungen darstellt. So versucht die Autorin, durch die Verbindung von theoretisch fundierten Ansätzen der Transferforschung mit denen der Kompetenzforschung die dem Transfer zugrunde liegenden internalen Prozesse sichtbar zu machen und zu beschreiben (Seidel, 2012, S. 102). Demzufolge nimmt Seidel (2012) vornehmlich eine Innen- beziehungsweise Subjektperspektive ein, die sich auf die internalen Transferbedingungen bezieht, die eine verhaltensauslösende Funktion besitzen (Seidel, 2012, S. 18). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen konzipiert sie das Modell der individuellen Transferkompetenz, das folgende Abbildung 4 darstellt.

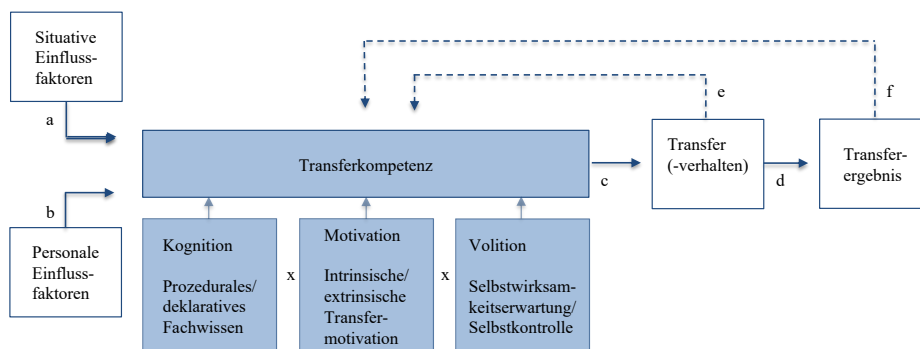


Abbildung 4: Modell der individuellen Transferkompetenz
(eigene Darstellung in Anlehnung an Seidel, 2012, S. 105)

Wie die Grafik zeigt, ergibt sich der Forschungsansatz aus acht Elementen, deren Zusammenspiel mit den Pfeilverläufen a bis f angedeutet wird. Den Mittelpunkt dieses Modells stellt die individuelle Transferkompetenz dar (Seidel, 2012, S. 105). Seidel (2012) geht davon aus, dass diese einen direkten Einfluss auf den Transfer ausübt (Richtungsweiser c) (Seidel, 2012, S. 102). Demzufolge bilden die Transferkompetenz und ihre internalen Bedingungen die Voraussetzung für ein verändertes Arbeitsverhalten des Weiterbildungsteilnehmenden im Anwendungsfeld (Seidel, 2012, S. 18, 106). Der Transfer geht abschließend in ein Transferergebnis über (Pfeil d), das sich durch die zuvor vereinbarten Transferziele ermitteln lässt. Darüber hinaus können der Transfer und das Transferergebnis mögliche Rückwirkungen auf die Entwicklung der Transferkompetenz und auf ihre konstituierenden Elemente, die nachfolgend beschrieben werden, haben (gestrichelte Richtungsweiser e und f) (Seidel, 2012, S. 106). Infolgedessen ist die Transferkompetenz durch bereits gesammelte Erfahrungen, wie beispielsweise zufriedenstellende Anwendungsversuche des Gelernten am Arbeitsplatz, entwicklungsfähig und veränderbar (Seidel, 2012, S. 103, 106).

Hinsichtlich des Aufbaus ist anzuführen, dass sich die Transferkompetenz aus den drei übergeordneten internalen Bereichen Kognition, Motivation und Volition zusammensetzt, die sich nicht untereinander ausgleichen können (Seidel, 2012, S. 104–105). Dementsprechend muss jeder Bereich mindestens minimal ausgeprägt sein, damit die Transferkompetenz nicht verloren geht. Im skizzierten Modell (vgl. Abbildung 4) wird dieser Zusammenhang durch die multiplikative Verbindung dieser drei Bereiche angedeutet (Seidel, 2012, S. 105–106). Zu den konstituierenden Elementen der Transferkompetenz zählen im kognitiven Bereich das prozedurale und das deklarative Fachwissen, im motivationalen Bereich die intrinsische und die extrinsische Transfermotivation sowie im volitionalen Bereich die transferbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und die Selbstkontrolle (Seidel, 2012, S. 103–105).

Weiterhin nehmen die situativen und die personalen Faktoren einen direkten Einfluss auf die Transferkompetenz (Pfeile a und b) und bedingen folglich den Transfer indirekt (Seidel, 2012, S. 105). Die situativen Einflussfaktoren lassen sich in lernumgebungsspezifische und in institutionelle Lerntransferdeterminanten unterteilen (Seidel, 2012, S. 105). Während zu den Erstgenannten der hohe Praxisbezug im Training, die Vorbereitung von Transferzielen, die Weitergabe von Selbststeuerungsstrategien zur Aufrechterhaltung des

Transfers, die Vorbereitung auf die Existenz von und auf den Umgang mit transferhemmenden Faktoren im Anwendungsfeld gehören, beinhalten die institutionellen Determinanten zur Steigerung der Transfermotivation das Bedürfnis nach Kompetenz, jenes nach Autonomie oder nach Selbstbestimmung sowie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit beziehungsweise nach sozialer Zugehörigkeit (Seidel, 2012, S. 104). Weitere institutionelle Einflussgrößen stellen die Rolle des Vorgesetzten und damit verbunden die Äußerung von Feedback bei erbrachten Transferleistungen sowie die Einführung von transferrelevanten neuen Arbeitsaufgaben dar (Seidel, 2012, S. 105). Die personalen²⁴ Determinanten beziehen hingegen die Einstellungen, die Überzeugungen und die Werthaltungen des Weiterbildungsteilnehmenden ein (Seidel, 2012, S. 106).

3.2.5 Rahmenmodell des Lerntransfers von Meißner (2012)

Das Rahmenmodell des Lerntransfers von Meißner (2012) umfasst eine große Bandbreite an spezifizierten Lerntransferfaktoren. Diese haben ihren Ursprung in bedeutsamen Theorien²⁵ und ausgewählten Modellen²⁶ im Kontext des Lerntransfers (Meißner, 2012, S. 42). Neben diesen theoretisch hergeleiteten Determinanten beinhaltet das Rahmenmodell auch jene Faktoren, die mittels einer Delphi-Methode²⁷ gewonnen und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für den Lerntransfer bewertet wurden (Meißner, 2012, S. 249).

Die Zuordnung der ermittelten über- und untergeordneten Einflussfaktoren erfolgt in den fünf Bereichen weite Arbeitsumgebung (Unternehmensumwelt), weite Arbeitsumgebung (Unternehmen), enge Arbeitsumgebung (Funktionsfeld), Lernumgebung (Lernfeld) sowie Teilnehmer (Meißner, 2012, S. 40, 246–247). Fernerhin schreibt Meißner (2012) dem Weiterbildungsteilnehmenden im Transfergeschehen eine Schlüsselrolle zu, da dieser unter anderem die Schnittstelle zwischen dem Lernfeld und der engen Arbeitsumgebung bildet (Meißner, 2012, S. 40–41). Daher wird der Teilnehmende im Zentrum des Modells positioniert, was folgender Abbildung 5 zu entnehmen ist. So erwirbt der Teil-

²⁴ Gemäß Seidel (2012, S. 106) bedingen die personalen Einflussfaktoren die Transferkompetenz, allerdings sind diese nicht konstituierend für sie. Grund hierfür ist, dass derartige Faktoren das der Transferkompetenz zugeschriebene Merkmal der Entwicklungsfähigkeit beziehungsweise der Veränderbarkeit nicht erfüllen. Deshalb bezieht Seidel (2012) die personalen Faktoren bei ihren Analysen nicht näher ein (Seidel, 2012, S. 103, 106).

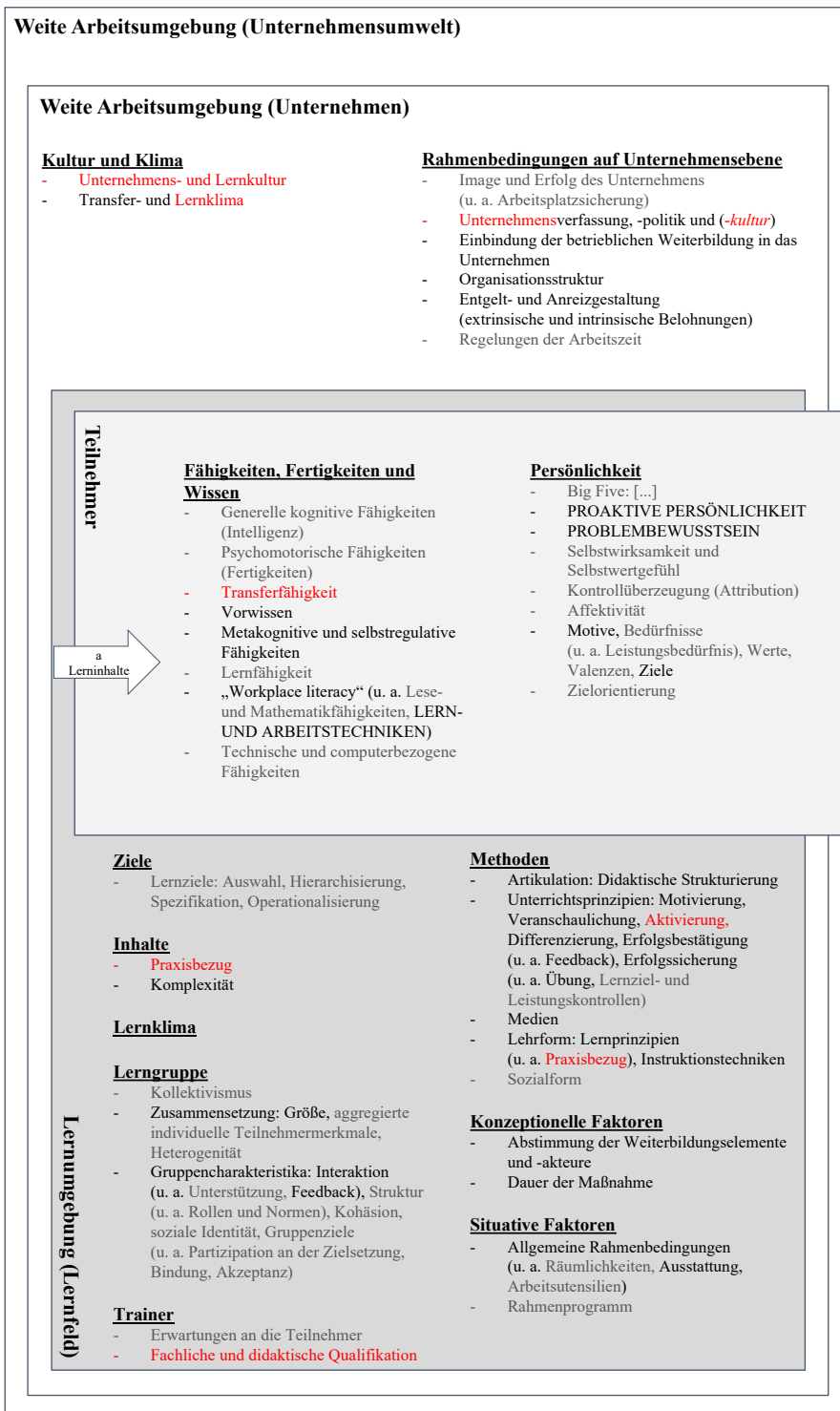
²⁵ Hierzu gehören unter anderem Motivations- und Transfertheorien (vgl. Meißner, 2012, S. 43–72).

²⁶ Beispielhaft können die Modelle von Marx (1982) und Noe (1986) genannt werden (vgl. Meißner, 2012, S. 72–91).

²⁷ Genauere Informationen zur Delphi-Methode siehe Döring & Bortz, 2016, S. 420.

nehmende in der Lernumgebung die Inhalte (Pfeil a) und wendet das Gelernte unter idealen Umständen im Funktionsfeld an (Richtungsweiser b). Ob der Lerntransfer tatsächlich gelingt, hängt von zahlreichen Faktoren ab²⁸ (Meißner, 2012, S. 40–41).

²⁸ Wie Abbildung 5 zeigt, kommen im Modell unterschiedliche Farbtöne und Schriftarten zum Einsatz. Die theoretisch hergeleiteten Einflussfaktoren, die nicht von den Experten genannt wurden, sind in grauer Schrift (z. B. Regelungen der Arbeitszeit) dargestellt, während die durch die Experten identifizierten Faktoren in KAPITÄLCHEN (bspw. Teilnehmer hat die Inhalte verstanden) wiedergegeben werden. Zusätzlich sind die durch die Experten als besonders relevant eingestuft Faktoren in roter Schrift (z. B. Transferfähigkeit) dargestellt (Meißner, 2012, S. 248).



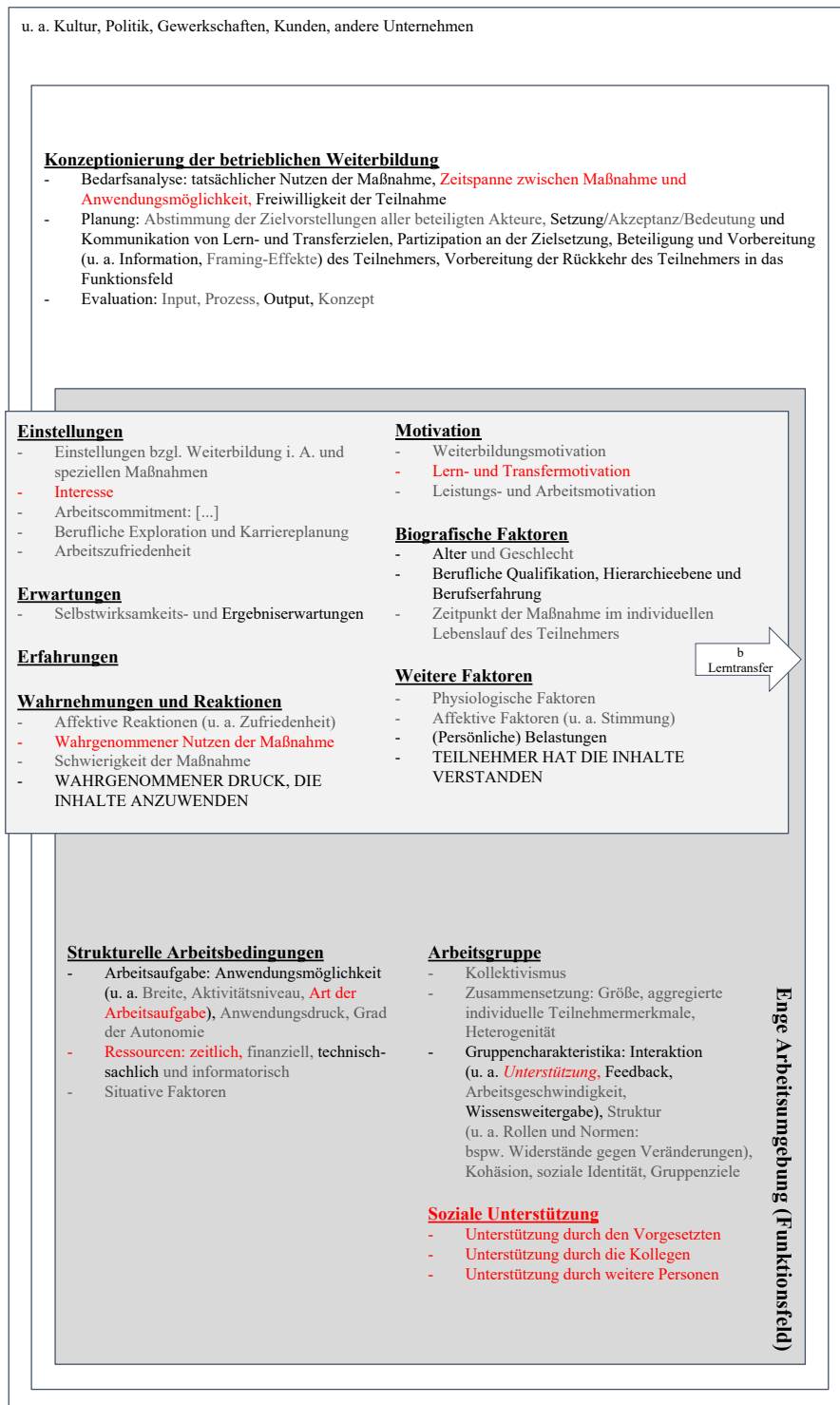


Abbildung 5: Rahmenmodell des Lerntransfers
(eigene Darstellung in Anlehnung an Meißner, 2012, S. 246–247)

Zu den übergeordneten individuellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer zählen die Fähigkeiten, die Fertigkeiten und das Wissen, die Persönlichkeit, die Einstellungen, die Erwartungen, die Erfahrungen, die Motivation, die Wahrnehmungen und die Reaktionen sowie die biografischen und die weiteren Faktoren des Weiterbildungsteilnehmenden (Meißner, 2012, S. 93–94, 246–247). Die vorangestellten lernumgebungsspezifischen Determinanten umfassen die Ziele, die Inhalte, die eingesetzten Methoden, das Lernklima, die Lerngruppe, der Trainer sowie die konzeptionellen und die situativen Faktoren (Meißner, 2012, S. 94, 246). Während die institutionellen Einflussfaktoren auf der Ebene der Unternehmensumwelt die Politik, die Kultur, die Kunden, die Gewerkschaften und andere Unternehmen umfassen, zählen zu den Faktoren auf der Unternehmensebene die Kultur und das Klima, die Rahmenbedingungen und die Weiterbildungskonzeptionierung (Meißner, 2012, S. 246–247). Schließlich inkludieren die institutionellen Determinanten im Kontext des Funktionsfeldes die strukturellen Bedingungen am Arbeitsplatz, die soziale Unterstützung und die Arbeitsgruppe (Meißner, 2012, S. 247).

Schließlich bleibt noch einmal festzuhalten, dass das Kapitel 3.2 darauf abzielte, den Lerntransferprozess sichtbar zu machen und potenzielle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer zu bestimmen. Dazu wurden relevante Modelle im Kontext betrieblicher Weiterbildung herangezogen. Die Ansätze zeigen, dass die Umsetzung des Gelernten durch eine Fülle von Determinanten beeinflusst werden kann, die teilweise auch in gegenseitiger Wechselbeziehung zueinanderstehen.

Darüber hinaus verdeutlichen die Modelldarstellungen, dass unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, den Prozess des Lerntransfers möglichst realitätsgetreu abzubilden. So wird der Transferprozess bei Baldwin und Ford (1988) durch die Trainingsinputs und -outputs sowie durch die Positionierung des Lernens und Behaltens im Lernfeld vor der Generalisierung und Aufrechterhaltung im Funktionsfeld inkludiert. Bei den Konzeptionen von Dubs (1994) und Seidel (2012) wird dieser Prozess unter anderem durch die Implementierung von möglichen Rückwirkungen zwischen einzelnen Modellelementen angedeutet. So kann bei Dubs (1994) zum Beispiel die Verbesserung bei der täglichen Arbeit rückwirkend die individuellen Einflussfaktoren des Weiterbildungsteilnehmenden beeinflussen (Richtungsweiser 1 in Abbildung 2). Folglich wäre es annehmbar, dass ein erfolgreicher Lerntransfer die Motivation des Teilnehmenden steigert und auch möglichen Ängsten in Hinsicht auf die Weiterbildung entgegenwirkt. Bei Seidel (2012) wird der Transferprozess dadurch zum Ausdruck gebracht, dass der Modellbaustein Transfer

einen rückwirkenden Einfluss auf die Entwicklung der Transferkompetenz ausübt (gestrichelter Pfeil e in Abbildung 4). Im Vergleich zu den anderen betrachteten Forschungsansätzen spiegeln Rank und Wakenhut (1998) den Transferprozess am deutlichsten wider, da hier eine dreistufige Zeitachse eingefügt wird. Zudem wird der Prozess des Lerntransfers sichtbar, indem das Modell vor der Weiterbildungsmaßnahme die Merkmale der Teilnehmenden und die der Arbeitsumgebung sowie nach der Maßnahme die Posttraining-Teilnehmermerkmale und die Posttraining-Arbeitsumgebung zum Inhalt hat (vgl. Abbildung 3). Bei Meißner (2012) wird der Transferprozess angedeutet, indem der Teilnehmende die Inhalte in der Lernumgebung erwirbt (Pfeil a in Abbildung 5) und diese idealerweise in das Funktionsfeld transferiert (Richtungsweiser b in Abbildung 5).

In Bezug auf die Lerntransferfaktoren lässt sich abschließend konstatieren, dass die ausgewählten Modelle hier einen guten und umfassenden Überblick geben. Prinzipiell beziehen sämtliche berücksichtigten Ansätze individuelle, lernfeldspezifische und institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer ein. Zum Teil setzen sie gemeinsame und teils auch unterschiedliche Akzente.

3.3 Kritische Würdigung der theoretischen Lerntransfermodelle und Zusammenfassung zu den relevanten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Nachdem die für diese Arbeit als wichtig erscheinenden Lerntransfermodelle beschrieben und alle wahrscheinlichen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer ermittelt wurden, sollen in Abschnitt 3.3.1 die dargestellten Ansätze einer kritischen Würdigung unterzogen werden, indem Stärken und Schwächen der Modelle darstellt werden. Anschließend werden in Unterkapitel 3.3.2 basierend auf diesen Ansätzen die als besonders wichtig erscheinenden Einflussfaktoren auf den Lerntransfer bestimmt.

3.3.1 Stärken und Schwächen der Theoriemodelle

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das erstbeschriebene Modell von Baldwin und Ford (1988) zu den bekanntesten Lerntransfermodellen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung zählt. Es zeichnet sich insbesondere durch den einfachen Modellaufbau aus. Diese Trivialität in der Struktur ist beispielweise darauf zurückzuführen, dass in diesem Forschungsansatz keine rückwirkenden Beziehungen, ausgehend von den Transferbedingungen hin zu den Trainingsinputs, bestehen (Meißner, 2012, S. 76). Überdies ist die Gruppierung der von beiden Verfassern ermittelten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer hervorzuheben. Damit haben Baldwin und Ford (1988) ein Grundgerüst für die

Verortung von Einflussfaktoren in die drei Bereiche Individuum, Lernfeld und Institution geschaffen. Bis heute ist diese Einteilung der Faktoren in der Transferforschung weitverbreitet und wird im Zusammenhang mit dem Lerntransfer immer wieder aufgegriffen. Eine Schwäche dieses Ansatzes besteht jedoch darin, dass der Unterschied zwischen dem Behalten im Bereich der Trainingsoutputs sowie der Aufrechterhaltung im Kontext der Transferbedingungen nicht geklärt wird (vgl. Abbildung 1). Diese Unklarheit könnte unter anderem bei der Messung dieser zwei Variablen zu Verwirrungen führen (Piezzi, 2002, S. 15). Zusätzlich werden in dem Modell wahrscheinliche Abhängigkeiten zwischen den Teilnehmermerkmalen, dem Trainingsdesign sowie der Arbeitsumgebung nicht berücksichtigt. So wäre es beispielsweise denkbar, dass die Bedingungen des Arbeitsumfeldes, wie die Möglichkeit der dortigen Anwendung des neu Gelernten, die Motivation des Weiterbildungsteilnehmenden positiv beeinflusst. Auch wenn Baldwin und Ford (1988) wertvolle Meilensteine in der Transferforschung insbesondere bezüglich der Klassifikation von transferbeeinflussenden Faktoren gesetzt haben, ist die Anzahl der von ihnen identifizierten Lerntransferfaktoren relativ gering.

Die Stärke des zweitbeschriebenen Forschungsansatzes von Dubs (1994) besteht darin, dass der Modellentwickler die betriebliche Ausbildung von Führungskräften ganzheitlich betrachtet, indem er die bislang eher schulmäßig ausgerichtete Management-Ausbildung um neuartige Ausbildungsformen erweitert (Dubs, 1994, S. 16). Dem Autor zufolge ist eine derartige gesamtheitliche Gestaltung der Ausbildung erforderlich, damit Unternehmen aus dieser tatsächliche Erfolge erzielen können (Dubs, 1994, S. 16). Außerdem verweist der Verfasser auf die hohe Relevanz des Lerntransfers, indem er in seinem Modell die Transfermaßnahmen im Rahmen des Ausbildungsgeschehens, die Verbesserung bei der täglichen Arbeit bedingt durch besuchte Ausbildungen (Transfer) sowie mögliche Lerntransferdeterminanten als Modellbausteine integriert (vgl. Abbildung 2). Hierbei schreibt der Autor den institutionellen Einflussfaktoren eine hohe Bedeutung zu. Diese sind im Vergleich zu dem vorangestellten Modell von Baldwin und Ford (1988) weiter gefasst, sodass nicht nur direkte Arbeitsbedingungen auf den Lerntransfer, wie zum Beispiel die Einstellung des Vorgesetzten, sondern auch indirekte, wie die Unternehmenspolitik oder die Visionen der Geschäftsleitung, Beachtung finden (Piezzi, 2002, S. 18). Eine Schwäche ist hingegen, dass der Autor in seinen Ausführungen nicht konkret auf die im Modell abgebildeten Pfeilverläufe eingeht. Festzuhalten ist überdies, dass es sich bei die-

sem Ansatz um kein klassisches Lerntransfermodell handelt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich das Modell nicht ausschließlich dem Lerntransfergeschehen widmet, sondern die Abhandlung bis zu den Veränderungen im gesamten Unternehmen reicht. Dennoch wurde der Ansatz von Dubs (1994) herangezogen, weil er wertvolle Impulse für wahrscheinliche individuelle, lernfeldspezifische und institutionelle Lerntransferdeterminanten liefert.

Ein Vorteil des integrativen Bedingungsmodells von Rank und Wakenhut (1998) stellt die Implementierung von konkreten Trainingsphasen dar, weil hierdurch die Dynamik des Lerntransferprozesses angedeutet sowie eine Einordnung von potenziellen Transfermaßnahmen im Zeitverlauf ermöglicht werden (Rank & Thiemann, 1998, S. 75; Rank & Wakenhut, 1998, S. 16). Durch diese Einteilung der Maßnahmen können konkrete Hinweise erfolgen, zu welchem Zeitpunkt welche transferunterstützende Handlung am geeignetsten ist. Im Gegensatz zu den zwei vorangehenden Konzeptionen von Baldwin und Ford (1988) sowie Dubs (1994) beinhaltet das Modell von Rank und Wakenhut (1998) zusätzlich die Transferentscheidung, welche die wesentliche Schnittstelle zur Arbeitsumgebung bildet (Feigl & Glaser, 1998, S. 119). In Bezug auf die Ausführungen von Rank und Wakenhut (1998) ist kritisch anzumerken, dass der eigentliche Lerntransferprozess als Aufeinanderfolge von Trainingsablauf, Transferentscheidung und Teilnehmerverhalten nur in Ansätzen erläutert wird (Seidel, 2012, S. 37). Nichtsdestotrotz hat dieser Ansatz die Transferforschung vor allem dadurch bereichert, dass es als sinnvoll erscheint, neben den Maßnahmen zur Transfersicherung auch die Lerntransferfaktoren zeitlich beziehungsweise phasenweise in einem Prozessmodell zu verorten.

Eine besondere Eigenschaft des Lerntransfermodells von Seidel (2012) besteht im Vergleich zu den weiteren ausgewählten Konzeptionen darin, dass die Autorin von einer individuellen Transferkompetenz ausgeht, die als die zentrale Determinante in Bezug auf den Lerntransfer angesehen wird. Genauso wie bei dem ganzheitlichen Modell für die betriebliche Ausbildung von Dubs (1994) wird ebenfalls bei Seidel (2012) eine Ergebnis-Komponente als Modellbaustein integriert. Während Dubs (1994) in diesem Zusammenhang die Veränderungen im gesamten Unternehmen anführt (vgl. Abbildung 2), nimmt Seidel (2012) in ihrem Modell das Transferergebnis auf (vgl. Abbildung 4). Unklar bleibt allerdings, was unter einem Transferergebnis beziehungsweise einem Transferziel zu verstehen ist. Seidel (2012, S. 106) führt lediglich an, dass sich das Transferresultat durch die zuvor definierten Transferziele messen lässt. Festzustellen ist außerdem, dass die zu

erwartenden Rückwirkungen von dem Transfer und dem Transferergebnis auf die situativen und auf die personalen Einflussfaktoren ausgeklammert werden. Allerdings begründet die Autorin das Auslassen damit, dass mögliche Rückwirkungen nicht im Mittelpunkt ihres Forschungsvorhabens stehen (Seidel, 2012, S. 106). Zusätzlich ist anzuführen, dass Seidel (2012) im Modell zwar lernumgebungsspezifische Einflussfaktoren einbezieht, allerdings das konkrete Training als Modellelement ausblendet.

Eine Stärke des Rahmenmodells von Meißner (2012) besteht darin, dass es im Gegensatz zu den bereits skizzierten Ansätzen ein relativ breites Spektrum an wahrscheinlichen Lerntransferfaktoren abdeckt. Trotz dieses erheblichen Umfangs an Determinanten weist das Modell einen übersichtlichen und strukturierten Aufbau auf. Im Vergleich zu den vorangestellten Konzeptionen ist überdies die differenzierte Einordnung der institutionellen Lerntransferdeterminanten hervorzuheben, die – anders als bisher – auf den drei Ebenen Unternehmensumwelt, Unternehmen und Funktionsfeld erfolgt (vgl. Abbildung 5). Weiterhin ist erwähnenswert, dass mögliche Zusammenhänge zwischen den ermittelten Determinanten in dem Modell weder dargestellt noch empirisch validiert werden. Dies begründet die Autorin jedoch damit, dass das Ziel ihrer Arbeit nicht darin bestünde, derartige Interdependenzen zu explorieren, sondern dass die Studie darauf ausgerichtet sei, relevante Aussagen über die Bedeutung der einzelnen Faktoren auf den Lerntransfer zu treffen (Meißner, 2012, S. 164, 181). Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle berücksichtigten Modelle sich mit den drei etablierten Bereichen von transferbeeinflussenden Determinanten befassen und dadurch einen ganzheitlichen Charakter aufweisen.

3.3.2 Zusammenfassung zu den relevanten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Dieses Unterkapitel zielt nun darauf ab, die als besonders wichtig erscheinenden Determinanten basierend auf den gewählten Modellen übergreifend herauszuarbeiten. Dies erfolgt, indem die übereinstimmenden beziehungsweise die häufig genannten Faktoren zusammengeführt und den drei Bereichen Individuum, Lernfeld und Institution zugeordnet werden. Zu beachten ist, dass die Modellentwickler auf die Einflussfaktoren unterschiedlich stark eingehen und zum Teil sogar gar keine Erklärungen zu den Faktoren anführen. Bei der Sichtung von Tabelle 1 wird deutlich, dass – auf der Grundlage der einbezogenen Modelle – der Umfang der individuellen Einflussfaktoren (22 Faktoren), gefolgt von dem der institutionellen Determinanten (zwölf Faktoren), am größten ist. Vergleichend dazu

ist die Anzahl der lernfeldspezifischen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer relativ gering (sechs Faktoren). Konsens der bisherigen Forschung ist offenbar, dass insbesondere die Merkmale des Weiterbildungsteilnehmenden sowie die Rahmenbedingungen der Arbeitsumgebung für die Umsetzung des neu Gelernten am Arbeitsplatz von Relevanz sind. Lernumgebungsspezifische Determinanten scheinen eine vergleichsweise geringere Rolle für den Lerntransfer nach dem Stand der bisherigen Transferforschung einzunehmen. Im Folgenden gilt es, auf die in Tabelle 1 dargestellten Faktoren näher einzugehen. Den Anfang bilden die individuellen Einflussfaktoren.

Tabelle 1: Überblick über relevante Einflussfaktoren auf den Lerntransfer (Modelle)
(eigene Darstellung)

Lerntransfermodelle	Relevante Einflussfaktoren auf den Lerntransfer	
	INDIVIDUUM	
Baldwin & Ford (1988); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Fähigkeiten	
Dubs (1994); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)		Lernfähigkeit
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)		Transferfähigkeit
Baldwin & Ford (1988); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Fertigkeiten	
Baldwin & Ford (1988); Dubs (1994); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)	Motivation	
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)		Lernmotivation
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)		Transfermotivation
Baldwin & Ford (1988); Meißner (2012)	Persönlichkeit	
Dubs (1994); Meißner (2012); Seidel (2012)	Wissen	
Dubs (1994); Meißner (2012)	Bedürfnisse	
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)	Kontrolle	
Dubs (1994); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)	Einstellungen	
Dubs (1994); Meißner (2012)		Einstellungen bezüglich der Weiterbildung
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)		Karriereeinstellungen
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)		Arbeitseinstellungen
Dubs (1994); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Erwartungen	
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)		Selbstwirksamkeitserwartungen
Meißner (2012); Seidel (2012)	Werte	
Dubs (1994); Meißner (2012)	Emotionen	
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Interesse an Weiterbildungsinhalten	
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Zeitpunkt der Weiterbildung	
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Reaktionen auf die Weiterbildung	
LERNFELD		
Dubs (1994); Meißner (2012)	Methoden	
Baldwin & Ford (1988); Meißner (2012)		Lernprinzipien
Baldwin & Ford (1988); Meißner (2012)		Sequenzierung
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)		Instruktionstechniken
Baldwin & Ford (1988); Dubs (1994); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)	Praxisbezug	
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Organisatorische Faktoren	
INSTITUTION		
Baldwin & Ford (1988); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)	Anwendungsmöglichkeit	
Meißner (2012); Seidel (2012)		Arbeitsaufgaben, welche eine Anwendung erfordern
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Soziale Unterstützung	
Baldwin & Ford (1988); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)		Unterstützung durch Vorgesetzten
Baldwin & Ford (1988); Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998); Seidel (2012)		Unterstützung durch Kollegen
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)		Unterstützung durch weitere Personen
Meißner (2012); Seidel (2012)	Zielvereinbarungen bezüglich des Transfers	
Meißner (2012); Seidel (2012)	Arbeitsautonomie	
Meißner (2012); Rank & Wakenhut (1998)	Lernkultur und -klima	
Dubs (1994); Meißner (2012)	Konzeption der betrieblichen Weiterbildung	
Dubs (1994); Meißner (2012)	Unternehmenspolitik	
Dubs (1994); Meißner (2012)	Erfolg und Image des Unternehmens	

Wie die tabellarische Übersicht 1 zeigt, scheint den *Fähigkeiten* des Teilnehmenden eine wesentliche Rolle für den Lerntransfer im Kontext betrieblicher Weiterbildung zuzukommen, da sie integraler Bestandteil in diversen Lerntransfermodellen sind. So finden die Fähigkeiten unter anderem in den dargestellten Ansätzen von Baldwin und Ford (1988), Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) Anwendung. Drei der vorgestellten Modelle zeigen zudem, dass diese Determinante differenzierter betrachtet werden kann. Während Dubs (1994) die *Lernfähigkeit* anführt, nennen Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) sowohl die Lernfähigkeit als auch die *Transferfähigkeit*. Die Lernfähigkeit kann nach Angabe von Dubs (1994, S. 25) erhöht werden, indem die Mitarbeitenden vor Beginn einer Weiterbildungsmaßnahme am Arbeitsplatz in der Form vorbereitet werden, dass sie davon überzeugt sind, das Neue problemlos erlernen zu können. Überdies werden die *Fertigkeiten* bei Baldwin und Ford (1988), Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) genannt. Jedoch werden diese in den Ansätzen nicht trennscharf von den Fähigkeiten abgegrenzt (Baldwin & Ford, 1988, S. 64; Meißner, 2012, S. 96; Rank & Wakenhut, 1998, S. 18).

Außerdem veranschaulicht Tabelle 1, dass die *Motivation* in allen betrachteten Modellen eingebettet ist und sich damit als wesentlich für den Lerntransfer erweist. Meißner (2012, S. 117) erklärt, dass bei der Untersuchung des Lerntransfers unterschiedliche motivationale Konstrukte einzubeziehen sind. Hierzu gehören beispielsweise die *Lernmotivation*, die bei Meißner (2012) sowie bei Rank und Wakenhut (1998) aufgenommen wird, als auch die *Transfermotivation*, die als Einflussgröße in den Modellen von Meißner (2012), Rank und Wakenhut (1998) sowie Seidel (2012) genannt wird. Darüber hinaus ergänzt Meißner (2012) in ihrem Modell die Weiterbildungs-, die Leistungs- und die Arbeitsmotivation (Meißner, 2012, S. 247). Meißner (2012, S. 118) geht davon aus, dass von einer hohen Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Lerntransfers ausgegangen werden kann, wenn die Teilnehmenden bereits vor Beginn einer Weiterbildungsmaßnahme über eine hohe Lernmotivation verfügen. Außerdem weist Meißner (2012) auf die von Winkel, Petermann und Petermann (2006) vorgenommene Differenzierung in intrinsische und extrinsische Lernmotivation hin (Meißner, 2012, S. 118; Winkel et al., 2006, S. 58, 297). Auch hinsichtlich der Transfermotivation wird von Seidel (2012, S. 103) angeführt, dass der Transfer sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein kann. Meißner (2012, S. 119) ergänzt, dass es intuitiv nachvollziehbar sei, dass Teilnehmende mit einer hohen Transfermotivation mit einer großen Wahrscheinlichkeit das Erlernte transferieren.

Eine weitere individuelle Determinante stellt die *Persönlichkeit* dar, die in dem Modell von Baldwin und Ford (1988) sowie in jenem von Meißner (2012) integriert ist. Meißner (2012, S. 101) beschreibt, dass die Persönlichkeit des Mitarbeitenden einen Einfluss auf die Weiterbildungseffektivität, auf die Leistungsvariablen sowie auf die Motivation und daher unmittelbar auch auf den Lerntransfer ausübt. Zudem wird das *Wissen* des Teilnehmenden als personaler Einflussfaktor in den Ansätzen von Dubs (1994), Meißner (2012) und Seidel (2012) genannt. Seidel (2012) geht auf den Prozess des Lernens ein und nimmt an, dass eine Förderung von deklarativem und prozeduralem Fachwissen den Transfer begünstigt (Seidel, 2012, S. 104). Meißner (2012) stellt auf das Vorwissen bezüglich der Anwendung der Weiterbildungsinhalte ab (Meißner, 2012, S. 246). So kann entsprechendes Vorwissen die Transferwahrscheinlichkeit maßgeblich erhöhen (Meißner, 2012, S. 98).

Weiterhin finden die *Bedürfnisse* des Teilnehmenden in den Modellen von Dubs (1994) und Meißner (2012) Beachtung. Um die Wirksamkeit der Weiterbildung zu erhöhen, erachtet Dubs (1994) es als wichtigste Aufgabe, die Bedürfnisse der Mitarbeitenden zu analysieren sowie die ermittelten Wünsche, genauso wie die strategischen Absichten des Unternehmens, bei der Ausrichtung der Bildungsmaßnahmen einzubeziehen (Dubs, 1994, S. 24). Meißner (2012) führt in ihrem Modellansatz zusätzlich das Leistungsbedürfnis an (Meißner, 2012, S. 246). Folglich lässt sich annehmen, dass bei den Weiterbildungsteilnehmenden, die über ein starkes Leistungsbedürfnis verfügen, von einem erfolgreichen Transferverhalten ausgegangen werden kann.

Ferner lassen sich bei Meißner (2012), Rank und Wakenhut (1998) sowie Seidel (2012) mehrere Determinanten identifizieren, die man unter dem Oberbegriff *Kontrolle* zusammenfassen kann. Während bei Rank und Wakenhut (1998) vom Kontrollbewusstsein die Rede ist, integriert Seidel (2012) die Selbstkontrolle des Teilnehmenden (Rank & Wakenhut, 1998, S. 19; Seidel, 2012, S. 104, 120). Seidel (2012, S. 104) beschreibt, dass hierunter die Bildung von Vorsätzen im Sinne von Handlungsplänen zu verstehen sei. Derartige Vorsätze sollen dabei unterstützen, den Transfer selbst bei auftretenden äußeren Transferbarrieren aufrechtzuerhalten (Seidel, 2012, S. 104). Meißner (2012) führt des Weiteren die interne und die externe Kontrollüberzeugung (Attribution) an (Meißner, 2012, S. 106, 246; Noe, 1986, S. 739–740).

Ein weiteres mehrfach genanntes Merkmal stellen die *Einstellungen* des Weiterbildungsteilnehmenden dar, die in den Modellen von Dubs (1994), Meißner (2012), Rank und

Wakenhut (1998) sowie Seidel (2012) angeführt werden. Einstellungen lassen sich dabei sowohl auf die Lern- als auch auf die Arbeitsumgebung beziehen (Meißner, 2012, S. 110). Die Einstellungen des Teilnehmenden im Kontext der Lernumgebung betreffen gemäß Dubs (1994, S. 24) und Meißner (2012, S. 247) die *Einstellungen bezüglich der Weiterbildung*. Diese können weiter spezifiziert werden in generelle Einstellungen bezüglich der Weiterbildung und in Einstellungen hinsichtlich einer speziellen Weiterbildungsmaßnahme (Meißner, 2012, S. 247). Bezogen auf die Arbeitsumgebung sind *Karriere-* und *Arbeitseinstellungen* denkbar (Meißner, 2012, S. 247; Rank & Wakenhut, 1998, S. 19).

Auch bestimmen Dubs (1994), Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) in ihren Forschungsansätzen die *Erwartungen* an die Weiterbildung als individuelle Einflussgröße. Dubs (1994, S. 24–25) hält fest, dass das Bestreben nach dem späteren Lerntransfer größer sei, wenn die Weiterbildung die Erwartungen des Teilnehmenden erfüllt. Darüber hinaus werden übereinstimmend in den Modellen von Meißner (2012), Rank und Wakenhut (1998) sowie Seidel (2012) die *Selbstwirksamkeitserwartungen* erwähnt. Laut Seidel (2012, S. 104) umfasst die transferbezogene Selbstwirksamkeitserwartung die Kompetenzerwartung einer Person bezogen auf den Transfer und dient dazu, diesen auch dann weiterzuverfolgen, wenn innere Widerstände auftreten. Bei Meißner (2012) werden neben den Selbstwirksamkeitserwartungen auch die *Ergebniserwartungen* angeführt (Meißner, 2012, S. 247).

Nach Meißner (2012, S. 246) und Seidel (2012, S. 106) könnten sich darüber hinaus die *Werte* des Teilnehmenden für den Lerntransfer als wichtig erweisen. Weiterhin ist die *Emotion* als Determinante angegeben. Diese spielt sowohl bei Dubs (1994) als auch bei Meißner (2012) eine Rolle. Gemäß Dubs (1994, S. 24) lässt sich die Weiterbildungseffektivität erhöhen, wenn – neben der vorab erwähnten Bedürfnisanalyse – auch eine Untersuchung über mögliche Ängste der potenziellen Teilnehmenden erfolgt. Festgestellte Ängste sollten Dubs (1994, S. 24) zufolge bei der inhaltlichen Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen Berücksichtigung finden. Ferner sagt Meißner (2012, S. 125), dass es intuitiv ersichtlich sei, dass eine negative Ausprägung dieses Faktors einen negativen Einfluss auf den Lerntransfer ausüben könnte. Zudem nennt Meißner (2012, S. 103) als denkbaren Lerntransferfaktor die emotionale Stabilität, worunter unter anderem das Fehlen von Ängstlichkeit und von Emotionalität gemeint ist.

Desgleichen wird das *Interesse an Weiterbildungsinhalten* in den Modellen von Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) erwähnt. Rank und Wakenhut (1998) führen als mögliche Indikatoren für dieses Interesse die von Huczynski und Lewis (1980) erwähnte Teilnahme auf Eigeninitiative beziehungsweise die von Tannenbaum und Yukl (1992) genannte Freiwilligkeit der Teilnahme und auch das Informationsverhalten über die Maßnahme an (Huczynski & Lewis, 1980, S. 18; Rank & Wakenhut, 1998, S. 20; Tannenbaum & Yukl, 1992, S. 419). Ebenso wird der *Zeitpunkt der Weiterbildung* einstimmig in den Ansätzen von Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) angegeben. Rank & Wakenhut (1998, S. 20) weisen darauf hin, dass das Timing des Trainings im individuellen Lebenslauf des Teilnehmenden für den Lerntransfer von Relevanz sein kann. Die *Reaktion auf die Weiterbildung* stellt die letzte identifizierte Determinante im Bereich des Individuums dar. Diese wird bei Meißner (2012) sowie bei Rank und Wakenhut (1998) einbezogen. Meißner (2012, S. 247) erwähnt in diesem Zusammenhang die im Anschluss einer Maßnahme erhobene Zufriedenheit mit den Elementen der Lernumgebung.

Wie Tabelle 1 zeigt, werden im Bereich des Lernfeldes als erste Lerntransferdeterminante die *Methoden* für Weiterbildungsmaßnahmen genannt. Diese erscheinen in den Ansätzen von Dubs (1994) sowie Meißner (2012). Dubs (1994, S. 18) weist darauf hin, dass es keine optimale Methode gebe, sondern dass deren Wahl auf die Ziele der Weiterbildung, die Eigenschaften des Trainers sowie auf die Merkmale der Weiterbildungsteilnehmenden auszurichten sei. Tabelle 1 veranschaulicht, dass sich dem methodischen Vorgehen drei weitere Determinanten zuordnen lassen. Dementsprechend führen Baldwin und Ford (1998) sowie Meißner (2012) in ihren Modellen *Lernprinzipien* und die *Sequenzierung* an. Hinsichtlich der Verbesserung des Trainingsdesigns nennen Baldwin & Ford (1988, S. 66) in ihrem Literaturreview vier zentrale Lernprinzipien. Diese umfassen die Ähnlichkeit von Elementen im Lern- und im Funktionsfeld, die Vermittlung von allgemeinen Prinzipien, den Gebrauch von Stimulusvariabilität sowie die Praxisbedingungen (Baldwin & Ford, 1988, S. 66). Bei den Lernprinzipien macht Meißner (2012) auf die hohe Relevanz des Praxisbezugs der verwendeten Methoden aufmerksam (Meißner, 2012, S. 131). Gemäß Baldwin & Ford (1988, S. 64) sowie Meißner (2012, S. 127)²⁹ umfasst die Sequenzierung die Gliederung und die Sequenzierung des Unterrichts beziehungsweise der Schulungsmaterialien. Eng verbunden mit den Lernprinzipien sind die

²⁹ Es handelt sich hier um ein Sekundärzitat: Lipowsky, 2009, S. 83; zitiert nach Meißner, 2012, S. 127.

Instruktionstechniken, die im Ansatz von Meißner (2012) sowie im Modell von Rank und Wakenhut (1998) Berücksichtigung finden.

Ferner wird der *Praxisbezug* einvernehmlich in allen fünf Modellen als Determinante angeführt und scheint daher eine Schlüsselrolle für den Lerntransfer einzunehmen. Baldwin & Ford (1988, S. 64–65), Meißner (2012, S. 246) sowie Rank & Wakenhut (1998, S. 23) weisen auf die Einhaltung des Praxisbezugs der Trainingsinhalte hin. Seidel (2012, S. 104) konstatiert, dass ein starker Praxisbezug in der Weiterbildungsmaßnahme bedeutsam ist, damit die Teilnehmenden geeignetes deklaratives und prozedurales Wissen aufbauen können. Dubs (1994, S. 22) erwähnt diesbezüglich den Theorie-Praxis-Bezug. Demzufolge muss gewährleistet sein, dass die Weiterbildung sich an den Aufgaben und an den Problemen des Unternehmens orientiert und sie zudem gut theoretisch fundiert ist (Dubs, 1994, S. 22).

Abschließend werden für den Bereich des Lernfeldes die *organisatorischen Faktoren* übereinstimmend bei Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) aufgeführt. Diese schließen laut Rank & Wakenhut (1998, S. 23) organisatorische Angelegenheiten in Bezug auf die Zielgruppe, den Veranstaltungsort und den Lehrenden ein. Während bei der Zielgruppe zu klären ist, welche Mitarbeitenden weitergebildet werden sollen – beispielsweise alle Organisationsmitglieder, nur eine Mitarbeiterschicht oder einzelne Teams –, ist beim Lernort und beim Lehrenden die Entscheidung zu treffen, ob die Maßnahmen inner- oder außerhalb des Unternehmens mit einem internen oder einem externen Trainer stattfinden sollen (Rank & Wakenhut, 1998, S. 23). Meißner (2012) unterteilt die organisatorischen Faktoren in konzeptionelle und situative Determinanten (Meißner, 2012, S. 140, 246). Während die Erstgenannten die allgemeine Konzeption der Weiterbildungsmaßnahme, wie beispielsweise die Abstimmung der Weiterbildungselemente und -akteure, sowie die Dauer der Maßnahme betreffen, beziehen sich die situativen Faktoren auf die konkrete Lernsituation (Meißner, 2012, S. 140, 246). Situative Determinanten meinen die allgemeinen Rahmenbedingungen während der Weiterbildungsmaßnahme. Dazu zählen die Räumlichkeit, in der die Maßnahme stattfindet, deren Ausstattung und die Arbeitsutensilien (Meißner, 2012, S. 246).

Wie Tabelle 1 darlegt, beinhalten die Modelle von Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) im Bereich der Institution beziehungsweise Arbeitsumgebung die *soziale Unterstützung*. Dieser Einflussfaktor lässt sich mehreren Unterstützungsquellen zuteilen.

So wird von Baldwin und Ford (1988), Meißner (2012), Rank und Wakenhut (1998) sowie Seidel (2012) auf die Rolle des *Vorgesetzten* hingewiesen. Nachweislich ist dieser maßgebend mitverantwortlich, wenn es um Fragen der Weiterbildung, um die Anwendbarkeit des Gelernten und um die Transfersicherung geht. Die Führungskraft kann durch ihr Verhalten gegenüber dem Teilnehmenden und durch ihre Einstellung bezüglich der Weiterbildung auf unterschiedliche Weise sowohl vor als auch nach der Weiterbildung ihre Unterstützung zum Ausdruck bringen. Rank & Wakenhut (1998, S. 26–27) nennen diesbezüglich die in der Studie von Weiss, Huczynski und Lewis (1980) durch die Weiterbildungsteilnehmenden genannten fördernden und hemmenden Arbeitsbedingungen. Demzufolge werden als transferhemmend die ungeplante Arbeit, die Arbeitsüberlastung, die Schwierigkeit, andere Personen zu überzeugen, und die hohen Veränderungsraten genannt (Weiss et al., 1980, S. 19). Transferfördernde arbeitsumgebungsspezifische Bedingungen umfassen hingegen die Offenheit des Vorgesetzten für Vorschläge und Ideen, die Verantwortung des Mitarbeitenden für die eigene Arbeit, die Zustimmung des Vorgesetzten, eigene Methoden anzuwenden, und die Freiheit des Informationsaustausches (Weiss et al., 1980, S. 19). Insofern hat der Vorgesetzte die Kontrolle über einen Großteil der institutionellen Einflussfaktoren (Weiss et al., 1980, S. 20). Meißner (2012) stützt sich bei der Unterstützung durch den Vorgesetzten unter anderem auf die von Sonntag und Stegmaier (2005) sowie auf die von Holton III, Bates & Ruona (2000) erwähnten lern- und transferfördernden Führungsaufgaben (Meißner, 2012, S. 159–160). Sonntag & Stegmaier (2005, S. 25–26) zufolge gehören hierzu die Vereinbarung von Lern- und Entwicklungszielen mit dem Mitarbeitenden, die Beratung zu Personalentwicklungsmaßnahmen, die Übertragung von herausfordernden Aufgaben und die Durchführung von regelmäßigen Feedbackgesprächen. Holton III et al. (2000, S. 355) führen ähnliche Aspekte, wie beispielweise die Schaffung von Weiterbildungs- und Anwendungsmöglichkeiten, an. Außerdem werden die belohnungsorientierten Führungstätigkeiten wie Lob, bessere Aufgabenstellungen und extrinsische Anreize hervorgehoben (Baldwin & Ford, 1988, S. 93; Holton III et al., 2000, S. 355). Seidel (2012) unterteilt in ihrem Modell die Unterstützung durch den Vorgesetzten in die Kompetenz- sowie in die Transferunterstützung (Seidel, 2012, S. 98). Die Förderung des Lerntransfers lässt sich nach Auffassung der Autorin durch *Zielvereinbarungen hinsichtlich des Transfers*³⁰, durch Feedbackprozesse wie Lob und Anerkennung bei erbrachten Transferleistungen sowie

³⁰ Tabelle 1 zeigt, dass die *Zielvereinbarungen bezüglich des Transfers* übereinstimmend in den Modellkonzeptionen von Meißner (2012) und Seidel (2012) genannt werden.

durch das gezeigte Interesse an der Weiterbildung erreichen (Seidel, 2012, S. 98). Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Autoren ein ähnliches Verständnis über den durch die Führungskraft zu leistenden Beitrag aufweisen.

Neben der Transferunterstützung durch den Vorgesetzten stellt nach Baldwin und Ford (1988), Meißner (2012), Rank und Wakenhut (1998) sowie Seidel (2012) die *Unterstützung durch Kollegen* einen institutionellen Einflussfaktor dar. Meißner (2012, S. 161) hält fest, dass unterstützende Kollegen Anwendungshinweise geben, als Ansprechpartner fungieren und dem Teilnehmenden Freiräume für die Weiterbildungsteilnahme sowie für die spätere Anwendung des Gelernten geben können. Weiterhin verweisen Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) in ihren Modellen auf die *Hilfe durch weitere Personen*. Nach Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme können dies laut Rank & Wakenhut (1998, S. 26) aufrechterhaltende Kontakte zum Trainer³¹ oder zu anderen Teilnehmenden sein. Zurück im Anwendungsfeld sind die bedeutsamsten Partner, neben dem Vorgesetzten und den Kollegen, die (unterstellten) Mitarbeitenden und andere Kontaktpersonen (Rank & Wakenhut, 1998, S. 26). In Bezug auf weitere Kontaktpersonen im betrieblichen Umfeld des Teilnehmenden erwähnt Meißner (2012, S. 161, 164) Topmanager, Mitarbeitende aus der Personalabteilung, Coaches und Mentoren, die in verschiedenen Forschungsarbeiten als mögliche Lerntransferdeterminanten ermittelt wurden (Belling, James & Ladkin, 2004, S. 248; Facticeau, Dobbins, Russell, Ladd & Kudisch, 1995, S. 20; Olivero, Bane & Kopelman, 1997, S. 465–466). Mit Ausnahme von Dubs (1994) erachten die einbezogenen Autoren übereinstimmend die *Anwendungsmöglichkeit* des Gelernten am Arbeitsplatz als situativen Einflussfaktor auf den Lerntransfer. Meißner (2012, S. 155) und Seidel (2012, S. 98, 120) weisen darauf hin, dass die Übertragung von transferrelevanten, neuartigen *Arbeitsaufgaben, welche eine Anwendung erfordern*, eine essenzielle Voraussetzung für die Anwendbarkeit des Gelernten darstellt.

Weiterhin werden in den Forschungsansätzen von Dubs (1994) und Meißner (2012) die *Konzeption der betrieblichen Weiterbildung*, die *Unternehmenspolitik* sowie der *Erfolg und das Image des Unternehmens* aufgeführt. Um die betriebliche Weiterbildung an der Unternehmensstrategie und an der Unternehmenskultur zu orientieren und ihr damit sowohl eine langfristige als auch eine unmittelbare unternehmensbezogene Wirkung zu geben, erklärt Dubs (1994, S. 21), dass sie auf eine Zeitspanne von fünf bis acht Jahren

³¹ Die *Unterstützung durch den Trainer* wäre jedoch dem Lernfeld zuzuordnen. Diese wird im weiteren Verlauf der Arbeit ein zentrales Thema bilden.

auszurichten sei. Weitere Bedingungen, die nach Ansicht des Verfassers bei der *Weiterbildungskonzeption* zu beachten sind, wurden in der entsprechenden Modellbeschreibung in Unterkapitel 3.2.2 bereits dargestellt. Bei der Konzeption der betrieblichen Weiterbildung rückt Meißner (2012) den Weiterbildungsprozess in den Mittelpunkt, der als Abfolge von Bedarfsanalyse, Planung und Evaluation zu sehen ist. Entlang dieses Prozesses verortet die Autorin eine Reihe von differenzierten Lerntransferdeterminanten (Meißner, 2012, S. 148). Demzufolge werden im Kontext der Bedarfsanalyse als Einflussfaktoren der tatsächliche Nutzen der Maßnahme für die Arbeitstätigkeit des Teilnehmenden, die Zeitspanne zwischen der Maßnahme und der Anwendungsmöglichkeit sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme dargestellt (Meißner, 2012, S. 247). Bei der Planung der Weiterbildungsmaßnahme nennt Meißner (2012, S. 150-152, 247) in ihrem Modell die Abstimmung der Zielvorstellungen aller beteiligten Akteure, die Setzung, die Akzeptanz, die Bedeutung und offene Kommunikation von Lern- und Transferzielen, die Partizipation an der Zielsetzung, die Beteiligung an der Maßnahmenplanung, die Vorbereitung (u. a. Information, Framing-Effekte) auf die Weiterbildungsmaßnahme sowie die Vorbereitung der Rückkehr in das Funktionsfeld. Die letzte Phase stellt die Evaluation dar, die eine entscheidende Voraussetzung bildet, um mögliche Schwachstellen im Weiterbildungsprozess aufzudecken (Meißner, 2012, S. 154). Meißner (2012) deutet in ihrem Modell durch den Input, den Prozess, den Output und das Evaluationskonzept an, dass der Lerntransfer ganzheitlich zu betrachten ist (Meißner, 2012, S. 247). Dubs (1994, S. 23) sagt in diesem Kontext, dass selbst die optimale Weiterbildungskonzeption nichts nützen würde, wenn nicht auch das Umfeld des Unternehmens für die Weiterbildung förderlich sei. Laut dem Forscher sollten daher der betrieblichen Personalentwicklung alle Einzelheiten der *Unternehmenspolitik* bekannt sein, damit sie die Weiterbildungskonzeption in einer für das Unternehmen zielgerichteten Form aufbauen kann, die den unmittelbaren Bedürfnissen des Unternehmens und den der Mitarbeitenden entspricht (Dubs, 1994, S. 23).

Tabelle 1 zeigt überdies, dass der *Erfolg* und das *Image des Unternehmens* den Lerntransfer beeinflussen könnten. Dubs (1994, S. 24) weist in diesem Zusammenhang auf die große Weiterbildungsbereitschaft von besonders erfolgreichen Unternehmen hin. Meißner (2012, S. 145) stellt die Vermutung auf, dass auch die Arbeitsplatzsicherheit transferbeeinflussend wirken könnte. Außerdem integrieren Meißner (2012) sowie Rank und Wakenhut (1998) in ihren Modellen die *Lernkultur* beziehungsweise das *Lernklima*.

Rank & Wakenhut (1998, S. 26) stellen klar, dass die potenziellen Weiterbildungsteilnehmenden im Zuge ihrer organisationalen Sozialisation den Stellenwert, der der Weiterbildung im Unternehmen beigemessen wird, kennenlernen. Merkmale wie die Unterstützung durch Vorgesetzte und jene durch Kollegen, der Zugang zu Ressourcen und denkbare Posttrainingsaktivitäten signalisieren, ob die Weiterbildung wichtig beziehungsweise unwichtig ist (Rank & Wakenhut, 1998, S. 26). Abschließend erweckt die *Arbeitsautonomie* den Anschein, als könnte sie eine Wirkung auf den Lerntransfer ausüben. Seidel (2012, S. 98) nennt in diesem Kontext die Autonomie in Bezug auf die eigene Tätigkeit. Meißner (2012, S. 156) weist auf den Grad der Arbeitsautonomie bezüglich der Arbeitsaufgabe hin. Dieser bestimmt den Handlungsspielraum des Teilnehmenden, die erworbenen Inhalte flexibel anwenden und auf auftretende Belastungen reagieren zu können (Meißner, 2012, S. 156).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die berücksichtigten Lerntransfermodelle einen guten Einblick in relevante Einflussfaktoren geben. Allerdings treffen diese keine Aussagen darüber, inwieweit und in welcher Stärke die Faktoren Einfluss auf den Lerntransfer ausüben können. Unter anderem wird dies Gegenstand des vierten Kapitels sein.

4. Empirische Befunde der Transferforschung

Um die empirisch-wissenschaftliche Relevanz dieser Arbeit zu verdeutlichen sowie bestehende Desiderata und den damit verbundenen Forschungsbedarf im Gebiet des Lerntransfers aufzuzeigen, wird im Rahmen dieses Kapitels der aktuelle empirische Forschungsstand zu themenbezogenen Studien dargestellt. Aufgrund der unüberschaubaren Vielzahl an bislang publizierten Arbeiten kann jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit der Studien erhoben werden. Vorliegende empirische Forschungsstände in diesem Themengebiet legen ihr Hauptaugenmerk auf die Identifikation von generell empirisch erforschten Einflussfaktoren, wobei häufig unklar ist, welche dieser Faktoren die Transferleistung direkt beziehungsweise indirekt bedingen. Um aber einen Überblick über die wichtigsten Determinanten zu ermöglichen, werden explizit auch erfolgswirksame Faktoren zusammengefasst, die einen direkten empirisch nachgewiesenen positiven Einfluss auf den Lerntransfer ausüben. Außerdem zeigt sich ein Forschungsbedarf dahin gehend, dass ein tieferer Einblick in bestehende Transferstudien fehlt.

Daher wird im Rahmen dieses Kapitels wie folgt vorgegangen: Nach einer Begründung für die Auswahl der Studien (Kapitel 4.1) werden empirische Befunde (Kapitel 4.2) zu individuellen, lernfeldspezifischen und institutionellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer dargestellt (Kapitel 4.2.1 bis Kapitel 4.2.3). Danach erfolgen eine Zusammenfassung der berücksichtigten Studien mittels ausgewählter Systematisierungskriterien sowie eine Zusammenstellung der erfolgswirksamen Einflussfaktoren und das Aufzeigen von Forschungsdesideraten (Kapitel 4.3).

4.1 Begründung für die Auswahl der einbezogenen Transferstudien

Die Suche nach geeigneten Studien erfolgte in Datenbanken (z. B. PSYINDEX, PsycINFO), die wichtige Journale zum Lerntransfer (z. B. Journal of Applied Psychology, Human Resource Development Quarterly) beinhalten. Um eine möglichst große Bandbreite an Studien ermitteln zu können, wurden bei der Literaturrecherche die deutschsprachigen Stichwörter *Lerntransfer*, *Transfer* und *Trainingstransfer* sowie die englischsprachigen Begriffe *training transfer*, *learning transfer*, *transfer of training* und *transfer of learning* verwendet.³² Die Recherche beschränkte sich auf Artikel aus den

³² Die genannten Begriffe werden in der Transferforschung synonym verwendet.

Jahren 1990 bis 2018³³, da in diesem Zeitraum eine große Vielzahl von Transferstudien publiziert worden sind. Für die Auswahl geeigneter Studien wurden Kriterien zugrunde gelegt, die mit der Zielsetzung dieses Vorhabens einhergehen. Demzufolge fanden in erster Linie jene Studien Berücksichtigung, die ihr Hauptaugenmerk auf die Untersuchung von individuellen und/oder institutionellen Einflussfaktoren im betrieblichen Kontext³⁴ legen und mindestens einen relevanten Faktor identifizieren. Um den Lerntransfer jedoch ganzheitlich zu betrachten, wurden auch einige Studien einbezogen, die sich mit dem Lernfeld befassen. Qualitative Studien zu den Einflussfaktoren auf den Lerntransfer existieren lediglich in sehr geringer Zahl und wurden aufgrund der geringen Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denen von quantitativen Studien nicht berücksichtigt. Außerdem wurde gezielt nach Transferstudien recherchiert, die sich im Hotel- und Gastgewerbe verorten lassen. Hier konnten nur drei quantitative Studien gefunden werden, auf die im Verlauf des Kapitels eingegangen wird. Insgesamt beinhaltet das Kapitel Befunde aus 51 Studien (vgl. Tabelle 2) und aus den sieben Metaanalysen von Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver und Shotland (1997), Blume, Ford, Baldwin und Huang (2010), Burke und Day (1986), Colquitt, LePine und Noe (2000), Huang, Blume, Ford und Baldwin (2015), Keith und Frese (2008) sowie Taylor, Russ-Eft und Chan (2005). Überwiegend handelt es sich um englischsprachige Beiträge.

4.2 Zentrale Ergebnisse der gesichteten Studien

In folgenden Abschnitten 4.2.1 bis 4.2.3 werden zum einen Ergebnisse aus Korrelationsanalysen dargestellt, um mögliche Zusammenhänge zwischen dem Lerntransfer und weiteren Variablen aufzuzeigen. Zum anderen werden Befunde aus Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodellierungen präsentiert, um bedeutsame Prädiktoren von Lerntransfer ermitteln zu können. Zum Zwecke der Übersichtlichkeit werden die Studienergebnisse in die drei übergeordneten Bereiche *Individuum*, *Lernfeld* und *Institution* eingeordnet. Überdies erfolgt die Darbietung der Resultate chronologisch, das heißt, dass diese in der Reihenfolge ihrer zeitlichen Entstehung dargestellt werden. Anzumerken ist, dass die Befunde aufgrund unterschiedlicher Ausgangsdefinitionen, Fragestellungen, Zielgruppen, Untersuchungsgegenstände, Erhebungs- und Auswertungsverfahren variieren.

³³ Die berücksichtigte Studie von *Wexley und Nemeroff* stammt jedoch aus dem Jahr 1975. Diese wurde dennoch einbezogen, weil sie wichtige Befunde zum Faktor *Zielsetzung* liefert. Auch wurde die Metaanalyse von *Burke und Day* aus dem Jahr 1986 berücksichtigt, da sie relevante Informationen zum *behavior modeling* enthält.

³⁴ Vereinzelt wurden auch Befunde aus Laborstudien ergänzt, da sie sich für den Hotelkontext als nützlich erweisen könnten.

Ebenso zeigen sich Unterschiede bei den Effektstärke-Maßen, was auf verschiedene statistische Analysen mit unterschiedlichen Stichprobenumfängen zurückzuführen ist. Außerdem haben die Autoren zum Teil unterschiedliche Auffassungen bezüglich kleiner, mittlerer und großer Effekte, weshalb sich die Interpretation der Ergebnisse unterscheidet. Hier soll bereits darauf hingewiesen werden, dass Tabelle 2 einen komprimierten Überblick (z. B. Untersuchungskontext, Zielgruppe) über die nachfolgend dargestellten Studien gibt. Den Anfang bilden Befunde zu den individuellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer.

4.2.1 Individuelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Die Analyse der Studien hat gezeigt, dass zahlreiche individuelle Faktoren existieren, die Auswirkungen auf den Lerntransfer haben. Diese lassen sich in die sechs Bereiche *Motivation, Persönlichkeitsmerkmale, Erwartungen, Fähigkeiten, Einstellungen* und *berufsbioграфische Merkmale* einordnen. Für den erstgenannten Bereich Motivation werden Ergebnisse zur *Teilnahme-, Lern- und Transfermotivation* vorgestellt. Die identifizierten Faktoren im Kontext von Persönlichkeitsmerkmalen umfassen die *Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen* sowie die Big Five-Persönlichkeitsdimensionen *Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Verträglichkeit, Extroversion* und *Offenheit für Erfahrung*. In Bezug auf die Erwartungen werden Befunde zu den vier Einflussfaktoren *erwarteter Nutzen und wahrgenommene Relevanz des Trainings, Erwartungsklarheit, Instrumentalität des Trainings* und *Leistungsverbesserung durch Anstrengung* vorgestellt. Der Bereich Fähigkeiten umfasst empirische Befunde zu *kognitiven Fähigkeiten*. Bei den Einstellungen werden Ergebnisse zu den Job- und Karrierevariablen *job involvement, organizational commitment, career planning, career exploration* und *berufliche Zufriedenheit* angeführt. Für den Bereich berufsbioграфische Merkmale wird die *Beschäftigungsdauer* des Teilnehmenden thematisiert. Im Folgenden wird sich zunächst den drei genannten Formen der Motivation angenommen, die sich zeitlich vor, während und nach dem Training verorten lassen.

Motivation

Die Motivation vor dem Training stellt die **Teilnahmemotivation** dar. *Renta-Davids, Jiménez-González, Fandos-Garrido und González-Soto (2014)* differenzieren hier zwischen der job- sowie der lernorientierten Teilnahmemotivation (Renta-Davids et al., 2014, S. 735). Während die Erstgenannte darauf ausgerichtet ist, die Karrierechancen durch die

Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zu verbessern, bezieht sich die Motivation bei zweitgenannter Form auf das Lernen an sich (Renta-Davids et al., 2014, S. 735). So zeigen die Ergebnisse der bivariaten Korrelation, dass beide Variablen in positiver Beziehung zum Lerntransfer stehen (Renta-Davids et al., 2014, S. 734), wobei die lernorientierte Form stärker mit dem Lerntransfer korreliert ($r = 0.38, p < 0.001$)³⁵ als die joborientierte Motivation ($r = 0.21, p < 0.05$) (Renta-Davids et al., 2014, S. 736). Überdies bestätigt die multiple Regressionsanalyse, dass im Gesamtmodell die joborientierte Teilnahmemotivation einen signifikant positiven Effekt auf den Lerntransfer aufweist ($b^{36} = 0.18, p < 0.05$) (Renta-Davids et al., 2014, S. 736–737).³⁷ Insgesamt zeigt sich allerdings, dass das Konstrukt der Teilnahmemotivation in der quantitativen Transferforschung bislang vernachlässigt wurde. Stattdessen konzentrieren sich die Studien auf die Motivation während und nach dem Training.

Die Motivation während des Trainings stellt die **Lernmotivation** dar. Karg (2006, S. 123), Lee et al. (2014, S. 2839) und Noe (1986, S. 743) beschreiben diese als das spezifische Bestreben des Trainees, den Inhalt des Trainingsprogramms zu lernen beziehungsweise Wissen und Fähigkeiten durch das Training zu erwerben. Tziner, Fisher, Senior & Weisberg (2007, S. 168) verstehen darunter die Absicht, ein hohes Maß an konsequenten Anstrengungen in ein bestimmtes Trainingsprogramm zu investieren. Verschiedene Studien (vgl. z. B. Kontoghiorghes, 2004) und Metaanalysen (vgl. z. B. Blume et al., 2010) haben sich der Untersuchung dieses Faktors angenommen. Zum Beispiel spiegelt die Studie von *Quiñones (1995)* die Relevanz der Lernmotivation für die Trainingseffektivität wider (Quiñones, 1995, S. 236). Zum einen wirkt diese als Schlüsselvariable, die Pretraining-Teilnehmermerkmale und Trainingsergebnisse miteinander verbindet (Quiñones, 1995, S. 226). Zum anderen demonstrieren die Regressionsergebnisse, dass die Lernmotivation einen positiven Effekt auf die Teilnehmerreaktionen ($\beta^{38} = .53, p < .01$), das Posttraining-Wissen ($\beta = .18, p < .01$) und auf das Verhalten ($\beta = .28, p < .05$) von Studierenden hat, die an einer Computersimulation teilgenommen haben (Quiñones, 1995, S. 229, 233–234).³⁹

³⁵ Während r den Korrelationskoeffizienten ausdrückt, gibt p das Signifikanzniveau an.

³⁶ b zeigt den Wert für den Regressionskoeffizienten an.

³⁷ Untersuchte Faktoren: Job- und lernorientierte Teilnahmemotivation, Trainingseffizienz, Trainingsrelevanz, Arbeitskomplexität, Arbeitsvariabilität, Arbeitsautonomie (Renta-Davids et al., 2014, S. 729, 737).

³⁸ β stellt den Pfadkoeffizienten dar.

³⁹ Untersuchte Faktoren: Selbstwirksamkeit, Wahrnehmung von Fairness, Lernmotivation (Quiñones, 1995, S. 234).

Bihler (2006) befasste sich mit der extrinsischen Lernmotivation, die sich auf die Leistungs- und Karriereorientierung des Teilnehmenden bezieht (Bihler, 2006, S. 221). Die Befunde legen signifikante korrelative Beziehungen zum Lerntransfer für diesen Faktor dar. Während die extrinsische Lernmotivation von Fach- und Führungskräften, die sich an Lehrveranstaltungen zum Thema Finanzen und Controlling beteiligten, mittelstark ($r = .42$) mit dem antizipierten Lerntransfer (Transferintention) korreliert, ist der Zusammenhang mit dem faktischen Lerntransfer (tatsächliche Transferleistung) schwächer ausgeprägt ($r = .26$) (Bihler, 2006, S. 3, 237–238). Demgemäß antizipieren extrinsisch motivierte Teilnehmende nicht nur einen höheren Lerntransfer, sondern stufen auch ihren tatsächlichen Transfer besser ein (Bihler, 2006, S. 238). Zudem wird festgestellt, dass die extrinsische Lernmotivation positiv auf den Wissenserwerb (3,96 %) ⁴⁰ und auf den antizipierten Lerntransfer (8,88 %) wirkt. Dieser Befund verdeutlicht zum einen die Wichtigkeit extrinsisch motivationaler Anreize für den Lernerfolg, der umso höher ausfällt, je leistungs- und karriereorientierter die Trainees sind. Zum anderen spielt die extrinsische Motivation für die Absicht, das im Training Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden, und folglich für den Transfererfolg eine entscheidende Rolle (Bihler, 2006, S. 265). ⁴¹ Bei *Tziner et al. (2007)* ergeben sich signifikante Korrelationen zwischen der Lernmotivation von Mitarbeitenden eines großen Industrieunternehmens, die an einem Trainingsprogramm zur Aufrechterhaltung und zur Verbesserung des technisch-professionellen Wissens teilgenommen haben, sowie dem Trainingsergebnis ($r = .758, p < .01$) beziehungsweise dem Lerntransfer aus Sicht des beurteilenden Vorgesetzten ($r = .609, p < .01$) (Tziner et al., 2007, S. 169–171). Außerdem hat diese Variable einen signifikanten Effekt auf den Erfolg des Trainingsergebnisses ($\beta = .561, p < .01$) und auf den Lerntransfer ($\beta = .376, p < .01$) (Tziner et al., 2007, S. 171). ⁴²

Chiaburu und Lindsay (2008) konnten hingegen feststellen, dass die Lernmotivation von befragten Angestellten einer großen US-amerikanischen Dienstleistungsorganisation den

⁴⁰ Der Prozentwert gibt den aufgeklärten Varianzanteil an. Das heißt für diesen Fall, dass zur Varianzaufklärung des Wissenserwerbs die externe Lernmotivation einen Beitrag von 3,96 % leistet (Bihler, 2006, S. 264).

⁴¹ Untersuchte Faktoren: Selbstkonzept fachlicher Fähigkeiten, Vorwissen, Berufsabschluss, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, extrinsische Lernmotivation, Interesse, Einstellung zu betrieblichen Lernveranstaltungen, Lebensalter, Geschlecht, beruflicher Status, Berufserfahrung, Fachkompetenz, Strukturierung, Aktivierung, Anwendungsbezug, Sozialklima mit den Lernenden, Sozialklima unter den Lernenden, Anwendungsunterstützung, Arbeitstätigkeit, Arbeitsklima, Zielgruppenorientierung, Maßnahmenstatus, Veranstaltungsdauer, Rahmenprogramm, Weiterbildungsimage, Lernkultur (Bihler, 2006, S. 247).

⁴² Untersuchte Faktoren: Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Lerntransferklima, Lernmotivation, Lernzielorientierung, Leistungszielorientierung, Instrumentalität (Tziner et al., 2007, S. 171).

Lerntransfer nicht direkt, sondern indirekt über die Transfermotivation bedingt (Chiaburu & Lindsay, 2008, S. 201, 203).⁴³ *Van der Locht, van Dam und Chiaburu (2013)* untersuchten, inwiefern die Lernmotivation auf den Lerntransfer von Managern wirkt, die an einem Trainingsprogramm zur Verbesserung sozialer Kompetenzen teilgenommen haben (van der Locht et al., 2013, S. 428). Die Autoren bestätigen moderate bis starke Korrelationen zwischen der Lernmotivation sowie der Transfermotivation ($r = 0.69$, $p < 0.01$) beziehungsweise dem Lerntransfer ($r = 0.42$, $p < 0.01$) (van der Locht et al., 2013, S. 430). Überdies belegen die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellierung, dass die Lernmotivation mit der Transfermotivation stark ($\beta = 0.52$, $p < 0.001$) und mit dem Lerntransfer mäßig, wenn auch signifikant zusammenhängt ($\beta = 0.08$, $p < 0.05$) (van der Locht et al., 2013, S. 430–431).⁴⁴ In einer aktuelleren Untersuchung von *Lee et al. (2014)*, an der Mitarbeitende eines koreanischen Versicherungsunternehmens beteiligt waren und am Führungskräfteentwicklungsprogramm teilgenommen haben, zeigten sich signifikante Beziehungen zwischen der Lernmotivation und der Transfermotivation ($r = 0.32$, $p < 0.01$) beziehungsweise dem Lerntransfer ($r = 0.37$, $p < 0.01$) (Lee et al., 2014, S. 2837, 2848). Ferner weisen die Resultate der Analyse des Strukturmodells darauf hin, dass die Lernmotivation den Lerntransfer signifikant beeinflusst ($\beta = 0.19$, $p < 0.01$) (Lee et al., 2014, S. 2849–2850).⁴⁵ Zuletzt lässt sich anmerken, dass die Ergebnisse von Metaanalysen ebenfalls bivariate Zusammenhänge bestätigen. Während bei *Colquitt et al. (2000)* die Lernmotivation mit dem Lerntransfer stark korreliert ($r = .58$), ermittelten *Blume et al. (2010)* eine kleine bis moderate Beziehung zwischen der Lernmotivation sowie dem Lerntransfer ($r = .23$) (Blume et al., 2010, S. 1079; Colquitt et al., 2000, S. 691).

Die Motivationsform, die nach dem Training im Zusammenhang mit dem Lerntransfer erforscht wird, ist die **Transfermotivation** des Teilnehmenden. Diese stellt nach Aussage von Bhatti, Battour, Sundram & Othman (2013, S. 282) ein Schlüsselement im Lerntransferprozess dar. Axtell, Maitlis & Yeara (1997, S. 204), Lee et al. (2014, S. 2839)

⁴³ Untersuchte Faktoren: Instrumentalität des Trainings, Selbstwirksamkeit, Transfermotivation, Lernmotivation (Chiaburu & Lindsay, 2008, S. 203).

⁴⁴ Untersuchte Faktoren: Geschlecht, Alter, Ausbildung, freiwillige Teilnahme, Trainingsanbieter, identische Elemente, Lernmotivation, erwarteter Nutzen, Transfermotivation (van der Locht et al., 2013, S. 430).

⁴⁵ Untersuchte Faktoren: Lernunterstützung seitens der Organisation, Transferunterstützung durch den Vorgesetzten, Transferunterstützung durch Kollegen, Lernmotivation, Transfermotivation, Selbstwirksamkeit, organisatorisches Engagement (Lee et al., 2014, S. 2850).

und Noe (1986, S. 743) definieren diese als das Bestreben des Trainees, das im Trainingsprogramm Erlernete beziehungsweise das erworbene Wissen und die angeeigneten Fähigkeiten am Arbeitsplatz anzuwenden. Kauffeld et al. (2008, S. 53) beschreiben die Motivation zum Lerntransfer als die Richtung, die Intensität und die Dauer der Anstrengung, im Training gelernte Fertigkeiten und Wissen im Anwendungsfeld nutzbar zu machen. Zahlreiche Autoren (vgl. z. B. Frash, Antun, Kline & Almanza, 2010; Gessler, 2012; Grohmann, Beller & Kauffeld, 2014; Kontoghiorghes, 2004; Lee et al., 2014; Liebermann & Hoffmann, 2008; Lim & Johnson, 2002; Naquin & Holton III, 2002; van den Bossche, Segers & Jansen, 2010) haben sich mit der Untersuchung dieser Variable befasst. Wissenschaftlich belegt ist, dass die Transfermotivation einen direkten Einfluss auf den Lerntransfer ausübt (z. B. Axtell et al., 1997, S. 208; Bhatti et al., 2013, S. 285; Chiaburu & Lindsay, 2008, S. 199; Chiaburu, van Dam & Hutchins, 2010, S. 193–194; Hinrichs, 2014, S. 45; Hinrichs, 2016, S. 182; Karg, 2006, S. 128, van der Locht et al., 2013, S. 430–431). So analysierten zum Beispiel *Axtell et al. (1997)* in ihrer Längsschnittstudie die Effekte der Transfermotivation auf die kurzfristige und die langfristige Anwendung von trainierten sozialen Kompetenzen bei der Arbeit (Axtell et al., 1997, S. 203). Zunächst bemerkten die Forscher, dass zwischen der Transfermotivation und dem kurzfristigen Lerntransfer (d. h. einen Monat nach dem Training) ($r = 0.55, p < 0.01$) beziehungsweise dem langfristigen Lerntransfer (d. h. ein Jahr nach dem Training) ($r = 0.39, p < 0.01$) ein signifikant positiver Zusammenhang besteht (Axtell et al., 1997, S. 206–208). Ferner bestätigen die Befunde der hierarchischen Regressionsanalyse, dass die Transfermotivation im Gesamtmodell den kurzfristigen Lerntransfer ($\beta = 0.48, p < 0.01$) beziehungsweise den langfristigen Lerntransfer ($\beta = 0.32, p < 0.05$) determiniert (Axtell et al., 1997, S. 208–209).⁴⁶ Bei *Piezzi (2002)* hingegen beeinflusste die Transfermotivation von Führungskräften, die an einem Seminar für Verkaufs- und Marketingmanagement teilgenommen haben, die Transferleistung nicht signifikant (Piezzi, 2002, S. 237, 394). Allerdings belegt eine nachträgliche Trennung dieser in eine intrinsische (selbstbestimmte) sowie in eine extrinsische (fremdbestimmte) Komponente, dass die selbstbestimmte Transfermotivation einen positiven und die fremdbestimmte Form einen negativen Einfluss auf den Lerntransfer ausübt (Piezzi, 2002, S. 394, 402).

Karg (2006) untersuchte den Lerntransfer bei Mitarbeitenden eines Unternehmens der chemisch-pharmazeutischen Industrie, die sich an Seminaren zum Erwerb von Selbst-

⁴⁶ Untersuchte Faktoren: Relevanz/Nützlichkeit des Trainings, Transfermotivation, Selbstwirksamkeit, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Autonomie (Axtell et al., 1997, S. 208-209).

beziehungsweise Sozialkompetenz beteiligten (Karg, 2006, S. 108). Die Transfermotivation wurde dort durch den Indikator „Sicherheit in der Anwendung der vermittelten Inhalte gewonnen zu haben“ repräsentiert (Karg, 2006, S. 176). Anhand der Korrelationen wird deutlich, dass ein hochsignifikant positiver Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der erreichten Sicherheit und der Einschätzung der Transferierbarkeit herrscht (Karg, 2006, S. 127, 176). *Chiaburu und Lindsay (2008)* fanden heraus, dass der Lerntransfer bei Fortbildungsteilnehmenden primär durch die Transfermotivation bestimmt wird (Chiaburu & Lindsay, 2008, S. 199, 201). Mittels Strukturgleichungsmodellierung wurde ein standardisierter Pfadkoeffizient von .43 ($p < .05$) ermittelt (Chiaburu & Lindsay, 2008, S. 203). Bei *Kauffeld et al. (2008)* umfasste die Stichprobe Trainingsteilnehmende aus mehreren Organisationen unterschiedlicher Branchen (z. B. Automobilindustrie) (Kauffeld et al., 2008, S. 57). Die Autoren ermittelten signifikante Korrelationen zwischen der Motivation zum Lerntransfer und den drei Transferergebnissen individuelle Leistungssteigerung ($r = .69, p < .01$), Anzahl umgesetzter Schritte ($r = .40, p < .01$) und durchschnittlicher Umsetzungsgrad ($r = .37, p < .01$) (Kauffeld et al., 2008, S. 58). Überdies zeigen die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen, dass die Transfermotivation sich als signifikanter Prädiktor für die individuelle Leistungssteigerung ($\beta = .52, p < .001$), die Anzahl umgesetzter Schritte ($\beta = .22, p < .01$) und für den durchschnittlichen Umsetzungsgrad der Schritte ($\beta = .38, p < .001$) herauskristallisierte (Kauffeld et al., 2008, S. 63–64).⁴⁷ In der Studie von *Liebermann und Hoffmann (2008)* hatte die Transfermotivation von Bankangestellten, die an einem Trainingsprogramm zur Verbesserung der Servicequalität teilnahmen, einen signifikant positiven Einfluss auf den Lerntransfer (Liebermann & Hoffmann, 2008, S. 78, 80).⁴⁸ Bei *Chiaburu et al. (2010)* demonstriert die Längsschnittstudie, an der Mitarbeitende einer großen US-amerikanischen Organisation teilgenommen haben, dass die Transfermotivation den Lerntransfer

⁴⁷ Untersuchte Faktoren: Erwartungsklarheit, Transfermotivation, Transferdesign, Training-Arbeits-Übereinstimmung, positive Folgen bei Anwendung, negative Folgen bei Nicht-Anwendung, Unterstützung durch Kollegen, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Sanktionen durch den Vorgesetzten, persönliche Transferkapazität, Möglichkeit der Wissensanwendung, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Leistungsverbesserung durch Anstrengung, Ergebniserwartungen, Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe, Feedback (Kauffeld et al., 2008, S. 63).

⁴⁸ Untersuchte Faktoren: Wahrgenommener Praxisbezug, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Reaktion, Wissen, Transfermotivation (Liebermann & Hoffmann, 2008, S. 82).

direkt ($\beta = .19$, $p < .05$) und auch indirekt über die trainingsbezogenen Kognitionen bedingt (Chiaburu et al., 2010, S. 191, 193–194).⁴⁹ Seidel (2012) führte ihre Studie mit Mitarbeitenden eines international agierenden Unternehmens mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Wirtschaftsprüfung und Unternehmensberatung durch (Seidel, 2012, S. 130). Die Ergebnisse der Korrelationsrechnung zeigen, dass der Lerntransfer einen hochsignifikanten Zusammenhang zur Transferbereitschaft aufweist ($r = .569$) (Seidel, 2012, S. 210). Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass diese Variable in der Untersuchung den wichtigsten Prädiktor für den Lerntransfer darstellt ($\beta = .339$) (Seidel, 2012, S. 211–212).⁵⁰ Außerdem belegen Bhatti et al. (2013) im Rahmen ihrer Untersuchung im malaysischen Bankensektor, dass die Transfermotivation den Lerntransfer direkt beeinflusst (Bhatti et al., 2013, S. 282, 285).⁵¹

Des Weiteren wurde bei van der Locht et al. (2013) empirisch nachgewiesen, dass zwischen der Transfermotivation sowie dem Lerntransfer eine moderate Korrelation besteht ($r = 0.49$, $p < 0.01$) (van der Locht et al., 2013, S. 430). Die Resultate der Strukturgleichungsmodellierung bestätigen überdies, dass die Transfermotivation mit dem Lerntransfer signifikant verbunden ist. Der standardisierte Pfadkoeffizient nimmt einen Wert von $\beta = 0.15$ ($p < 0.01$) an (van der Locht et al., 2013, S. 430–431). Bei Hinrichs (2014) und Hinrichs (2016) waren die Probanden der Befragung Teilnehmende eines überbetrieblichen Projektmanagement-Lehrgangs (Hinrichs, 2014, S. 39; Hinrichs, 2016, S. 71). Die Befunde der Strukturgleichungsmodellierung weisen nach, dass die Transfermotivation einen signifikant kausalen Effekt mittlerer Größe auf den kollateralen Lerntransfer⁵² ausübt ($r = .47$, $p < 0.001$) (Hinrichs, 2014, S. 45; Hinrichs, 2016, S. 182). Damit bildet die Transfermotivation des Teilnehmenden einen Prädiktor des Lerntransfers (Hinrichs, 2014, S. 48; Hinrichs, 2016, S. 182).⁵³

⁴⁹ Untersuchte Faktoren: Wahrgenommene Unterstützung durch die Organisation, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Selbstwirksamkeit, Lernzielorientierung, Transfermotivation, trainingsbezogene Kognitionen (Chiaburu et al., 2010, S. 193).

⁵⁰ Untersuchte Faktoren: Zielvereinbarung, soziale Einbindung, Transferbereitschaft, Transferunterstützung, Anwendungsmöglichkeit, Selbstwirksamkeit, Praxisbezug, Autonomie, Selbstkontrolle (Seidel, 2012, S. 211).

⁵¹ Untersuchte Faktoren: Instrumentalität des Trainings, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen, Lernbereitschaft, Beibehaltung des Gelernten, Transfermotivation (Bhatti et al., 2013, S. 286).

⁵² Hinrichs (2014, S. 37) definiert den *kollateralen Lerntransfer* (oder auch parallelen Lerntransfer) als den Lerntransfer, der bereits parallel zur berufsbegleitenden Weiterbildung durch eine Verbesserung der Performanz am Arbeitsplatz stattfindet.

⁵³ Untersuchte Faktoren: Gewissenhaftigkeit, Selbstwirksamkeit, Identifikation mit der eigenen Arbeit, Methoden, Situiertheit der Lernumgebung, Kompetenzunterstützung, Transferorientierung des Trainings,

Persönlichkeitsmerkmale

Diverse Studien (vgl. z. B. Chiaburu & Marinova, 2005; Frash et al., 2010; Lee et al., 2014; Seidel, 2012) und Metaanalysen (z. B. Huang et al., 2015) haben sich mit den Auswirkungen der **Selbstwirksamkeit** auf den Lerntransfer befasst. Im Trainingskontext bezieht sich die Selbstwirksamkeit auf die Überzeugung eines Trainees, dass dieser Trainingsaufgaben und -verhaltensweisen meistern und am Arbeitsplatz ausführen kann (Gaudine & Saks, 2004, S. 59). In der Transferforschung wird der Einfluss der Selbstwirksamkeit häufig zu den Zeitpunkten vor und nach dem Training diskutiert (Weinbauer-Heidel, 2016, S. 43–44). So fand beispielsweise *Quiñones (1995)* heraus, dass die *Pretraining*-Selbstwirksamkeit einen signifikant positiven Einfluss auf die Lernmotivation ausübt ($\beta = .28, p < .001$) (Quiñones, 1995, S. 233). Wenngleich andere Studien auf die Wichtigkeit der Selbstwirksamkeit hinweisen, konnte bei *Axtell et al. (1997)* keine Korrelation zwischen dieser Variablen und dem Lerntransfer festgestellt werden. Die Autoren gehen allerdings davon aus, dass die Selbstwirksamkeit den Lerntransfer indirekt über die Transfermotivation bedingt (Axtell et al., 1997, S. 210).

Gaudine und Saks (2004) zeigen, dass die *Posttraining*-Selbstwirksamkeit zwei beziehungsweise sechs Monate nach dem Training positiv mit dem Transferverhalten ($.21, p < .05$ bzw. $.36, p < .01$) sowie mit der Transferleistung ($.24, p < .05$ bzw. $.34, p < .05$) der teilgenommenen Krankenschwestern zusammenhängt (Gaudine & Saks, 2004, S. 62, 70). Bei *Hutchins (2004)* wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit des Teilnehmenden und der Beibehaltung des Lerninhaltes ($r = .39, p < .05$) ermittelt (Hutchins, 2004, S. 53). Dies demonstriert, dass Personen mit hohem Überzeugungsgrad bezüglich der Erfüllung einer bestimmten Aufgabe, mit ziemlicher Sicherheit den Trainingsinhalt auch vier Wochen nach dem Leadership-Training beibehalten haben (Hutchins, 2004, S. 40, 53–54). Außerdem konnte Hutchins (2004) nachweisen, dass die Selbstwirksamkeit mit der Anwendung der erworbenen Rückfallpräventionsstrategien ($r = .40, p < .05$) und mit der Aufrechterhaltung der angeeigneten Fähigkeiten ($r = .38, p < .05$) stark korreliert (Hutchins, 2004, S. 54). Dies deutet darauf hin, dass der Einsatz von solchen kognitiven und verhaltensbezogenen Bewältigungsfähigkeiten bzw. -strategien positiv mit der individuellen Überzeugung in Bezug auf die

Transfermotivation, Transferklima im Team, handlungs- und einstellungsorientierte Transferunterstützung durch den Vorgesetzten, Transfersituation (Hinrichs, 2014, S. 41).

Anwendung und die Aufrechterhaltung der erworbenen Führungskompetenzen korrespondiert (Hutchins, 2004, S. 54). Bei *Tziner et al. (2007)* ergeben sich signifikante Beziehungen zwischen der Selbstwirksamkeit sowie dem Trainingsergebnis ($r = .661$, $p < .01$) beziehungsweise der Evaluation des Vorgesetzten bezüglich des Lerntransfers ($r = .509$, $p < .01$) (Tziner et al., 2007, S. 170–171). Außerdem fanden die Verfasser heraus, dass die Selbstwirksamkeit einen signifikant direkten Einfluss auf den Erfolg des Trainingsergebnisses nimmt ($\beta = .259$, $p < .01$). Allerdings ergeben die Befunde keine signifikant direkte Beziehung zum Lerntransfer drei Wochen nach Beendigung des Trainingsprogramms ($\beta = -.072$, $p = .490$). Dessen ungeachtet konnten Tziner et al. (2007) nachweisen, dass die Selbstwirksamkeit den Lerntransfer indirekt über die Lernmotivation bedingt ($\beta = .740$, $p = .000$) (Tziner et al., 2007, S. 171). *Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh (2007)* führten ihre Studie mit Mitarbeitenden einer portugiesischen Lebensmittelorganisation durch (Velada et al., 2007, S. 286). Zum einen besteht eine signifikant positive Korrelation zwischen der *Leistungsselbstwirksamkeit*⁵⁴ und dem Lerntransfer ($r = 0.40$, $p < 0.001$). Zum anderen belegen die Daten der hierarchischen Regression, dass diese den Lerntransfer signifikant determiniert ($\beta = 0.23$, $p < 0.01$) (Velada et al., 2007, S. 290).⁵⁵ Des Weiteren verdeutlichen die Resultate der Strukturgleichungsmodellierung von *Chiaburu und Lindsay (2008)*, dass die Selbstwirksamkeit im Wesentlichen mit der Lernmotivation zusammenhängt. Der standardisierte Pfadkoeffizient nimmt hier einen Wert von $.57$ ($p < .05$) an (Chiaburu & Lindsay, 2008, S. 203). Die *generelle* Selbstwirksamkeitsüberzeugung definiert als die Überzeugung, dass man allgemein in der Lage ist, seine Leistung zu ändern, wenn man möchte, korreliert bei *Kauffeld et al. (2008)* mit den drei Transferergebnissen individuelle Leistungssteigerung nach dem Training ($r = .39$, $p < .01$), Anzahl umgesetzter Schritte ($r = .23$, $p < .01$) und durchschnittlicher Umsetzungsgrad ($r = .37$, $p < .01$) signifikant (Kauffeld et al., 2008, S. 54, 58). Ferner stellt sich dieser Faktor als signifikanter Prädiktor für das Maß durchschnittlicher Umsetzungsgrad der Schritte heraus ($\beta = .29$, $p < .001$) (Kauffeld et al., 2008, S. 63–64). *Chiaburu et al. (2010)* zeigen in einem aktuelleren Beitrag, dass die Selbstwirksamkeit den Lerntransfer direkt ($\beta = .18$, $p < .01$) und auch indirekt über die

⁵⁴ Die *Leistungsselbstwirksamkeit* wird definiert als die allgemeine Überzeugung eines Individuums, dass es in der Lage ist, seine Leistung anzupassen, wann es möchte (Holton III et al., 2000, S. 346; Velada et al., 2007, S. 287).

⁵⁵ Untersuchte Faktoren: Transferdesign, Leistungsselbstwirksamkeit, Beibehaltung erworbener Inhalte, Leistungsfeedback, Unterstützung durch den Vorgesetzten (Velada et al., 2007, S. 290).

trainingsbezogenen Kognitionen beeinflusst (Chiaburu et al., 2010, S. 193–194).⁵⁶ Hingegen verdeutlicht bei *Hinrichs (2014)* der Wert des standardisierten Pfadkoeffizienten ($r = .02$, $p = .839$), dass die Selbstwirksamkeit keinen signifikant direkten Einfluss auf den Lerntransfer ausübt (Hinrichs, 2014, S. 44, 47–48). Neben diesen Einzelbefunden belegt die Metaanalyse von *Colquitt et al. (2000)* einen mittleren bis starken Zusammenhang zwischen der *Pretraining*-Selbstwirksamkeit und der Lernmotivation ($r = .42$) beziehungsweise dem Lerntransfer ($r = .47$) (Colquitt et al., 2000, S. 694) sowie zwischen der *Posttraining*-Selbstwirksamkeit und dem Lerntransfer ($r = .50$) (Colquitt et al., 2000, S. 693). *Blume et al. (2010)* ermittelten im Rahmen ihrer Metaanalyse, dass zwischen der *Pretraining*-Selbstwirksamkeit beziehungsweise *Posttraining*-Selbstwirksamkeit sowie dem Lerntransfer eine kleine bis moderate Korrelation besteht ($r = .22$ bzw. $r = .20$) (Blume et al., 2010, S. 1079, 1082).

Als weiteres Persönlichkeitsmerkmal werden die **Kontrollüberzeugungen** in Transferstudien analysiert. Das Konzept der Kontrollüberzeugung wurde von Rotter (1966) eingeführt und geprägt (Lemke, 1995, S. 37; Müller, 2008, S. 101; Rotter, 1966, S. 1). Noe & Schmitt (1986, S. 501) verstehen darunter das Ausmaß, in dem das Individuum dazu neigt, interne oder externe Zuschreibungen in Bezug auf Arbeitsergebnissen vorzunehmen. Personen mit einer internen Kontrollüberzeugung tendieren dazu, positivere Einstellungen und Motivation gegenüber dem Training aufzuweisen, weil sie eher glauben, dass sie ihre Fähigkeiten und Motivation durch ihre eigenen Handlungen ändern können. Hingegen glauben Personen mit einer externen Kontrollüberzeugung eher, dass Änderungen in der Leistung ausschließlich durch Veränderungen von Faktoren möglich sind, die außerhalb ihrer selbst liegen (Holton III, 2005, S. 40–41). Auf der Grundlage der empirischen Befunde von *Tziner, Haccoun und Kadish (1991)* lässt sich jedoch nicht bestätigen, dass Teilnehmende mit einer hohen internen Kontrollüberzeugung mehr Fähigkeiten transferieren als diejenigen, die weniger intern kontrollüberzeugt sind (Tziner et al., 1991, S. 170, 174). Ebenso befassten sich die Metaanalysen von Colquitt et al. (2000) sowie Blume et al. (2010) mit dem Konstrukt der Kontrollüberzeugung. Zum einen ermitteln *Colquitt et al. (2000)* eine starke Kontrollüberzeugung-Lernmotivation-Beziehung ($r = -.46$), wobei das Vorzeichen darauf hinweist, dass Personen mit einer internen Kontrollüberzeugung tendenziell eine höhere Motivation aufweisen.

⁵⁶ Untersuchte Faktoren: Wahrgenommene Unterstützung durch die Organisation, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Selbstwirksamkeit, Lernzielorientierung, Transfermotivation, trainingsbezogene Kognitionen (Chiaburu et al., 2010, S. 193).

Zum anderen herrscht auch zwischen der Kontrollüberzeugung sowie dem Lerntransfer ($r = .27$) ein moderater Zusammenhang, allerdings mit einem gegenteiligen Effekt. Das heißt, dass Individuen mit einer externen Kontrollüberzeugung einen höheren Lerntransfer erzielen (Colquitt et al., 2000, S. 694). Die Ergebnisse der Pfadanalyse belegen außerdem, dass die Kontrollüberzeugung ein signifikanter Prädiktor für die Lernmotivation ($\beta = -.42$, $p < .05$) und für den Lerntransfer ($\beta = .41$, $p < .05$) darstellt (Colquitt et al., 2000, S. 695–696).⁵⁷ Blume et al. (2010) ermittelten eine geringe Korrelation ($r = -.06$) zwischen der externen Kontrollüberzeugung und dem Lerntransfer (Blume et al., 2010, S. 1079).

Verschiedene Autoren (vgl. z. B. Blume et al., 2010; Rowold, 2007) befassten sich mit den Auswirkungen der Big Five-Persönlichkeitsdimensionen Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Verträglichkeit, Extraversion und Offenheit für Erfahrung. Die **Gewissenhaftigkeit** beschreibt das Ausmaß, in dem eine Person zuverlässig, diszipliniert und ehrgeizig ist (Hinrichs, 2014, S. 41). Tziner et al. (2007, S. 168) fügen im Hinblick auf den Job hinzu, dass besonders gewissenhafte Individuen gut organisiert, ausdauernd und motiviert sind, ihre Arbeitsleistung zu verbessern. Darüber hinaus neigen sie dazu, sich höhere Leistungsstandards zu setzen und sich diesen mehr zu widmen. Bezüglich empirischer Befunde zur Gewissenhaftigkeit ergibt die Korrelationsrechnung bei Tziner et al. (2007), dass die Gewissenhaftigkeit sowohl mit dem Erfolg des Trainingsergebnisses als auch mit der Einschätzung des Vorgesetzten hinsichtlich der erfolgreichen Anwendung dessen, was der Teilnehmende gelernt hat, signifikant korreliert. Je höher die Gewissenhaftigkeit des Trainees ist, desto besser ist dessen finales Trainingsergebnis ($r = .292$, $p < .01$) und ebenso seine Vorgesetztenevaluation bezüglich des Lerntransfers ($r = .395$, $p < .01$) (Tziner et al., 2007, S. 170–171). Die Daten der hierarchischen Regressionsanalyse demonstrieren allerdings, dass dieser Faktor keinen Effekt auf das Trainingsergebnis hat (Tziner et al., 2007, S. 171). Zwar determiniert diese den Lerntransfer, aber nicht signifikant ($\beta = .157$) (Tziner et al., 2007, S. 171–172). Mittels Strukturgleichungsmodellierung wurde bei Hinrichs (2014, 2016) festgestellt, dass die Gewissenhaftigkeit keinen signifikanten Einfluss auf den kollateralen Lerntransfer nimmt ($r = .07$, da $p > .01$) (Hinrichs, 2014, S. 44; Hinrichs, 2016, S. 175). In den Metaanalysen von Colquitt et al. (2000) so-

⁵⁷ Untersuchte Faktoren: Deklaratives Wissen, Erwerb von Fähigkeiten, Selbstwirksamkeit, Reaktionen, Kontrollüberzeugung, Gewissenhaftigkeit, Angst, Alter, Klima (Colquitt et al., 2000, S. 696).

wie *Blume et al. (2010)* besteht eine moderate Gewissenhaftigkeit-Lerntransfer-Beziehung ($r = .29$ bzw. $r = .28$) (Blume et al., 2010, S. 1079; Colquitt et al., 2000, S. 686). Zudem weisen Colquitt et al. (2000) nach, dass die Gewissenhaftigkeit den Lerntransfer vorhersagt. Der standardisierte Regressionskoeffizient nimmt einen Wert von $.52$ ($p < .05$) an (Colquitt et al., 2000, S. 696).

Der **Neurotizismus** oder die *Instabilität*, die oft unter der positiv konnotierten Eigenschaft *emotionale Stabilität* erfasst wird, bezieht sich auf die Tendenz, eine geringe emotionale Anpassung aufzuweisen in Form von Stress, *Angst* und Depression (Rowold, 2007, S. 12). In der Studie von *Rowold (2007)*, an der Call-Center-Agenten teilnahmen, wurde von einem signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Instabilität sowie der Transfermotivation ($r = -.33$, $p < .01$) berichtet (Rowold, 2007, S. 18, 22). Außerdem zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalyse, dass die Transfermotivation durch die emotionale Stabilität⁵⁸ vorhergesagt wird (Rowold, 2007, S. 9).⁵⁹ Die Metaanalyse von *Colquitt et al. (2000)* erzeugte signifikante Beziehungen zwischen der *Angst* und der Lernmotivation beziehungsweise den Trainingsergebnissen. Der größte negative Zusammenhang besteht zur Lernmotivation ($r = -.57$) und zur Posttraining-Selbstwirksamkeit ($r = -.47$) sowie schwache bis moderate negative Korrelationen zum deklarativen Wissen ($r = -.17$), zum Erwerb von Fähigkeiten ($r = -.15$) und zu den Reaktionen ($r = -.23$) (Colquitt et al., 2000, S. 694). Bei *Blume et al. (2010)* zeigen die metaanalytischen Ergebnisse in Bezug auf den Zusammenhang, dass eine schwache bis moderate Korrelation zwischen dem Neurotizismus und dem Lerntransfer ($r = .19$) besteht (Blume et al., 2010, S. 1079).

Die **Verträglichkeit** zeichnet sich durch die drei Merkmale Höflichkeit, Kooperation sowie Vertrauen aus (Rowold, 2007, S. 12). So zeigt die Regressionsrechnung bei *Rowold (2007)*, dass die Lernmotivation durch die Verträglichkeit ($\beta = .20$, $p < .05$) vorhergesagt wird (Rowold, 2007, S. 9, 23). Ferner wurde in der Metaanalyse von *Blume et al. (2010)* eine geringe negative Verträglichkeit-Lerntransfer-Beziehung ($r = -.03$) nachgewiesen (Blume et al., 2010, S. 1079). Im Vergleich zu **extrovertierten** Personen sind introvertierte weniger gesprächig, durchsetzungsfähig, kontaktfreudig und schüchterner (Rowold, 2007, S. 12). *Rowold (2007)* ermittelte einen signifikant negativen

⁵⁸ Die *Instabilität* ist signifikant und negativ mit der Transfermotivation verbunden ($\beta = -.28$, $p < .01$) (Rowold, 2007, S. 23–24).

⁵⁹ Untersuchte Faktoren: Einstellungen zum Training, Introvertiertheit, Instabilität, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen, Lernmotivation (Rowold, 2007, S. 23).

Introversion-Transfermotivation-Zusammenhang ($r = -.34$, $p < .01$) (Rowold, 2007, S. 22). Zudem stellt sich die Extroversion⁶⁰ als Prädiktor für die Lern- und Transfermotivation heraus (Rowold, 2007, S. 9). Des Weiteren konnten *Blume et al. (2010)* eine geringe Korrelation zwischen der Extroversion und dem Lerntransfer ($r = .04$) ermitteln (Blume et al., 2010, S. 1079). Die **Offenheit für Erfahrung** wird mit den Attributen kreativ, gebildet, neugierig und aufgeschlossen sein in Verbindung gebracht (Rowold, 2007, S. 16). Schließlich korreliert diese Variable bei *Blume et al. (2010)* gering mit dem Lerntransfer ($r = .08$) (Blume et al., 2010, S. 1079).

Erwartungen

Facteau et al. (1995, S. 3) sowie van der Locht et al. (2013, S. 427) halten fest, dass Mitarbeitende, die an einem Trainingsprogramm teilnehmen, gewöhnlich im Vorfeld **Erwartungen an den Nutzen des Trainings und an dessen Job-Relevanz** haben. Solche vorausschauenden Vermutungen können auf frühere Erfahrungen mit einem spezifischen Trainingsprogramm oder auf Aussagen der Kollegen beruhen, die das Training bereits absolviert haben (Facteau et al., 1995, S. 3). Der erwartete Nutzen hängt mit der *Erwartungstheorie nach Vroom (1964)* zusammen, die bezogen auf den Trainingskontext ausdrückt, dass Teilnehmende motivierter sein werden, neues Wissen und neue Fähigkeiten am Arbeitsplatz anzuwenden, wenn sie es als wahrscheinlich erachten, dass der Lernstoff nützlich ist, um bessere Ergebnisse, wie bspw. eine verbesserte Arbeitsleistung oder Karriereförderung, zu erzielen (Clark, Dobbins & Ladd, 1993, S. 294; van der Locht et al., 2013, S. 427). Mehrere empirische Befunde stützen diese Annahme. Beispielweise ergibt die Korrelationsanalyse von *Axtell et al. (1997)*, dass ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Relevanz/der Nützlichkeit des Trainings sowie dem kurzfristigen Lerntransfer nach einem Monat ($r = 0.61$, $p < 0.01$) beziehungsweise dem langfristigen Lerntransfer nach einem Jahr ($r = 0.45$, $p < 0.01$) besteht (Axtell et al., 1997, S. 206–208). Überdies bestätigt eine sich anschließende hierarchische Regressionsanalyse, dass die Relevanz/Nützlichkeit ein signifikanter Prädiktor für den kurzfristigen Lerntransfer darstellt ($\beta = 0.41$, $p < 0.01$) (Axtell et al., 1997, S. 207–208).

Velada und Caetano (2007) führten ihre Studie mit portugiesischen Lehrkräften durch, die an einem Trainingsprogramm teilgenommen haben (Velada & Caetano, 2007, S. 283). Die Forscher fanden heraus, dass ebenfalls eine signifikant positive Beziehung

⁶⁰ Die *Introversion* ist mit der Lernmotivation ($\beta = -.29$, $p < .01$) und mit der Transfermotivation ($\beta = -.30$, $p < .01$) signifikant verbunden (Rowold, 2007, S. 21, 23–24).

zwischen den Nutzen-Reaktionen sowie dem wahrgenommenen Lerntransfer besteht ($r = 0.53$, $p < 0.01$) (Velada & Caetano, 2007, S. 289–290). Außerdem macht die hierarchische Regressionsrechnung deutlich, dass die Nutzen-Reaktionen den wahrgenommenen Lerntransfer ($\beta = 0.33$, $p < 0.01$) positiv und signifikant beeinflussen (Velada & Caetano, 2007, S. 290–291).⁶¹ Dieser Befund deutet darauf hin, dass Trainees, die den Nutzen des Trainings erkennen, aller Voraussicht nach das Schulungsmaterial in den Arbeitskontext transferieren (Velada & Caetano, 2007, S. 291). Außerdem weisen *van der Locht et al. (2013)* starke Korrelationen zwischen dem erwarteten Nutzen der Maßnahme sowie der Transfermotivation ($r = 0.53$, $p < 0.01$) beziehungsweise dem Lerntransfer ($r = 0.57$, $p < 0.01$) nach (van der Locht et al., 2013, S. 430). Fernerhin belegen die Autoren, dass der erwartete Nutzen einen Prädiktor für die Transfermotivation ($\beta = 0.25$, $p < 0.001$) und für den Lerntransfer ($\beta = 0.40$, $p < 0.001$) darstellt (van der Locht et al., 2013, S. 430–431). In dem Beitrag von *Renta-Davids et al. (2014)* wird die wahrgenommene Trainingsrelevanz als Ausmaß definiert, in dem sich der Lehrgang auf die Arbeitstätigkeiten und die berufliche Entwicklung des Trainees bezieht (Renta-Davids et al., 2014, S. 735). Zum einen weisen die empirischen Daten eine signifikante Trainingsrelevanz-Lerntransfer-Beziehung ($r = 0.61$, $p < 0.001$) nach. Zum anderen beeinflusst die Trainingsrelevanz den Lerntransfer signifikant ($b = 0.35$, $p < 0.001$) (Renta-Davids et al., 2014, S. 728, 736–737). Auch Metaanalysen ermittelten Zusammenhänge zwischen den Nutzen-Reaktionen sowie dem Lerntransfer. Demzufolge fanden *Alliger et al. (1997)*⁶² heraus, dass eine Beziehung zwischen den affektiven Reaktionen beziehungsweise den Nutzen-Reaktionen und dem Lerntransfer herrscht. Die Nutzen-Reaktionen ($r = .18$) korrelieren im Vergleich zu den affektiven Reaktionen ($r = .07$) stärker mit dem Lerntransfer (Alliger et al., 1997, S. 341, 349). *Blume et al. (2010)* stellen ebenfalls einen kleinen bis mittleren Zusammenhang zwischen den Posttraining-Nutzen-Reaktionen und dem Lerntransfer ($r = .17$) fest (Blume et al., 2010, S. 1082, 1092).

Betreffend die Erwartungen wird überdies die **Erwartungsklarheit**⁶³ diskutiert. Allerdings haben sich seither wenige Forscher (vgl. z. B. Kirwan & Birchall, 2006; Pisanu,

⁶¹ Untersuchte Faktoren: Berufliche Zufriedenheit, affektive Reaktionen, Nutzen-Reaktionen, Wahrnehmung des Lernens (Velada & Caetano, 2007, S. 290).

⁶² Insgesamt wurden 34 Studien mit 115 Korrelationen metaanalytisch untersucht (Alliger et al., 1997, S. 341).

⁶³ Eine Determinante im *Learning Transfer System Inventory* ist *learner readiness* (Holton III et al., 2000, S. 339). In der deutschsprachigen Übersetzung wird dieser Faktor mit dem Begriff *Erwartungsklarheit* übersetzt (Kauffeld et al., 2008, S. 52).

Fraccaroli & Gentile, 2014; Ruona, Leimbach, Holton III & Bates, 2002) mit möglichen Auswirkungen dieser Variable auf den Lerntransfer befasst. Frash et al. (2010, S. 401) sowie Kauffeld et al. (2008, S. 53) verstehen darunter das Ausmaß, in dem der Teilnehmende weiß, was im Training auf ihn zukommt beziehungsweise was während dem Training zu erwarten ist. Damit bezieht sich diese Variable auf die Vorbereitung, die dem Lernenden vor der Teilnahme an einer Lernaktivität gegeben wird (Leimbach, 2010, S. 84). *Kauffeld et al. (2008)* stellten fest, dass die Erwartungsklarheit mit der individuellen Leistungssteigerung signifikant korreliert ($r = .15$, $p < .05$) (Kauffeld et al., 2008, S. 58). Die regressionsanalytischen Ergebnisse bestätigen außerdem, dass sich die Erwartungsklarheit als signifikanter Prädiktor für die individuelle Leistungssteigerung herauskristallisiert. Der standardisierte β -Koeffizient nimmt einen Wert von $.10$ ($p < .05$) an (Kauffeld et al., 2008, S. 63). Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Studie von *Frash et al. (2010)*, an der Rezeptionisten aus unterschiedlichen Hotels teilnahmen. Den Analysegegenstand bildete ein Training zum Property Management System (Frash et al., 2010, S. 398, 404). Zentrales Ergebnis ist, dass dieser Faktor den Lerntransfer signifikant beeinflusst (Frash et al., 2010, S. 407–408).⁶⁴

Die **Instrumentalität des Trainings** bezieht sich nach Aussage von Guerrero & Sire (2001, S. 990) sowie Tziner et al. (2007, S. 168) auf die Wahrnehmung des Individuums, dass der Trainingsabschluss beziehungsweise die Bemühungen der Teilnehmenden im Training zu wertvollen Ergebnissen beziehungsweise zu Belohnungen bei der Arbeit führen werden. Im Hinblick auf erreichbare Belohnungen lassen sich zum Beispiel das Erfolgsgefühl, die größere Chance auf Beförderung oder monetäre Belohnungen nennen (Tziner et al., 2007, S. 168). Obwohl die Instrumentalität des Trainings in den überwiegenden Studien bislang vernachlässigt wurde (Chiaburu & Lindsay, 2008, S. 203), spiegeln die folgenden Befunde dessen Bedeutung für den Lerntransfer wider. *Tziner et al. (2007)* konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Instrumentalität sowie der Trainingsnote ($r = .576$, $p < .01$) beziehungsweise der Vorgesetztenevaluation bezüglich des Lerntransfers ($r = .433$, $p < .01$) nachweisen. Damit wird eine höhere In-

⁶⁴ Untersuchte Faktoren: Transfermotivation, Selbstwirksamkeit, Transferbemühungen, Transferplan, Lernbereitschaft, Performanceerwartungen, Feedback/Coaching, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen, Widerstand/Offenheit gegenüber Veränderungen, Kapazitäten für den Lerntransfer (Frash et al., 2010, S. 406).

strumentalität mit einem besseren Erfolg beim Trainingsergebnis und mit einer erfolgrei-
cheren Anwendung des Gelernten aus der Sicht des Vorgesetzten in Verbindung gebracht
(Tziner et al., 2007, S. 170–171). Allerdings zeigen die Resultate der hierarchischen Re-
gressionsrechnung, dass die Instrumentalität keinen signifikanten Effekt auf die zwei ge-
nannten Maßstäbe der Trainingseffektivität hat (Tziner et al., 2007, S. 172). Bei *Chiabu-
uru und Lindsay (2008)* wird mittels Strukturgleichungsmodellierung belegt, dass die In-
strumentalität einen signifikanten Haupteinflussfaktor für die Transfermotivation ($\beta = .53$,
 $p < .05$) und für den Lerntransfer ($\beta = .30$, $p < .05$) darstellt (Chiaburu & Lindsay, 2008,
S. 203). Des Weiteren machen die Ergebnisse von *Bhatti et al. (2013)* deutlich, dass die
Instrumentalität⁶⁵ einen starken direkten Effekt auf die Transfermotivation (Ef-
fekt = 0.313) und auf die Beibehaltung des Gelernten (Effekt = 0.226) aufweist
(Bhatti et al., 2013, S. 285).

Abschließend werden für den Bereich der Erwartungen empirische Resultate zur **Leis-
tungsverbesserung durch Anstrengung** gezeigt. Die Erwartung des Teilnehmenden,
dass Anstrengungen im Lerntransfer/Lernen zu Änderungen in der Arbeitsleistung füh-
ren, wird in der Studie von *Kauffeld et al. (2008)* analysiert (Kauffeld et al., 2008, S. 54).
Die Autoren ermittelten, dass signifikante Korrelationen zwischen diesem Faktor und den
drei Transferergebnissen individuelle Leistungssteigerung ($r = .54$, $p < .01$), Anzahl um-
gesetzter Schritte ($r = .32$, $p < .01$) und durchschnittlicher Umsetzungsgrad ($r = .18$,
 $p < .01$) bestehen (Kauffeld et al., 2008, S. 58). Die Regressionsergebnisse bestätigen au-
ßerdem, dass sich die Leistungsverbesserung durch Anstrengung als signifikanter Prädik-
tor für die individuelle Leistungssteigerung ($\beta = .11$, $p < .05$) herauskristallisiert (Kauf-
feld et al., 2008, S. 63). Insgesamt zeigt sich hier weiterer Forschungsbedarf, weil dieser
Einflussfaktor selten Gegenstand in der empirischen Transferforschung bildet.

Fähigkeiten

Colquitt et al. (2000), *Blume et al. (2010)* sowie *Huang et al. (2015)*⁶⁶ befassten sich mit
den Auswirkungen der **kognitiven Fähigkeiten**⁶⁷ auf den Lerntransfer. In allen drei Me-
taanalysen herrscht Konsens darüber, dass positive mittelstarke Korrelationen zwischen
den kognitiven Fähigkeiten und dem Lerntransfer bestehen. Die Effektstärken reichen

⁶⁵ Die Autoren beziehen sich bei dieser Variablen nur auf *intrinsische* Belohnungen (Bhatti et al., 2013, S. 282).

⁶⁶ Den Input für die Metaanalyse bildeten 144 Studien (Huang et al., 2015, S. 709).

⁶⁷ In den genannten Studien wird nicht angegeben, um welche kognitiven Fähigkeiten (z. B. Intelligenz) es sich handelt.

von $r = .37$ (Blume et al., 2010, S. 1079) über $r = .39$ (Huang et al., 2015, S. 716) bis hin zu $r = .43$ (Colquitt et al., 2000, S. 694). Außerdem wird bei Huang et al. (2015) die kognitive Fähigkeit als signifikanter Prädiktor für den maximalen Lerntransfer identifiziert ($\beta = .39$, $p < .001$) (Huang et al., 2015, S. 709, 717).⁶⁸

Einstellungen

Mögliche Effekte von Job- und Karrierevariablen auf den Lerntransfer werden ebenfalls untersucht. Diese Variablen beziehen sich zum einen auf Einstellungen des Teilnehmenden bezüglich seiner Identifikation mit der Arbeit (job involvement) und dem Unternehmen (organizational commitment) sowie zum anderen auf Ansichten bezüglich der Karriere (career planning und career exploration). Burke & Hutchins (2007, S. 270) sagen, dass sich **job involvement** auf das Ausmaß bezieht, in dem sich ein Mitarbeiter mit seinem Job identifiziert, sich aktiv daran beteiligt und die Arbeitsleistung als wichtig für seinen Selbstwert erachtet. Nach Aussage von Mowday, Porter & Steers (1982, S. 27) bestimmt **organizational commitment** die relative Stärke der Identifikation mit und der Einbindung eines Individuums in einer bestimmten Organisation. **Career planning** befasst sich mit dem Grad, zu dem Mitarbeitende spezifische Pläne zur Erreichung ihrer Ziele erstellen und aktualisieren (Burke & Hutchins, 2007, S. 270). Wenn Mitarbeitende Karrieremöglichkeiten erkunden, wird von **career exploration** gesprochen (Faccateau et al., 1995, S. 4). Die Auseinandersetzung mit dem aktuellen empirischen Forschungsstand hat ergeben, dass zu den genannten Job- und Karrieredeterminanten relativ wenige Studien vorliegen. Beispielweise nahmen sich Lee et al. (2014) dem organizational commitment an und fanden heraus, dass dieser Faktor signifikant mit der Lern- und der Transfermotivation ($r = 0.51$ bzw. $r = 0.43$, beide $p < 0.01$) sowie mit dem Lerntransfer ($r = 0.36$, $p < 0.01$) korreliert (Lee et al., 2014, S. 2848). Die anschließende Prüfung des Strukturmodells weist organizational commitment als signifikanten Prädiktor der Lernmotivation ($\beta = 0.34$, $p < 0.001$) aus (Lee et al., 2014, S. 2848–2850). Bei Colquitt et al. (2000) ergibt die Analyse metaanalytischer Zusammenhänge, dass moderate bis starke Beziehungen zwischen organizational commitment ($r = .45$), job involvement ($r = .39$), career planning ($r = .30$), career exploration ($r = .22$) und dem Lerntransfer bestehen (Colquitt et al., 2000, S. 687–688, 694). In der aktuelleren Metaanalyse von

⁶⁸ Untersuchte Faktoren: Kognitive Fähigkeiten, Gewissenhaftigkeit, Unterstützung (Huang et al., 2015, S. 717).

Blume et al. (2010) wurde lediglich eine geringe Korrelation zwischen dem job involvement sowie dem Lerntransfer ($r = .04$) bestimmt (Blume et al., 2010, S. 1079). Eng verbunden mit den Jobvariablen ist die **berufliche Zufriedenheit**. Diese gilt als Arbeitseinstellung, welche die Zufriedenheit des Trainees mit seinem Beruf ausdrückt (Velada & Caetano, 2007, S. 285). Die Korrelationen bei *Velada und Caetano (2007)* belegen, dass eine signifikant positive Beziehung zwischen dieser Variablen und dem wahrgenommenen Lerntransfer besteht. Es handelt sich dabei um einen moderaten Effekt ($r = 0.34$, $p < 0.01$) (Velada & Caetano, 2007, S.289–290). Die hierarchische Regressionsanalyse legt zudem dar, dass die berufliche Zufriedenheit einen positiven und signifikanten Einfluss auf den wahrgenommenen Lerntransfer ($\beta = 0.34$, $p < 0.01$) ausübt (Velada & Caetano, 2007, S. 290–291). Dieser Befund deutet darauf hin, dass Individuen, die mit ihrem Beruf zufriedener sind, aller Wahrscheinlichkeit nach das Gelernte in den Arbeitskontext transferieren (Velada & Caetano, 2007, S. 291).

Berufsbiografische Merkmale

Zuletzt spiegeln für den Bereich der individuellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer empirische Studien die Bedeutung des demografischen Hintergrunds von Teilnehmenden für den Lerntransfer wider. An der Studie von *Ismail, Mohamed, Sulaiman und Sabhi (2010)* nahmen Weiterbildungsteilnehmende einer ostmalaysischen Arbeitsagentur teil (Ismail et al., 2010, S. 18). Die Ergebnisse der multiplen Regressionsrechnung weisen nach, dass sich die **Beschäftigungsdauer** als ein signifikanter Prädiktor für die Lernmotivation ($\beta = .46$, $p < 0.01$) und für den Lerntransfer ($\beta = .32$, $p < 0.05$) herausstellt (Ismail et al., 2010, S. 30–32).⁶⁹ Ein ähnliches Bild ergibt sich in der Studie von *Ng (2013)*, an der sich Mitarbeitende eines malaysischen staatlichen Gesundheitsamtes beteiligten (Ng, 2013, S. 87). Die Daten belegen ebenfalls eine signifikante Verbindung zwischen der Beschäftigungsdauer und dem Lerntransfer ($\beta = .48$, $p < .01$) (Ng, 2013, S. 91–92).⁷⁰ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass lernbiografische Merkmale sowie jene des Lebenskontextes (z. B. zu betreuende Kinder, zu pflegende Angehörige im Haus) bislang wenig beleuchtet wurden, die jedoch einen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme und damit auch auf den Lernerfolg und Lerntransfer haben können.

⁶⁹ Untersuchte Faktoren: Geschlecht, Position, Alter, Bildungsniveau, Beschäftigungsdauer, Unterstützung, Kommunikation (Ismail et al., 2010, S. 31).

⁷⁰ Untersuchte Faktoren: Geschlecht, Alter, Bildungsniveau, Beschäftigungsdauer, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen (Ng, 2013, S. 92).

Nachdem im Rahmen dieses Unterkapitels empirische Befunde zu aufgedeckten individuellen Einflussfaktoren präsentiert wurden, widmet sich der nächste Abschnitt den lernfeldspezifischen Lerntransferdeterminanten.

4.2.2 Lernfeldspezifische Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Lerntransferfaktoren bzw. Transferinterventionen, die das Trainingsdesign betreffen, lassen sich auf einer Zeitachse vor, während und nach dem Training einordnen (Carmichael, 2016, S. 20; Tonhäuser & Büker, 2016, S. 139–141; Weissbein, Huang, Ford & Schmidt, 2011, S. 424; Werner, O'Leary-Kelly, Baldwin & Wexley, 1994, S. 169). Den Beginn bilden nachfolgend empirisch erforschte Determinanten bzw. Interventionen in der Phase vor, das heißt zu Beginn des Trainings.

Transferinterventionen zu Beginn des Trainings

Vor dem Hintergrund der hohen Relevanz des *Pretraining*-Kontextes und der begrenzten Forschung zu Transferinterventionen, die vor dem Training implementiert werden, bedarf es nach Aussage von Weissbein et al. (2011, S. 424) einer effektiven Intervention, die sich auf verschiedene Trainingsformen anwenden lässt. Daher prüften *Weissbein et al. (2011)*, inwieweit der **Gebrauch von Videos zur Beeinflussung des Attributionsstils** in Kombination mit einer zusätzlichen Instruktion durch den Trainer den Lerntransfer beeinflusst (Weissbein et al., 2011, S. 426–427). Das vor dem Training gezeigte Video ermutigte die Studierenden⁷¹, sich im Verhandlungstraining anzustrengen und die erworbenen Strategien korrekt anzuwenden (Weissbein et al., 2011, S. 426). Nach der Filmdarstellung wiederholte der Referent die Kernpunkte des Videos und ermutigte die Trainees, keine Angst zu haben, Fehler zu machen sowie Fragen zu stellen. Außerdem wurden sie bestärkt, sich auf die Verbesserung und das Lernen zu konzentrieren (Weissbein et al., 2011, S. 426–427). Schließlich weisen die Studienergebnisse nach, dass diese Maßnahme einen signifikant direkten Einfluss auf den Lerntransfer ausübt (Weissbein et al., 2011, S. 430).

Als weitere potenzielle Pretraining-Intervention werden die **Trainingsvorschauen** diskutiert, im Rahmen derer die Teilnehmenden entweder realistische/ausgewogene oder optimistische/sehr positive Informationen über das Trainingsprogramm erhalten (Weissbein et al., 2011, S. 424). Bei *Karl und Ungsrithong (1992)* wurden die Trainees in zwei

⁷¹ Die Autoren legen nahe, dass sich die Forschung künftig mit der Wirksamkeit dieser Transferintervention im *betrieblichen* Kontext beschäftigen sollte (Weissbein et al., 2011, S. 432).

Gruppen eingeteilt. Während die eine mündliche realistische⁷² Trainingsvorschauen bekam, erhielt die andere optimistische Vorschauen (Karl & Ungsrithong, 1992, S. 376–377). Verglichen mit den Trainees der realistischen Trainingsvorschau-Gruppe, zeigten sich bei den Teilnehmenden der **optimistischen** Vorschau-Gruppe signifikant höhere Ergebniserwartungen, größere Lernmotivation, positivere Reaktionen auf das Training, größerer Lerntransfer sowie positivere Einstellungen im Hinblick auf die Anwendung der im Trainingsprogramm vorgestellten Fähigkeiten (Karl & Ungsrithong, 1992, S. 378). Ferner weist die Metaanalyse von *Blume et al. (2010)* nach, dass zwischen der optimistischen Vorschau und dem Lerntransfer eine kleine bis moderate Korrelation ($r = .20$) vorliegt (Blume et al., 2010, S. 1082). Insgesamt zeigt sich, dass bei den Transferinterventionen zu Beginn des Trainings ein erhebliches Forschungsdefizit besteht. Nachfolgend geht es um Interventionen, die im Verlauf des Trainings Anwendung finden.

Transferinterventionen im Verlauf des Trainings

Die empirisch untersuchten Faktoren *Gültigkeit der Inhalte* (vgl. Bates et al., 2000; Holton III et al., 2000), *Trainings-Arbeits-Übereinstimmung* (vgl. Kauffeld et al., 2008) und *Praxisbezug im Training* (vgl. Seidel, 2012) sind nicht eindeutig voneinander abgrenzbar, da sie in den berücksichtigten Studien zum Teil gleich oder ähnlich definiert werden. So beschreiben Bates et al. (2000, S. 25) und Holton III et al. (2000 S. 345) die wahrgenommene Gültigkeit der Inhalte sowie Kauffeld et al. (2008, S. 53) die Trainings-Arbeits-Übereinstimmung gleichermaßen als das Ausmaß, in dem die Trainingsinhalte mit den Anforderungen im Job übereinstimmen. Damit herrscht Konsens bei den Variablenbeschreibungen, dass die Trainingsinhalte praxisorientiert sein sollten. Somit werden die folgenden Befunde dem Begriff **Praxisbezug der Inhalte** zugerechnet. An der Studie von *Bates et al. (2000)* beteiligten sich Produktionsbetreiber, die an einem computerbasierten Training teilnahmen (Bates et al., 2000, S. 19, 23). Die Forscher stellten fest, dass die Gültigkeit der Trainingsinhalte einen signifikanten Prädiktor für die Transferleistung im Gesamtmodell ($b = .37$) darstellt (Bates et al., 2000, S. 30, 34).⁷³ Bei *Kauffeld et al. (2008)* weist die Trainings-Arbeits-Übereinstimmung signifikante Korrelationen mit den drei Transferergebnissen individuelle Leistungssteigerung ($r = .48, p < .01$),

⁷² Bei der *realistischen* Vorschau erhielten die Trainees vor dem Training sowohl positive als auch negative Informationen (Karl & Ungsrithon, 1992, S. 374).

⁷³ Untersuchte Faktoren: Unterstützung durch den Vorgesetzten, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen, Widerstand gegenüber Veränderungen, Anwendungsmöglichkeit, Inhaltsvalidität (Bates et al., 2000, S. 25).

Anzahl umgesetzter Schritte ($r = .24, p < .01$) sowie durchschnittlicher Umsetzungsgrad ($r = .23, p < .01$) auf (Kauffeld et al., 2008, S. 58). Laut den Ergebnissen der multiplen Regressionsanalyse für die individuellen Transferergebnisse erweist sich jedoch die Trainings-Arbeits-Übereinstimmung nicht als Prädiktor des Lerntransfers (Kauffeld et al., 2008, S. 63). Nach Aussage von Seidel (2012, S. 94) ist ein starker Praxisbezug im Training wichtig, damit die Teilnehmenden geeignetes deklaratives und prozedurales Wissen aufbauen und spätere Anwendungsmöglichkeiten erkennen können. Bei *Seidel (2012)* erfolgte die Untersuchung in den zwei Trainingskursen Excel- und Prüfen⁷⁴ (Seidel, 2012, S. 113). Die Korrelationsrechnung gelangt zu dem Resultat, dass der Praxisbezug mit dem Transfer signifikant korreliert ($r = .312$) (Seidel, 2012, S. 210). Außerdem zeigt sich der Praxisbezug im Regressionsmodell als Vorhersagevariable des Lerntransfers ($\beta = .182$) (Seidel, 2012, S. 211–212). Damit erweckt es den Anschein, als müssten Trainees eine enge Beziehung zwischen Trainingsinhalten und Arbeitsaufgaben sehen, um Fähigkeiten in die Arbeitsumgebung zu transferieren. Dies unterstreicht den Nutzen der Bedarfsanalyse für die Ermittlung geeigneter Trainingsinhalte (Burke & Hutchins, 2007, S. 274).

Der Einfluss von **identischen Elementen** (van der Locht et al., 2013, S. 426) bzw. von der **Transferorientierung des Trainings** (Hinrichs, 2014, S. 40; Hinrichs, 2016, S. 66) wird ebenfalls als mögliche Intervention in der Phase während des Trainings erforscht. Übereinstimmend befassen sich die beiden Variablen mit dem Ausmaß, in dem das Training der realen Arbeitssituation ähnelt bzw. zu dem den Teilnehmenden Trainingserfahrungen und -bedingungen vermittelt werden, die jenen in der tatsächlichen Arbeitsumgebung sehr ähnlich sind (Hinrichs, 2014, S. 41; Saks & Belcourt, 2006, S. 632; van der Locht et al., 2013, S. 422). In der Studie von *van der Locht et al. (2013)* wird ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den identischen Elementen und dem Lerntransfer ($r = 0.53, p < 0.01$) ermittelt (van der Locht et al., 2013, S. 430). Darüber hinaus wird nachgewiesen, dass im Strukturgleichungsmodell die identischen Elemente einen direkten Einfluss auf den Lerntransfer ausüben ($\beta = 0.29, p < 0.001$) (van der Locht et al., 2013, S. 430–431). Damit treten die identischen Elemente als wichtige Vorhersagevariable in Erscheinung (van der Locht et al., 2013, S. 422). Genauso stellte *Hinrichs (2014, 2016)* mittels Strukturgleichungsmodellierung fest, dass die Transferorien-

⁷⁴ Im *Prüfen-Kurs* wurden Grundlagen der Jahresabschlussprüfung vermittelt (Seidel, 2012, S. 113).

tierung des Trainings den Lerntransfer signifikant beeinflusst und damit ein Kernprädiktor des Lerntransfers ($r = .41$, $p < .001$) darstellt (Hinrichs, 2014, S. 45, 48; Hinrichs, 2016, S. 180, 188).

Das **Transferdesign** beschreibt das Ausmaß, in dem die Trainingsmethoden bzw. Übungen auf die Jobanforderungen vorbereiten und zu dem das Trainingsdesign Möglichkeiten zum Lerntransfer bietet (Hinrichs, 2016, S. 108; Holton III et al., 2000, S. 345; Kauffeld et al., 2008, S. 53). Bei *Velada et al. (2007)* zeichnet sich eine signifikant positive Beziehung zwischen dem Transferdesign sowie dem Lerntransfer ab ($r = 0.31$, $p < 0.001$). Außerdem weist die hierarchische Regressionsanalyse diese Variable als Prädiktor des Lerntransfers aus ($\beta = 0.14$, $p < 0.05$) (Velada et al., 2007, S. 290). *Kauffeld et al. (2008)* ermitteln einen Zusammenhang zwischen dem Transferdesign und den drei Transferergebnissen individuelle Leistungssteigerung ($r = .52$, $p < .01$), Anzahl umgesetzter Schritte ($r = .34$, $p < .01$) und durchschnittlicher Umsetzungsgrad ($r = .22$, $p < .01$) (Kauffeld et al., 2008, S. 58). Auch bestätigt die multiple Regression, dass dieser Faktor einen signifikanten Prädiktor für die Anzahl umgesetzter Schritte ($\beta = .24$, $p < .001$) darstellt (Kauffeld et al., 2008, S. 63–64). Abschließend soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich die Variablen Praxisbezug der Inhalte, identische Elemente bzw. Trainingsorientierung des Trainings und Transferdesign ähneln. Grundsätzlich geht es bei diesen darum, dass Trainingsinhalte, -methoden und das -design praxisorientiert sind und damit auf tatsächliche Arbeitsanforderungen vorbereiten.

Die Auswirkungen von **konstruktivistisch orientierten, situierten Lernumgebungen** auf den Lerntransfer werden ebenfalls erforscht. Bei *Weisweiler (2008)* bildete sich die Stichprobe aus Probanden, die Zeitmanagement- und Kommunikationstrainings besuchten (Weisweiler, 2008, S. 67). Die Autorin fand heraus, dass konstruktivistische Lernumgebungen, die dem situierten Lernen folgen, die Behaltensleistung verbessern sowie eine bessere Transferleistung ermöglichen (Weisweiler, 2008, S. 222–223). Das Gestaltungsprinzip der Situietheit kann im konstruktivistischen Training zum Beispiel durch die Förderung der intrinsischen Motivation oder die Initiierung von selbsttätiger Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten umgesetzt werden (Weisweiler, 2008, S. 53). Dieser empirische Befund widerspricht allerdings den Studienergebnissen von *Hinrichs (2014, 2016)*. In beiden Untersuchungen wurde die Situietheit der Lernumgebung, also das Ausmaß, in dem situationsbezogene Anwendungsmöglichkeiten im Training

dargestellt und diskutiert werden, mit Blick auf die Eignung als Prädiktor in ihrer kausalen Beziehung zum Lerntransfer getestet (Hinrichs, 2014, S. 41; Hinrichs, 2016, S. 178). Jedoch kommt die Autorin mittels Strukturgleichungsmodellierung zu dem Resultat, dass dieses Konstrukt keine signifikante Wirkung auf den Lerntransfer ($p > .01$) aufweist. Zudem ist das Regressionsgewicht aus Sicht der Autorin mit $r = .18$ unbedeutend, weil es unter dem Grenzwert von $r = .20$ liegt (Hinrichs, 2014, S. 45; Hinrichs, 2016, S. 178–179).

Die Auswertung der Studien hat ergeben, dass sich die empirische Transferforschung der Rolle des Trainers im Zusammenhang mit dem Lerntransfer selten annimmt. *Bihler (2006)* analysierte die Auswirkungen von fachlichen und didaktischen Kompetenzen des Referenten auf den Lerntransfer (Bihler, 2006, S. 144). Der Autor fand heraus, dass die **Aktivierung durch den Trainer**, also die Fähigkeiten des Trainers, die auf die Anregung zur aktiven Mitarbeit und zur eigenständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie auf sein Engagement in der Lehrveranstaltung abzielen (Bihler, 2006, S. 224), mittelstark mit der Transferintention ($r = .37$, $p \leq 5\%$) und geringfügig mit der tatsächlichen Transferleistung ($r = .26$, $p \leq 5\%$) korreliert (Bihler, 2006, S. 239, 241). Darüber hinaus lassen die regressionsanalytischen Befunde darauf schließen, dass sich eine hohe Aktivität beim Lernen förderlich auf den antizipierten Lerntransfer auswirkt. Ebenso beeinflusst die Aktivierung durch den Trainer als einziges Merkmal der Lernumgebung den tatsächlichen Lerntransfer positiv (Bihler, 2006, S. 267).

Error management training (EMT) wird mit den deutschsprachigen Begriffen Fehlertraining oder Fehlermanagement-Training übersetzt. Im Rahmen dieser Trainingsmethode werden die Trainees ausdrücklich dazu ermutigt, Fehler im Lernprozess zu machen und davon zu lernen (Dormann & Frese, 1994, S. 365; Heimbeck, Frese, Sonntag & Keith, 2003, S. 333; Keith & Frese, 2005, S. 677). Mittlerweile haben mehrere Studien (vgl. z. B. Chillarege, Nordstrom & Williams, 2003; Dormann & Frese, 1994; Dyre, Tabor, Ringsted & Tolsgaard, 2017; Frese et al., 1991; Gully, Payne, Koles & Whiteman, 2002; Heimbeck et al. 2003; Ivancic & Hesketh, 2000; Keith & Frese, 2005; Lazar & Norcio, 2003) und Metaanalysen (vgl. z. B. Keith & Frese, 2008⁷⁵) sich mit möglichen Effekten dieser Methode befasst. Im Unterschied zu herkömmlichen Trainings, die einen fehlervermeidenden Ansatz verfolgen, führt EMT häufig zu einer besseren Leistung

⁷⁵ In der Metaanalyse wurden 24 Studien einbezogen, die sich mit der Wirksamkeit von EMT auseinandersetzten (Keith & Frese, 2008, S. 66).

(Keith & Frese, 2005, S. 677). So analysierten beispielsweise *Ivancic und Hesketh (2000)* die Auswirkungen eines Fehlertrainings sowie eines *geführten* Fehlertrainings auf den Lerntransfer (Ivancic & Hesketh, 2000, S. 1966). Da das Fehlertraining gegenüber dem geführten Training mehr Fahrpraxis beinhaltet, konnten beide Trainingsbedingungen nicht direkt in einem einzigen Experiment gegenübergestellt werden (Ivancic & Hesketh, 2000, S. 1970). Folglich vergleicht Experiment 1 das Fehlertraining mit dem fehlerlosen Lernen und Experiment 2 das geführte Fehlertraining ebenfalls mit dem fehlerlosen Lernen (Ivancic & Hesketh, 2000, S. 1970).⁷⁶ Zentraler Befund der Studie ist, dass das Fehlertraining im Vergleich zum fehlerlosen Lernen zu einem signifikant besseren analogen Lerntransfer führt. Für die Überlegenheit des geführten Fehlertrainings gegenüber dem fehlerlosen Lernen liegen dagegen lediglich schwache Beweise vor (Ivancic & Hesketh, 2000, S. 1966).

Gully et al. (2002) beschäftigten sich mit dem Fehlertraining und dessen Wirkung auf Trainees, die sich in Bezug auf kognitive Fähigkeiten, Offenheit für Erfahrung und Gewissenhaftigkeit unterschieden (Gully et al., 2002, S. 143). Die Probanden des computerbasierten Simulationstrainings wurden den drei Trainingsbedingungen *Fehlerermutigung*, *Fehlervermeidung* und *Kontrollbedingung*⁷⁷ zugeteilt (Gully et al., 2002, S. 146). Die empirischen Ergebnisse machen deutlich, dass Personen mit hohen kognitiven Fähigkeiten oder diejenigen, die offener sind, von der Fehlerermutigung profitierten (Gully et al., 2002, S. 153). *Heimbeck et al. (2003)* untersuchten mögliche Effekte des Fehlertrainings auf den nahen und fernen Lerntransfer (Heimbeck et al., 2003, S. 335). Die Studierenden des Excel-Trainings wurden ebenfalls in drei Gruppen eingeteilt (Heimbeck et al., 2003,

⁷⁶ In *Experiment 1* führen die Trainees beim *Fehlertraining* in einem Fahrsimulator durch einen Trainingslauf, der darauf ausgelegt war, Fehler auszulösen. Hingegen war der Trainingslauf beim fehlerlosen Lernen nicht dazu gedacht, Fehler zu verursachen. In *Experiment 2* sahen sich die Teilnehmenden des geführten Fehlertrainings ein Video an, in dem der Fahrer Fehler begeht. Dagegen machte der Fahrer beim fehlerlosen Lernen keine Fehler (Ivancic & Hesketh, 2000, S. 1970).

⁷⁷ Die Kontrollbedingung enthielt nur die Anweisung, „sein Bestes zu geben“ (Gully et al., 2002, S. 146).

S. 341–342). Dazu zählten das *Fehlertraining mit Instruktionen zum Fehlermanagement*⁷⁸ und *ohne Fehlermanagement-Instruktionen* sowie das *fehlervermeidende Training*⁷⁹ (Heimbeck et al., 2003, S. 342). Die Studienergebnisse belegen, dass beide Transferarten⁸⁰ bei den Teilnehmenden besser gelingen, die im Fehlertraining gezielte Fehlermanagement-Instruktionen erhalten haben (Heimbeck et al., 2003, S. 333). *Dyre et al. (2017)* erforschen die Auswirkungen von Fehlermanagement-Instruktionen im Vergleich zu fehlervermeidenden Instruktionen während eines simulationsbasierten Ultraschall-Trainings für Medizin-Studierende.⁸¹ Die Forscher kommen zu dem Resultat, dass Fehlermanagement-Instruktionen im Gegensatz zu Fehlervermeidungsanweisungen den Lernttransfer im klinischen Umfeld, d. h. am echten Patienten, verbessern (Dyre et al., 2017, S. 196). Die Metaanalyse von *Keith und Frese (2008)* weist ebenso nach, dass EMT im Vergleich zu alternativen Trainingsmethoden, die von der Fehler-Förderung absehen, zu besseren Trainingsergebnissen führt. Zudem zeigen die Autoren, dass EMT besonders effektiv ist, wenn das Training darauf abzielt, den adaptiven anstelle des analogen Transfers zu unterstützen (Keith & Frese, 2008, S. 66).

Neben dem error management hat sich ebenfalls das **behavior modeling** als eine effektive Trainingsmethode herauskristallisiert (Grossman & Salas, 2011, S. 111), wobei diese auf die Aneignung von sozial-kommunikativen Fähigkeiten ausgerichtet ist (Burke & Day, 1986, S. 234–235; Schaper, 2014, S. 472). Behavior modeling beruht auf der *Theorie des sozialen Lernens von Bandura (1977)*, die davon ausgeht, dass menschliches Verhalten größtenteils durch Beobachtung von aktuellen oder symbolischen Modellen gelernt wird (Burke & Day, 1986, S. 233; Sonntag & Stegmaier, 2007, S. 103). Im Zentrum des behavior modeling training (BMT) steht deshalb die Darbietung von Verhaltensmodellen, die veranschaulichen, mithilfe welcher Verhaltensweisen sich eine Arbeits- bzw. Problemsituation erfolgreich bewältigen lassen. Gewöhnlich werden die Modelle als Film präsentiert oder durch Akteure unmittelbar dargestellt (Schaper, 2014, S. 472). Im Sinne dieses Ansatzes sind für einen erfolgreichen Lern- und Trainingspro-

⁷⁸ Die Instruktionen sind Statements, welche die positive Funktion von Fehlern hervorheben (Heimbeck et al., 2003, S. 351).

⁷⁹ Durch detaillierte Instruktionen für die Aufgabenbearbeitung wurden die Trainees davon abgehalten, Fehler zu begehen (Heimbeck et al., 2003, S. 351).

⁸⁰ Während der *nahe* Transfer direkt nach dem Training ermittelt wurde, wurde der *ferne* Transfer eine Woche später erfasst (Heimbeck et al., 2003, S. 351).

⁸¹ Während die *EMT*-Gruppe beauftragt wurde, absichtlich Fehler zu machen, sollte die *EAT*-Gruppe den Anweisungen des Simulators folgen und so wenig Fehler wie möglich begehen (Dyre et al., 2017, S. 196).

zess insbesondere die Aufmerksamkeits-, Gedächtnis- und motorischen Reproduktionsprozesse sowie motivationalen Prozesse zu unterstützen und lernförderlich zu gestalten (Schaper, 2014, S. 472). Nach Aussage von Latham & Saari (1979, S. 241) folgt das BMT diesem Ablauf: (1) *Einführung in das Thema durch den Trainer* (Aufmerksamkeitsprozesse), (2) *Filmdarbietung des Verhaltensmodells* (bspw. eines Vorgesetzten, der eine Situation effektiv nach vorgegebenen Lernpunkten bewältigt) (Gedächtnisprozesse), (3) *Gruppendiskussion über die Effektivität des Verhaltensmodells* (Gedächtnisprozesse), (4) *Einübung der gewünschten Verhaltensweisen im Rollenspiel vor dem ganzen Kurs* (Gedächtnisprozesse; motorische Reproduktionsprozesse) und (5) *Feedback vom Kurs über die Darstellung des gewünschten Verhaltens* (Motivationsprozesse) (Latham & Saari, 1979, S. 241). BMT findet insbesondere in Führungskräfte Trainings Anwendung, was aus der Metaanalyse von *Burke und Day (1986)*⁸² hervorgeht (Burke & Day, 1986, S. 234–235). So belegen *Taylor et al. (2005)*⁸³ in ihrer Metaanalyse, dass der Lerntransfer am höchsten ausgeprägt ist, wenn den Trainees gemischte, also sowohl positive als auch negative, Verhaltensmodelle präsentiert werden, wenn sie selbst konzipierte Anwendungsszenarien bearbeiten und sich Ziele zum späteren Einsatz des neu Gelernten setzen. Weiterhin ist der Lerntransfer am größten, wenn auch die Vorgesetzten der Teilnehmenden weitergebildet sowie Belohnungen und Sanktionen bezüglich des Lerntransfers in der Arbeitsumgebung eingesetzt werden (Taylor et al., 2005, S. 700–701).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die empirische Transferforschung sich im Trainingskontext insbesondere der Untersuchung von Maßnahmen im Verlauf des Trainings gewidmet hat. Im Folgenden werden Befunde zu aufgedeckten Transferinterventionen bzw. Einflussfaktoren dargestellt, die am Ende des Trainings eingesetzt werden. Solche *Posttraining*-Interventionen sind laut Aussage von Gaudine & Saks (2004, S. 58) sowie Huint & Saks (2003, S. 182) eine der wichtigsten Entwicklungen der letzten Jahre zur Verbesserung des Lerntransfers.

⁸² In der Metaanalyse wurden 70 Studien einbezogen (Burke & Day, 1986, S. 232).

⁸³ Die Metaanalyse berücksichtigte 117 Studien (Taylor et al., 2005, S. 692).

Transferinterventionen am Ende des Trainings

Für diesen Bereich haben insbesondere die *Zielsetzung* und die *Rückfallprävention* erhebliche Forschungsaufmerksamkeit erhalten. Zielsetzungsinterventionen informieren Trainees über den Zielsetzungsprozess und zeigen ihnen, wie sie spezifische Ziele für die Anwendung von erworbenen Fähigkeiten am Arbeitsplatz festlegen (Huint & Saks, 2003, S. 182). Rückfallpräventionsinterventionen bringen den Teilnehmenden bei, arbeitsumgebungsspezifische Hindernisse vorwegzunehmen, die den Transfer erschweren können, sowie Bewältigungsfähigkeiten und -strategien zur Überwindung dieser Barrieren zu entwickeln (Huint & Saks, 2003, S. 182). Wie nachfolgend aufgezeigt wird, belegen mehrere Studien, dass beide Interventionen zu einer Verbesserung des Lernens und des Lerntransfers führen.

Eine der ersten Untersuchungen, die sich mit dem Einfluss der **Zielsetzung** auf den Lerntransfer beschäftigt hat, ist jene von *Wexley und Nemeroff (1975)* (Weinbauer-Heidel, 2016, S. 57). Den Analysegegenstand bildeten hier zwei Trainingsprogramme für Manager eines Krankenhauses (Wexley & Nemeroff, 1975, S. 446–447). Während ein Trainingsprogramm Rollenspiele mit zeitverzögerten Beurteilungssitzungen und zugewiesenen Zielsetzungen beinhaltete, umfasste das zweite die gleichen Bausteine zuzüglich einer positiven Verstärkung mittels Telecoaching⁸⁴ (Wexley & Nemeroff, 1975, S. 446). Empirisch bewiesen, schnitten die Teilnehmenden beider Trainingsprogramme im Vergleich zur Kontrollgruppe⁸⁵ signifikant besser bei der Berücksichtigung und Integration von neu erlernten Fähigkeiten ab (Wexley & Nemeroff, 1975, S. 446). Ein ähnliches Bild zeigte sich bei *Werner et al. (1994)*, die im Kontext eines Verhaltensmodellierungstrainings zur Durchsetzungsfähigkeit die Auswirkungen von Pre- und Posttraining-Interventionen⁸⁶ auf Trainingsergebnisse kontrollierten (Werner et al., 1994, S. 169). Nachweislich beeinflusst die kurze Zielsetzungsintervention nach dem Training die Beibehaltung des Erlernten und die Reaktionen der Teilnehmenden stark und hat ebenso einen moderaten Effekt auf die Verhaltensänderung (Werner et al., 1994, S. 169, 181). An der Studie

⁸⁴ Der Trainer versuchte, effektives Verhalten zu verstärken und ineffektive Verhaltensweisen zu modifizieren, indem er dem Trainee unmittelbar in der Übung verbales Feedback über ein Ohrgerät gab (Wexley & Nemeroff, 1975, S. 447).

⁸⁵ Die Kontrollgruppe erhielt weder eine Zielsetzung noch eine positive Verstärkung (Wexley & Nemeroff, 1975, S. 447).

⁸⁶ Bei der *Intervention vor dem Training* versuchen die Trainer, den vom Trainee wahrgenommenen Trainingsbedarf zu beeinflussen. Beispielsweise wird erörtert, wie dieses Training der zukünftigen Karriere zugutekommen kann (Werner et al., 1994, S. 172). Bei der *Intervention nach dem Training* werden den Trainees Verhaltensziele zugewiesen und Verhaltenschecklisten zugeteilt. Die Checklisten dienen zur Überprüfung der Zielerreichung (Werner et al., 1994, S. 172–173).

von *Lee und Pucel (1998)* beteiligten sich Teilnehmende eines Leadership-Programms (Lee & Pucel, 1998, S. 51). Zentraler Befund ist, dass ein Trainingsziel, das subjektiv als besonders wichtig erachtet wird, zu einem steigenden Lerntransfer in Bezug auf dieses Ziel führt (Lee & Pucel, 1998, S. 51, 56). *Richman-Hirsch (2001)* analysierte die Wirkungen von Zielsetzungs- und Selbstmanagementinterventionen⁸⁷ im Rahmen eines Kundenservice-Trainings (Richman-Hirsch, 2001, S. 105, 109). Die Ergebnisse belegen, dass die kurze Zielsetzungsintervention dazu führt, dass mehr Verhalten generalisiert bzw. der Lerntransfer verbessert wird im Unterschied zur Selbstmanagementintervention und Kontrollgruppe (Richman-Hirsch, 2001, S. 114, 119). Ferner führt die Zielsetzung zu den besten Transferleistungen, wenn die Trainees in einer unterstützenden Arbeitsumgebung beschäftigt sind (Richman-Hirsch, 2001, S. 119). *Brown (2005)* erforschte, inwieweit langfristige Ergebnisziele⁸⁸, kurzfristige zuzüglich langfristige Ergebnisziele⁸⁹ sowie die Aufforderung, sein Bestes zu geben⁹⁰, als Elemente eines Trainingsprogramms für Manager der Bundes- und Landesregierung die Selbstwirksamkeit und den Lerntransfer verbessern können (Brown, 2005, S. 373, 382). Brown (2005) fand heraus, dass Trainees, die sich kurzfristige zuzüglich langfristige Ziele setzten, sowie diejenigen, die aufgefordert wurden, ihr Bestes zu geben, höhere Transferraten erzielten als Teilnehmende mit langfristigen Ergebniszielen (Brown, 2005, S. 381).

Johnson, Garrison, Hernez-Broome, Fleenor und Steed (2012) analysierten die Beziehung zwischen der Zielsetzung als Bestandteil eines Führungskräfteentwicklungsprogramms und dem Lerntransfer (Johnson et al., 2012, S. 555). Die Teilnehmenden stammten von Unternehmen, privaten gemeinnützigen Organisationen und dem öffentlichen Sektor (Johnson et al., 2012, S. 560). Nachweislich zeigt sich, dass Probanden, die sich ein persönliches Ziel⁹¹ bezüglich ihrer Verhaltensänderung setzten, bessere Transferergebnisse erzielen als diejenigen ohne Zielsetzung. Darüber hinaus fällt der Lerntransfer

⁸⁷ Diese Intervention ist mit der Rückfallprävention gleichzusetzen (Richman-Hirsch, 2001, S. 111).

⁸⁸ Die Trainees setzten sich ein individuelles, herausforderndes Ziel hinsichtlich der Anzahl der Anwendungen des Erlernten am Arbeitsplatz in den nächsten sechs Wochen. Anschließend teilten und diskutierten sie dieses gesteckte Ziel in Kleingruppen (Brown, 2005, S. 375).

⁸⁹ Der Vorgang der Intervention zu den distalen Ergebniszielen wurde hier im Wesentlichen wiederholt – allerdings mit dem Unterschied, dass das sechswöchige Ziel in Ziele für zwei, vier und sechs Wochen zerlegt wurde. Anschließend wurden diese in Kleingruppen diskutiert (Brown, 2005, S. 375).

⁹⁰ Die Trainees wurden aufgefordert, in den nächsten sechs Wochen ihr Bestes bei der Anwendung des neu Gelernten zu geben. In Kleingruppen wurde diskutiert, weshalb man sein Bestes geben wird (Brown, 2005, S. 375).

⁹¹ Am letzten Trainingstag setzten sich die Trainees Transferziele. Diese wurden anderen Teilnehmenden vorgestellt. Zudem wurden potenzielle Herausforderungen und Möglichkeiten bezüglich deren Umsetzung diskutiert. Selbst überlassen wurde den Trainees die Art des Ziels sowie die Anzahl der Ziele (Johnson et al., 2012, S. 559).

bei den Trainees deutlich besser aus, die sich mehr als ein Ziel steckten, als bei jenen, die lediglich ein Ziel verfolgten (Johnson et al., 2012, S. 555). Die Autoren halten basierend auf der *Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham (1990)* fest, dass eine größere Spezifität bei Zielen (z. B. Feedback-Fähigkeiten verbessern) zu einer größeren Verhaltensänderung führt, als wenn diese allgemeiner formuliert sind (z. B. eine bessere Führungskraft sein) (Johnson et al., 2012, S. 558). *Blume et al. (2010)* ermitteln in ihrer Metaanalyse eine kleine Korrelation zwischen der Zielsetzung sowie dem Lerntransfer ($r = .08$) (Blume et al., 2010, S. 1081). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Beweislage zu dieser Intervention eindeutig ist. Die gesichteten Studien belegen, dass die Zielsetzung zur Verbesserung des Lerntransfers beiträgt. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass bereits eine kurze Zielsetzungsintervention das Lernen und den Lerntransfer begünstigt (vgl. Richman-Hirsch, 2001; Werner et al., 1994). Auch scheint der Austausch mit anderen Trainingsteilnehmenden zum selbst gesteckten Ziel transferfördernd zu wirken (vgl. Brown, 2005; Johnson et al., 2012). Außerdem sollten die Zielsetzungen spezifisch und herausfordernd sein (vgl. Brown, 2005; Johnson et al., 2012).

Die **Rückfallprävention** erfolgt ebenfalls im Trainingskontext und bereitet die Trainees auf den Lerntransfer in der Arbeitsumgebung vor (Huint & Saks, 2003, S. 186). *Noe, Sears und Fullenkamp (1990)* beschäftigten sich in ihrer Studie mit den Effekten einer Rückfallprävention, die als zusätzliche Komponente in einem Trainingsprogramm über Aufsichtskompetenzen eingesetzt wurde (Noe et al., 1990, S. 317). Nachweislich zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen der Rückfallpräventions- sowie der Kontrollgruppe. Demzufolge berichtete die Versuchsgruppe, dass sie mehr kognitive Proben betreibt (über die Anwendung von Fähigkeiten nachdenken, Möglichkeiten zur Nutzung der Fähigkeiten identifizieren) und auch ihren Vorgesetzten mehr in den Kompetenzentwicklungsprozess miteinbezieht. Damit deuten die Befunde darauf hin, dass bereits eine kurze, zeitlich begrenzte Erörterung von Rückfallpräventionsstrategien zur Steigerung der Trainingseffektivität führt (Noe et al., 1990, S. 326). Zu einem entsprechenden Resultat zugunsten der Rückfallprävention als *Posttraining*-Transferintervention kommen ebenfalls *Tziner et al. (1991)*, die ein Rückfallpräventionsmodul in ein Training über fortgeschrittene Trainingsmethoden für Militärausbilder (Offiziere) aufnahmen (Tziner et al., 1991, S. 167, 170). Es zeigt sich, dass die Teilnehmenden der Rückfallprävention einen signifikant höheren Wissensstand über die Kursinhalte aufweisen und die im Training ange-

eigneten Transferstrategien verstärkt anwenden im Vergleich zur Kontrollgruppe (Tziner et al., 1991, S. 167, 174).⁹² *Burke und Baldwin (1999)* analysierten die Auswirkungen von zwei verschiedenen Rückfallpräventionsmodulen⁹³, die als ergänzendes Segment in einem Coaching-Programm für Wissenschaftler dienten (Burke & Baldwin, 1999, S. 227). Die Resultate demonstrieren, dass weder das vollständige noch das modifizierte Rückfallpräventionsmodul einen signifikanten Haupteffekt auf den Lerntransfer ausübt (Burke & Baldwin, 1999, S. 233). Unter Berücksichtigung des Transferklimas lässt sich jedoch feststellen, dass die vollständige Rückfallpräventionsintervention einen signifikant stärkeren Einfluss auf den Lerntransfer ausübt, wenn die Trainees mit weniger unterstützenden Klimabedingungen konfrontiert sind. Hingegen erzielten die modifizierte Intervention sowie die Kontrollgruppe im mehr unterstützenden Klima größere Transferaten (Burke & Baldwin, 1999, S. 235).

Bei *Milne, Westerman und Hanner (2002)* erhielt die Experimentalgruppe neben einem Workshop über psychosoziale Interventionen bei schweren psychischen Erkrankungen auch ein Modul zur Rückfallprävention (Milne et al., 2002, S. 363). Durch Nachweis bestätigt, kam es bei der Rückfallpräventionsgruppe zu einer signifikant besseren Generalisierung des im Training Gelernten verglichen mit der Kontrollgruppe (Milne et al., 2002, S. 361, 363). *Huint und Saks (2003)* analysierten die Reaktionen von Managern auf die zwei Posttraining-Transferinterventionen Rückfallprävention und Vorgesetztenunterstützung (Huint & Saks, 2003, S. 181). Den Ergebnissen zufolge besteht keine hohe Akzeptanz für die Implementierung dieser zwei Maßnahmen, wobei eine Tendenz zum Vorteil der Vorgesetztenunterstützung vorliegt (Huint & Saks, 2003, S. 181, 194). Ähnlich wie *Burke und Baldwin (1999)* befasste sich *Hutchins (2004)* mit der Wirkung von zwei Formen modifizierter Rückfallpräventionsinterventionen⁹⁴ auf Transferergebnisse. Den Analysegegenstand bildete hier ein Training zu Führungskompetenzen (Hutchins, 2004, S. 10). Beide Interventionen beeinflussten den Lerntransfer jedoch nicht signifikant (Hutchins, 2004, S. 63–67, 73). Genauso wie *Huint und Saks (2003)* erforschten *Gaudine und*

⁹² Im Unterschied zur Kontrollgruppe nahm die Experimentalgruppe am Ende des regulären Trainingsprogramms am Rückfallpräventionsmodul teil (Tziner et al., 1991, S. 170).

⁹³ Während das *vollständige* Rückfallpräventionsmodul die sieben Modellschritte von Marx (1986) behandelte, stellte das *modifizierte* Modul eine abgespeckte Version dar (Burke & Baldwin, 1999, S. 230–231).

⁹⁴ Die Interventionen umfassten die modifizierte Rückfallprävention (RPM) nach Burke und Baldwin (1999) sowie die modifizierte Rückfallprävention mit Zielsetzungsintervention (RPG) (Hutchins, 2004, S. 12, 14). *RPG* stellt eine modifizierte Form des Rückfallpräventionsmodells dar und besteht aus den vier Schritten: (1) *Festlegen eines Aufrechterhaltungsziels bezüglich einer Fähigkeit*, (2) *Lernen von bestimmten kognitiven und verhaltensbezogenen Rückfallpräventionstransferstrategien*, (3) *Vorhersagen eines ersten Ausrutschers* (Verfall in Verhaltensweisen vor dem Training) und (4) *Entwickeln von Bewältigungsfähigkeiten*. *RPM* beinhaltet hingegen nur die Schritte (2) bis (4) (Hutchins, 2004, S. 12, 16).

Saks (2004) die Effekte von zwei unterschiedlichen Posttraining-Transferinterventionen. Diese betrafen die Rückfallprävention sowie die Transferverbesserung (Gaudine & Saks, 2004, S. 57). Den Untersuchungsgegenstand bildete ein Training zum Erwerb von komplexen sozialen Kompetenzen (Gaudine & Saks, 2004, S. 60). Die Autoren konnten feststellen, dass keine dieser Interventionen die Selbstwirksamkeit und den Lerntransfer im Vergleich zur Kontrollgruppe steigert (Gaudine & Saks, 2004, S. 69). Die Teilnehmenden der Transferverbesserung zeigten sogar das geringste Transferverhalten und die niedrigste Transferleistung auf. Dennoch zeigt der Interaktionseffekt, dass die Maßnahme zur Transferverbesserung effektiver ist, wenn diese mit der Rückfallprävention kombiniert wird (Gaudine & Saks, 2004, S. 69). Festzustellen ist allerdings, dass unabhängig von den Transferinterventionen eine signifikante Steigerung der Selbstwirksamkeit, des Transferverhaltens und der Transferleistung zu verzeichnen ist (Gaudine & Saks, 2004, S. 57, 70). Damit führte das Training selbst zu einer höheren Generalisierung und Aufrechterhaltung des Gelernten (Gaudine & Saks, 2004, S. 71). Bei *Sathanapong (2014)* wurde der Einfluss von Zielsetzung und Rückfallprävention auf den Lerntransfer erworbener Führungskompetenzen geprüft (Sathanapong, 2014, S. 85). Es ließ sich nachweisen, dass beide Interventionen den Lerntransfer beeinflussen, wobei die Rückfallprävention die effektivere Methode zugunsten des Lerntransfers darstellt (Sathanapong, 2014, S. 85, 89). In der Metaanalyse von *Blume et al. (2010)* konnte lediglich eine geringe Korrelation zwischen der Rückfallprävention und dem Lerntransfer ($r = -.06$) errechnet werden (Blume et al., 2010, S. 1081).

Nachdem im Zuge dieses Unterkapitels bedeutsame Transferinterventionen im Trainingskontext ermittelt werden konnten, wird sich im nächsten Abschnitt den institutionellen Determinanten angenommen.

4.2.3 Institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Rank & Wakenhut (1998, S. 23) sagen, dass die Arbeitsumgebung die Schlüsselkomponente im Transferprozess darstellt. So werden im Folgenden Studienergebnisse zu wichtigen arbeitsumgebungsspezifischen Einflussfaktoren vorgestellt, die sich in die drei Bereiche *Klima*, *soziale Unterstützung* sowie *strukturelle Arbeitsbedingungen* einordnen lassen.

Klima

Gemäß Aussage von Tziner et al. (2007, S. 169) stellt das **Transferklima** einen der wichtigsten Umfeldfaktoren dar. Dieses wird definiert als die Wahrnehmung des Trainees, in welchem Ausmaß Unterstützung für die Anwendung des im Training Gelernten am Arbeitsplatz angeboten wird (Tziner et al., 2007, S. 169). Diese Wahrnehmung bezieht sich auf Merkmale der Arbeitsumgebung, die den Gebrauch von angeeigneten Fähigkeiten erleichtern oder hemmen. Zu diesen Eigenschaften können der Einfluss des unmittelbaren Vorgesetzten, die Art der Einstellung des Mitarbeitenden gegenüber dem Training und das Ausmaß der formalen Ausbildungspolitik und -praktiken zur Unterstützung von Ausbildungsinitiativen zählen. Das Transferklima kann daher entweder als unterstützend (z. B. günstig, positiv) oder als nichtunterstützend (z. B. ungünstig, negativ) in Bezug auf diese Merkmale beschrieben werden (Burke & Baldwin, 1999, S. 229). Hinsichtlich eines *positiven* Klimas sagen Colquitt et al. (2000, S. 700), dass dieses in dem Maße vorliegt, in dem ausreichende Ressourcen vorhanden sind, Hinweise und Möglichkeiten für die Anwendung von trainierten Fähigkeiten bestehen, Feedback gegeben wird und positive Auswirkungen auf die Nutzung von Trainingsinhalten hervorgehoben werden. Auf der Grundlage der gesichteten Studien variieren allerdings die Befunde zu diesem Konstrukt. Zum Beispiel belegen Tziner et al. (2007) zum einen, dass das Transferklima positiv mit der Note der Abschlussprüfung am Ende des Trainings sowie mit der Transferevaluation seitens des Vorgesetzten korreliert. Das heißt, je positiver der Trainee das Transferklima wahrnimmt, desto besser ist seine Trainingsnote ($r = .530$, $p < .01$) und desto besser fällt die Bewertung des Vorgesetzten in Bezug auf den Lerntransfer aus ($r = .503$, $p < .01$) (Tziner et al., 2007, S. 170–171). Allerdings zeigen die Resultate der hierarchischen Regressionsrechnung, dass das Transferklima keinen signifikant direkten Einfluss auf die Abschlussnote bzw. auf den Lerntransfer hat, wobei es auf beide Variablen indirekt über die Lernmotivation ($\beta = .642$ bzw. $\beta = .454$, beide $p = .000$) wirkt (Tziner et al., 2007, S. 171). Colquitt et al. (2000) ermittelten in ihrer Metaanalyse ebenfalls eine starke Korrelation ($r = .37$) zwischen dem positiven Transferklima sowie dem Lerntransfer (Colquitt et al., 2000, S. 694). Die Befunde der Pfadanalyse bestätigen außerdem, dass das Klima signifikant auf den Lerntransfer wirkt ($\beta = .12$, $p < .05$) (Colquitt et al., 2000, S. 696). In der Metaanalyse von Blume et al. (2010) besteht unter den berücksichtigten Umweltfaktoren die stärkste Korrelation zwischen dem unterstützenden Transferklima und dem Lerntransfer ($r = .27$) (Blume et al., 2010, S. 1079, 1089).

Soziale Unterstützung

Eine Determinante, die jedoch im Zusammenhang mit dem Lerntransfer wenig erforscht worden ist, stellt die **wahrgenommene Unterstützung durch die Organisation** dar (Chiaburu et al., 2010, S. 187). Die empirische Transferforschung konzentrierte sich bislang überwiegend auf den Support von spezifischen Akteursgruppen (z. B. Vorgesetzte, Kollegen) und weniger auf die Förderung durch die Organisation im Allgemeinen. Unter der wahrgenommenen Unterstützung der Organisation werden die globalen Überzeugungen des Mitarbeitenden bezüglich des Ausmaßes verstanden, in dem die Organisation dessen Beiträge wertschätzt und sich um sein Wohlergehen kümmert (Eisenberger, Huntington, Hutchison & Sowa, 1986, S. 500). *Chiaburu et al. (2010)* stellten fest, dass die Unterstützung der Organisation auf die Trainings-Selbstwirksamkeit ($\beta = .34$, $p < .001$) und auf die Transfermotivation ($\beta = .16$, $p < .05$) signifikant wirkt (Chiaburu et al., 2010, S. 193). Im Hinblick auf den Support durch die Organisation richteten *Lee et al. (2014)* ihre Aufmerksamkeit auf die Lernunterstützung. Diese beschreibt, inwieweit eine Organisation das Lernen als Verantwortung eines Mitarbeitenden sieht und in welchem Ausmaß sie verschiedene Arten von Lernunterstützung für die Mitarbeitenden anbietet (Lee et al., 2014, S. 2846). Während die Korrelationsanalyse signifikante Zusammenhänge zwischen der organisationalen Lernunterstützung sowie der Lernmotivation ($r = 0.33$, $p < 0.01$), der Transfermotivation ($r = 0.53$, $p < 0.01$) und dem Lerntransfer ($r = 0.47$, $p < 0.01$) bestätigt, hat die Lernunterstützung im Strukturmodell keine signifikanten Effekte auf die drei genannten Variablen (Lee et al., 2014, S. 2848–2849). Eine ergänzende Untersuchung, bei der zwischen einer leistungsstarken und einer leistungsschwachen Gruppe differenziert wurde, lässt aber darauf schließen, dass die Lernunterstützung einen signifikanten Einfluss auf die Transfermotivation von leistungsschwachen Teilnehmenden ($\beta = 0.20$, $p < 0.05$) ausübt. Dieses Resultat erweckt den Anschein, dass Personen von geringer Leistungsfähigkeit motivierter sind, das Gelernte anzuwenden, wenn sie eine lernfördernde Organisation wahrnehmen (Lee et al., 2014, S. 2852–2853).

Bhatti et al. (2013, S. 278) halten fest, dass ein anderer Faktor im Konzept der sozialen Unterstützung die **Unterstützung durch den Vorgesetzten** sei. *Bates et al. (2000, S. 25)*, *Holton III et al. (2000, S. 345)* sowie *Kauffeld et al. (2008, S. 53)* definieren diese als den Grad, zu dem der Vorgesetzte/Manager das Lernen on-the-job und den Lerntransfer am Arbeitsplatz fördert und verstärkt. Zahlreiche Studien (vgl. z. B. *Gessler, 2012*;

Karg, 2006; Liebermann & Hoffmann, 2008; Ng, 2013; Nijman, Nijhof, Wognum & Veldkamp, 2006) haben sich mit der Untersuchung dieses Konstruktes befasst. Während die überwiegende Literatur darauf hindeutet, dass die Unterstützung der Führungskraft ein wichtiger Einflussfaktor für den Transfererfolg darstellt, stützen die empirischen Befunde von Axtell et al. (1997) sowie Velada et al. (2007) diese Annahme nicht. Axtell et al. (1997) zeigen zwar, dass ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Management-Unterstützung sowie dem kurzfristigen Lerntransfer ($r = 0.31$, $p < 0.05$) bzw. dem langfristigen Lerntransfer ($r = 0.35$, $p < 0.05$) besteht (Axtell et al., 1997, S. 206–208). Die sich anschließende hierarchische Regressionsanalyse kommt jedoch zu dem Resultat, dass die Unterstützung des Vorgesetzten keinen signifikanten Lerntransferprädiktor darstellt ($\beta = 0.17$ bzw. $\beta = 0.16$) (Axtell et al., 1997, S. 208–209). Die Studie von Velada et al. (2007) ergibt ein ähnliches Bild. So wird zwar eine signifikant positive Korrelation zwischen der Supervisor-Unterstützung und dem Lerntransfer ($r = 0.31$, $p < 0.001$) bestimmt. Die hierarchische Regressionsrechnung legt indessen dar, dass die Unterstützung des Vorgesetzten den Lerntransfer nicht signifikant vorhersagt ($\beta = -0.05$) (Velada et al., 2007, S. 289–290). Bei Chiaburu et al. (2010) wirkt die Unterstützung des Vorgesetzten auf die Trainings-Selbstwirksamkeit ($\beta = .42$, $p < .001$), die Lernzielorientierung ($\beta = .32$, $p < .001$) und auf die Transfermotivation ($\beta = .49$, $p < .001$) signifikant (Chiaburu et al., 2010, S. 193). Ismail et al. (2010) weisen eine signifikante Vorgesetztenunterstützung-Lerntransfer-Beziehung ($r = .54$) nach (Ismail et al., 2010, S. 29). Ferner lässt die schrittweise Regressionsanalyse schlussfolgern, dass der Support durch die Führungskraft auch eine signifikante Vorhersagevariable für den Lerntransfer darstellt ($\beta = .29$, $p < 0.05$) (Ismail et al., 2010, S. 31–32). In der Studie von Ng, Rusli und Azman (2011) wurde die Befragung mit Mitarbeitenden der malaysischen Lokalregierung durchgeführt (Ng et al., 2011, S. 30). Die Korrelationsanalyse deckte einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen dem Supervisor-Support und dem Lerntransfer auf ($r = 0.45$, $p < 0.01$) (Ng et al., 2011, S. 35). Auch hatte der Support einen signifikanten Effekt auf den Lerntransfer ($\beta = 0.14$, $p < 0.05$) (Ng et al., 2011, S. 36).⁹⁵ Festner (2012) erfasste die Unterstützung des Vorgesetzten und die durch Kollegen gemeinsam. Den Analysegegenstand bildeten Seminare zu Arbeitsschutzthemen (Festner, 2012, S. 4). Die Autorin stellte fest, dass sich die Unterstützung positiv und signifikant auf das Handeln

⁹⁵ Untersuchte Faktoren in Bezug auf den Vorgesetzten: Unterstützung, Kommunikation, Zuordnungsentcheidung in Bezug auf die Trainingsteilnahme, dominante Rolle (Ng et al., 2011, S. 29).

auswirkte ($\beta = .34, p < .01$) (Festner, 2012, S. 140, 154-155).⁹⁶ *Bhatti et al. (2013)* deckten auf, dass die Supervisor-Unterstützung einen signifikant positiven Einfluss auf die Transfermotivation ausübt und den Lerntransfer über diese indirekt bedingt. Damit spielt die Transfermotivation eine vermittelnde Rolle zwischen dem Supervisor-Support und dem Lerntransfer (Bhatti et al., 2013, S. 287–288).

In einer neueren Studie differenzierte *Hinrichs (2014)* zwischen der einstellungs- und der handlungsorientierten Unterstützung der Führungskraft. Während die Erstgenannte definiert wird als das Ausmaß, in dem der Supervisor an der Anwendung des neu Gelernten interessiert ist, beschreibt die handlungsbezogene Form den Umfang, zu dem der Vorgesetzte konkrete Anwendungsmöglichkeiten erörtert (Hinrichs, 2014, S. 41). Die Daten der Strukturgleichungsmodellierung weisen nach, dass die einstellungsbezogene Transferunterstützung keinen signifikanten Einfluss auf den kollateralen Lerntransfer ausübt ($r = .013, p = .887$). Stattdessen wirkt die *handlungsorientierte* Transferunterstützung als signifikante Vorhersagevariable des Lerntransfers ($r = .282, p < .001$) (Hinrichs, 2014, S. 45). Außerdem wurde festgestellt, dass die einstellungsorientierte Unterstützung den Lerntransfer indirekt über den handlungsorientierten Support determiniert (Hinrichs, 2014, S. 48). Die Ergebnisse von *Lee et al. (2014)* spiegeln ebenfalls den hohen Stellenwert der Vorgesetztenunterstützung im Transferprozess wider. Zum einen ermittelten die Forscher eine statistisch signifikante Beziehung zwischen der Supervisor-Transferunterstützung und der Transfermotivation ($r = 0.67, p < 0.01$) bzw. dem Lerntransfer ($r = 0.58, p < 0.01$). Zum anderen fanden sie heraus, dass die Unterstützung des Vorgesetzten auch die Transfermotivation ($\beta = 0.41, p < 0.001$) und den Lerntransfer ($\beta = 0.29, p < 0.01$) signifikant beeinflusst (Lee et al., 2014, S. 2848–2849). Metaanalysen belegen positive Korrelationen zwischen der Vorgesetztenunterstützung und dem Lerntransfer. Während *Colquitt et al. (2000)* einen starken Zusammenhang ($r = .43$) aufdeckten, korrelierten bei *Blume et al. (2010)* die Unterstützung des Vorgesetzten und der Lerntransfer moderat ($r = .31$) (Blume et al., 2010, S. 1079; Colquitt et al. 2000, S. 689, 694). Die Ausführungen zur Führungskraft machen deutlich, dass die Rolle des Vorgesetzten in den Studien generell betrachtet und nicht auf konkrete Formen bzw. Dimensionen der Supervisor-Unterstützung eingegangen wird. Laut Aussage von Ismail et al. (2010, S. 18) sowie Ng et al. (2011, S. 25) kann die **Kommunikation** durch den Vorgesetzten in Bezug auf

⁹⁶ Untersuchte Faktoren: Wissensstand, Einstellung, Transfermotivation, Handeln, Seminaraktivität, Seminarzufriedenheit, Unterstützung (Festner, 2012, S. 45).

das Trainingsprogramm relevant sein. So stellten *Ismail et al. (2010)* fest, dass die Kommunikation und die Lernmotivation ($r = .48$) bzw. der Lerntransfer ($r = .53$) signifikant miteinander korrelieren (Ismail et al., 2010, S. 29). Außerdem erweist sich die Kommunikation als signifikanter Prädiktor für die Lernmotivation ($\beta = .37$, $p < 0.05$) bzw. für den Lerntransfer ($\beta = .33$, $p < 0.05$) (Ismail et al., 2010, S. 30–32). Folglich kann ein gut praktizierter Kommunikationsstil in Bezug auf Trainingsprogramme (z. B. Feedback geben, Informationen zum Training offenlegen, Diskussionen anregen über das, was im Training gelernt werden soll) zu einer höheren Lernmotivation und zu einem gesteigerten Lerntransfer führen (Ismail et al., 2010, S. 18, 32). *Ng et al. (2011)* ermittelten ebenfalls eine signifikant positive Beziehung zwischen der Kommunikation und dem Lerntransfer ($r = 0.47$, $p < 0.01$) (Ng et al., 2011, S. 35). Auch hatte die Supervisor-Kommunikation einen starken Effekt auf den Lerntransfer ($\beta = 0.23$, $p < 0.001$) (Ng et al., 2011, S. 36). Damit stellt, den Ergebnissen der multiplen Regressionsanalyse zufolge, die Kommunikation einen dominanten Prädiktor des Lerntransfers dar (Ng et al., 2011, S. 37).

Feedback kann sich unter anderem **auf die Arbeitsleistung** nach dem Training beziehen. Frash et al. (2010, S. 401) sowie Kauffeld et al. (2008, S. 54) definieren dieses als die formelle und informelle Rückmeldung über die individuelle Arbeitsleistung. *Velada et al. (2007)* konnten feststellen, dass ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Leistungsfeedback und dem Lerntransfer ($r = 0.50$, $p < 0.001$) besteht (Velada et al., 2007, S. 289–290). Auch bestätigen die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse, dass das Leistungsfeedback nach dem Training den Lerntransfer signifikant vorhersagt ($\beta = 0.42$, $p < 0.01$) (Velada et al., 2007, S. 289–290). Bei *Kauffeld et al. (2008)* korreliert das Feedback mit den drei Transferergebnissen individuelle Leistungssteigerung ($r = .36$, $p < .01$), Anzahl umgesetzter Schritte ($r = .17$, $p < .01$) und durchschnittlicher Umsetzungsgrad ($r = .14$, $p < .05$) signifikant (Kauffeld et al., 2008, S. 58). Im Rahmen der multiplen Regressionsrechnung kristallisierte sich das Feedback als signifikanter Prädiktor für die individuelle Leistungssteigerung ($\beta = .14$, $p < .01$) heraus (Kauffeld et al., 2008, S. 63). Eine weitere Unterstützungsart bzw. Dimension der Unterstützung seitens Vorgesetzter ist gemäß Auffassung von Ng et al. (2011, S. 27) sowie Tsai & Tai (2003, S. 156) dessen **Entscheidung bezüglich der Trainingsteilnahme**, wobei die Beteiligung am Training auf freiwilliger oder auf verpflichtender Grundlage beruhen kann. An der Studie von *Tsai und Tai (2003)* beteiligten sich Bankangestellte in Nordtaiwan (Tsai & Tai, 2003, S. 155). Die Autoren deckten auf, dass die verbindliche

im Vergleich zur freiwilligen Trainingsteilnahme eine höhere Trainingsmotivation bewirkt (Tsai & Tai, 2003, S. 151). Diesen Befund begründen Tsai & Tai (2003, S. 151) damit, dass ein veranlasster Trainingsauftrag den Mitarbeitenden signalisieren würde, dass das Training wichtig sei. Damit bildet der Trainingsauftrag einen signifikanten Prädiktor für die Trainingsmotivation zu Beginn ($\beta = 2.18$, $p < 0.05$) und in der Mitte des Trainingsprogramms ($\beta = 2.11$, $p < 0.05$) (Tsai & Tai, 2003, S. 151, 158).⁹⁷ Ng et al. (2011) konnten feststellen, dass zwischen der Entscheidung bezüglich der Trainingsteilnahme und dem Lerntransfer ein signifikant positiver Zusammenhang besteht ($r = 0.43$, $p < 0.01$) (Ng et al., 2011, S. 35). Außerdem bestätigen die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse, dass diese Variable einen signifikanten Effekt auf den Lerntransfer auslöst ($\beta = 0.17$, $p < 0.001$) (Ng et al., 2011, S. 36). Blume et al. (2010) beschäftigten sich in ihrer Metaanalyse mit möglichen Auswirkungen einer freiwilligen Trainingsteilnahme auf den Lerntransfer. Die Autoren gelangten zu dem Ergebnis, dass eine moderate Effektgröße für den Zusammenhang zwischen der freiwilligen Teilnahme und dem Lerntransfer ($r = .34$) besteht (Blume et al., 2010, S. 1079, 1090).

Im Rahmen der Vorgesetztenunterstützung können ebenfalls **Sanktionen** eine Rolle spielen. Bates et al. (2000, S. 25) sowie Kauffeld et al. (2008, S. 53) definieren diese als das Ausmaß, in dem Teilnehmende negative Reaktionen von ihrem Vorgesetzten wahrnehmen, wenn sie Gelerntes anwenden. Während Kauffeld et al. (2008) eine signifikant negative Korrelation zwischen den Supervisor-Sanktionen sowie dem durchschnittlichen Umsetzungsgrad ($r = -.15$, $p < .05$) feststellen, ist der Zusammenhang zwischen dieser Variable und der individuellen Leistungssteigerung ($r = .10$) bzw. der Anzahl umgesetzter Schritte ($r = -.02$) nicht signifikant (Kauffeld et al., 2008, S. 58). Die Sanktionen durch den Vorgesetzten kristallisierten sich schließlich als signifikanter Prädiktor für die Anzahl umgesetzter Schritte nach dem Training ($\beta = -.12$, $p < .05$) und für den durchschnittlichen Umsetzungsgrad der Schritte ($\beta = -.16$, $p < .01$) heraus (Kauffeld et al., 2008, S. 63–64). Nicht nur der Support des Vorgesetzten nimmt im Transferprozess eine wesentliche Rolle ein, sondern auch jener durch Kollegen.

Die **Unterstützung durch Kollegen** gewinnt insbesondere aufgrund der Etablierung von selbstgesteuerten Arbeitsteams zunehmend an Bedeutung (van der Klink, Gie-

⁹⁷ Untersuchte Faktoren: Trainingsauftrag, wahrgenommene Wichtigkeit des Trainings, Trainingsmotivation (Tsai & Tai, 2003, S. 156).

len & Nauta, 2001, S. 61). Van der Klink et al. (2001, S. 61) vermuten daher, dass Teammitglieder im Vergleich zum Vorgesetzten das Verhalten der Teilnehmenden deutlich stärker beeinflussen könnten. Bates et al. (2000, S. 25), Holton III et al. (2000, S. 344) sowie Kauffeld et al. (2008, S. 53) definieren diesen Support als das Ausmaß, in dem gleichgestellte Kollegen das Lernen on-the-job und die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz unterstützen und verstärken. Bates et al. (2000, S. 20) und Ng (2013, S. 82) stellen fest, dass die Forschung bislang wenig über die Rolle der Kollegenunterstützung gesagt hat bzw. dass bis heute Forschungsbemühungen fehlen, die sich der Untersuchung dieses Faktors annehmen. Laut Bates et al. (2000, S. 20) scheinen Forscher die Möglichkeit übersehen zu haben, dass es zu Arbeitssituationen kommen kann, in denen die Unterstützung durch Kollegen gleich oder sogar wichtiger ist als die durch Vorgesetzte. Zum Beispiel könnte erwartet werden, dass der Support von Kollegen in teamorientierten Arbeitsumgebungen besonders geschätzt wird (Bates et al., 2000, S. 20). So bestätigen die Studienergebnisse von *Bates et al. (2000)*, dass die Unterstützung durch Kollegen im Gesamtmodell einen signifikanten Prädiktor des Lerntransfers darstellt ($\beta = .57$) (Bates et al., 2000, S. 30, 32).

Als weitere signifikante Vorhersagevariable, die allerdings in der Trainingsliteratur kaum erforscht ist, identifizierten Bates et al. (2000) den **Widerstand gegenüber Veränderungen** auf Arbeitsgruppenebene ($\beta = .48$) (Bates et al., 2000, S. 30, 32). Dieser beschreibt das Ausmaß, zu dem Arbeitsgruppen-Normen überwiegen, die sich der Anwendung des neu Gelernten widersetzen (Bates et al., 2000, S. 25; Frash et al., 2010, S. 401). In der Studie von *Chiaburu (2010)*, an der Mitarbeitende einer US-amerikanischen Arbeitsorganisation teilgenommen haben, wurde zunächst ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Kollegen-Support und dem Lerntransfer ($r = 0.43$, $p < 0.01$) bzw. der Aufrechterhaltung der Fähigkeiten ($r = 0.49$, $p < 0.01$) bestimmt (Chiaburu, 2010, S. 54). Zudem kristallisierte sich die Unterstützung durch Kollegen als signifikanter Prädiktor für beide Kriteriumsvariablen heraus ($\beta = 0.44$ bzw. $\beta = 0.47$, beide $p < 0.001$) (Chiaburu, 2010, S. 54).⁹⁸ *Bhatti et al. (2013)* konnten aufdecken, dass der Kollegen-Support einen signifikant positiven Einfluss auf die Transfermotivation ausübt und den Lerntransfer indirekt determiniert. Folglich nimmt die Transfermotivation eine vermittelnde Rolle zwischen der Unterstützung durch Kollegen und dem Lerntransfer ein (Bhatti et al., 2013, S. 287–288). Bei *Ng (2013)* korrelieren die Kollegenunterstützung

⁹⁸ Untersuchte Faktoren: Unterstützung seitens der Organisation, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen (Chiaburu, 2010, S. 54).

und der Lerntransfer signifikant miteinander ($r = .38$) (Ng, 2013, S. 91). Die Befunde der multiplen Regressionsanalyse bestätigen außerdem, dass der Support durch Kollegen einen signifikant positiven Effekt auf den Lerntransfer im Gesamtmodell bewirkt ($\beta = .37$, $p < .05$) (Ng, 2013, S. 91–92). In einer neueren Studie von *Lee et al. (2014)* herrscht zwar eine statistisch signifikante Korrelation zwischen der Kollegen-Transferunterstützung und der Transfermotivation ($r = 0.64$, $p < 0.01$) bzw. dem Lerntransfer ($r = 0.54$, $p < 0.01$). Eine weiterführende Untersuchung zeigt jedoch, dass die Unterstützung durch Kollegen zwar einen signifikanten Einfluss auf die Transfermotivation ausübt ($\beta = 0.40$, $p < 0.001$), der Effekt auf den Lerntransfer ist jedoch nicht signifikant ($\beta = 0.06$, $p = 0.60$) (Lee et al., 2014, S. 2848–2849). Die Metaanalysen von Colquitt et al. (2000) sowie Blume et al. (2010) bestimmen Beziehungen zwischen der Kollegenunterstützung und dem Lerntransfer. Während *Colquitt et al. (2000)* einen großen Zusammenhang aufdecken konnten ($r = .84$), zeichnete sich bei *Blume et al. (2010)* eine Korrelation geringer Effektstärke ($r = .14$) ab (Blume et al., 2010, S. 1079; Colquitt et al., 2000, S. 690, 694).

Strukturelle Arbeitsbedingungen

Als weitere Determinante wird in der Transferforschung die **Anwendungsmöglichkeit** bzw. die allgemeine Transfermöglichkeit diskutiert (Holton III et al., 2000, S. 335; Lim & Morris, 2006, S. 92). Diese beschreibt den Grad, inwieweit Ressourcen (z. B. Materialien, Werkzeuge, Budgets) und Aufgaben am Arbeitsplatz bereitstehen, um das Gelernte anwenden zu können (Bates et al., 2000, S. 25; Holton III et al., 2000, S. 345; Kauffeld et al., 2008, S. 53). Empirisch bestätigt, kommt dieser Variable eine bedeutende Rolle im Transferprozess zu. So demonstrieren die Ergebnisse der Korrelationsrechnung bei *Seidel (2012)*, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anwendungsmöglichkeit und dem Lerntransfer besteht ($r = .442$) (Seidel, 2012, S. 210). Eine zusätzliche Berechnung des Regressionsmodells bestätigt außerdem, dass es sich bei diesem Faktor um einen wichtigen Prädiktor des Lerntransfers handelt ($\beta = .309$) (Seidel, 2012, S. 211–212, 217). Bei *Gessler (2012)* bildete ein Management-Training den Gegenstand der Untersuchung (Gessler, 2012, S. 382). Mittels Strukturgleichungsmodellierung wurde festgestellt, dass die **Transfersituation**, definiert als praktische Gelegenheiten und zeitliche Möglichkeit, um das Gelernte tatsächlich anzuwenden, den Lerntransfer signifikant be-

einflusst. Dabei handelt es sich um einen großen kausalen Effekt ($r = .88$, $p < .001$) (Gessler, 2012, S. 380, 384-385).⁹⁹ Zu einem übereinstimmenden Ergebnis kam *Hinrichs (2014, 2016)*, die einen starken Einfluss von der Transfersituation auf den kollateralen Lerntransfer ermittelt hat ($r = .52$, $p < .001$) (Hinrichs, 2014, S. 45; Hinrichs, 2016, S. 186). Damit wurde das Konstrukt Transfersituation als Kernprädiktor des Lerntransfers identifiziert (Hinrichs, 2014, S. 48; Hinrichs, 2016, S. 188).

Die **Arbeitsautonomie** des Teilnehmenden findet ebenfalls in Transferstudien Berücksichtigung. Axtell et al. (1997, S. 204) sowie Renta-Davids et al. (2014, S. 735) beschreiben diese als das Ausmaß, in dem ein Job es dem Mitarbeitenden ermöglicht, Entscheidungen zu treffen, Urteile zu fällen sowie seine Arbeit zu planen. Bei *Axtell et al. (1997)* wird ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Arbeitsautonomie des Trainees und dem Lerntransfer nach einem Jahr ($r = 0.46$, $p < 0.01$) ermittelt (Axtell et al., 1997, S. 206, 208). Zudem zeigt die hierarchische Regressionsrechnung, dass die Autonomie einen signifikanten Prädiktor für den langfristigen Lerntransfer darstellt ($\beta = 0.43$, $p < 0.01$) (Axtell et al., 1997, S. 209). Hingegen kommt *Seidel (2012)* zu dem Resultat, dass der Lerntransfer nicht mit der Autonomie am Arbeitsplatz korreliert (Seidel, 2012, S. 210). Außerdem wird diese Variable aus dem Regressionsmodell ausgeschlossen, weil sie nicht zur Varianzaufklärung beiträgt (Seidel, 2012, S. 211). In der Studie von *Renta-Davids et al. (2014)* herrscht ein positiver Zusammenhang zwischen der Arbeitsautonomie und dem Lerntransfer ($r = 0.19$, $p < 0.05$) (Renta-Davids et al., 2014, S. 736). Allerdings verfügt die Autonomie über keine signifikante Vorhersagekraft für den Lerntransfer (Renta-Davids et al., 2014, S. 739).

Den letzten identifizierten Einflussfaktor für den Bereich der strukturellen Arbeitsbedingungen stellt die **Arbeitsvariabilität** dar. In der Transferforschung findet diese Determinante jedoch kaum Beachtung. Die Arbeitsvariabilität beschreibt den Grad, zu dem ein Job eine Vielzahl verschiedener Tätigkeiten beinhaltet. Das bedeutet, dass sich Tätigkeiten im Laufe der Zeit ändern und unterschiedliche Aufgaben zu erledigen sind (Renta-Davids et al., 2014, S. 735). Bei *Renta-Davids et al. (2014)* zeigen die Ergebnisse der Korrelationsanalyse, dass die Arbeitsvariabilität mit dem Lerntransfer positiv korreliert ($r = 0.21$, $p < 0.05$) (Renta-Davids et al., 2014, S. 736). Außerdem wird im Rahmen der

⁹⁹ Untersuchte Faktoren: Transferorientierung des Trainings, Transfermotivation, Transferklima im Team, Transferunterstützung des Vorgesetzten, Kapazität der Transfersituation, fachliche Performanz, sozial-kommunikative Performanz, personale Performanz (Gessler, 2012, S. 379-380).

multiplen Regressionsrechnung bestätigt, dass diese einen signifikanten Prädiktor für den Lerntransfer darstellt ($b = 0.24$, $p < 0.05$) (Renta-Davids et al., 2014, S. 737, 740).

Nachdem relevante Studienergebnisse zu den identifizierten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer präsentiert wurden, soll nun in Kapitel 4.3 ein tieferer Einblick in die berücksichtigten Transferstudien stattfinden. Außerdem erfolgt eine Zusammenfassung der erfolgswirksamen Lerntransferdeterminanten. Zum Abschluss werden bestehende Desiderata und das daraus resultierende Forschungsanliegen dieser Arbeit abgeleitet.

4.3 Zusammenfassung und Forschungsdesiderata

Um die Vergleichbarkeit der betrachteten quantitativ-empirischen Transferstudien weitgehend sicherzustellen, wurden diese mithilfe der drei Systematisierungskriterien *Gegenstand (Training)*, *Kontext* und *Zielgruppe* ausgewertet. Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes lässt sich feststellen, dass der Lerntransfer und die Determinanten am häufigsten im Kontext von Führungskräfte Trainings (vgl. z. B. Gessler, 2012; Hutchins, 2004; Johnson et al., 2012; Kauffeld et al., 2008; Lee et al., 2014; Lee & Pucel, 1998; Sathanapong, 2014) analysiert wurden. Überdies wurde der Lerntransfer auch im Zusammenhang mit simulationsbasierten Trainings (vgl. z. B. Dyre et al., 2017; Gully et al., 2002) wie Fahrtraining (vgl. Ivancic & Hesketh, 2000), mit Software-Trainings wie Excel (vgl. z. B. Heimbeck et al., 2003), mit Seminaren zum Arbeitsschutz (vgl. Festner, 2012), zum Projektmanagement (vgl. z. B. Hinrichs, 2016) und zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen (vgl. z. B. Axtell et al., 1997; Karg, 2006; van der Locht et al., 2013) geprüft.

Bezüglich vertretener Untersuchungskontexte reicht das Spektrum vom Finanz- und Bankensektor (vgl. z. B. Bhatti et al., 2013; Liebermann & Hoffmann, 2008) über Produktionsbetriebe (vgl. z. B. Bates et al., 2000) wie Automobilindustrie (vgl. z. B. Bihler, 2006; Kauffeld et al., 2008), das Gesundheitswesen (vgl. z. B. Gaudine & Saks, 2004; Milne et al., 2002; Ng, 2013) bis hin zur Universität (vgl. z. B. Gully et al., 2002; Heimbeck et al., 2003; Huint & Saks, 2003; Werner et al., 1994). Damit hat die Lerntransferthematik in verschiedenen Branchen Eingang gefunden. Die Probanden der Studien stellen Führungskräfte (vgl. z. B. Bihler, 2006; Johnson et al., 2012; Piezzi, 2002), Wissenschaftler (vgl. Burke & Baldwin, 1999), Bankangestellte (vgl. z. B. Bhatti et al., 2013), Krankenschwestern (vgl. z. B. Milne et al., 2002), Studierende (vgl. z. B. Dyre et al., 2017; Gully et al., 2002) usw. dar, was verdeutlicht, dass der Lerntransfer

auch in verschiedenen Berufen und auf unterschiedlichen Hierarchieebenen behandelt wird.

Ferner belegen die berücksichtigten Studien, dass die Erforschung des Lerntransfers und die Suche nach geeigneten Lösungen zur Bewältigung des Transferproblems kein nationales, sondern ein international verbreitetes Anliegen ist. Dabei liegt der geografische Schwerpunkt der Studien eindeutig in den Vereinigten Staaten von Amerika (vgl. z. B. Burke & Baldwin, 1999; Chiaburu, 2010; Chiaburu & Lindsay, 2008; Chiaburu et al., 2010; Frash et al., 2010; Hutchins, 2004; Johnson et al., 2012), gefolgt von der Bundesrepublik Deutschland (vgl. z. B. Bihler, 2006; Festner, 2012; Hinrichs, 2016; Karg, 2006; Piezzi, 2002), Malaysia (vgl. z. B. Bhatti et al. 2013; Ismail et al., 2010; Ng, 2013), Kanada (vgl. z. B. Brown, 2005; Gaudine & Saks, 2004), Korea (vgl. z. B. Lee et al., 2014) und Portugal (vgl. z. B. Velada & Caetano, 2007). Ebenso fanden Studien in Thailand (vgl. Sathanapong, 2014) und in den Niederlanden (vgl. van der Locht et al., 2013) statt.

Bei den einbezogenen Transferstudien hat sich außerdem herausgestellt, dass sich im Hinblick auf das Forschungsdesign die quantitative Längsschnittuntersuchung mit zwei (vgl. z. B. Bihler, 2006; Brown, 2005; Burke & Baldwin, 1999; Chiaburu, 2010; Gully et al., 2002; Hutchins, 2004; Karg, 2006; Renta-Davids et al., 2014; Tsai & Tai, 2003; Tziner et al., 2007; Velada et al., 2007) beziehungsweise drei Messzeitpunkten (vgl. z. B. Axtell et al., 1997; Chiaburu et al., 2010; Festner, 2012; Gaudine & Saks, 2004; Heimbeck et al., 2003; Hinrichs, 2016; Piezzi, 2002; Seidel, 2012; Tziner et al., 1991; Werner et al., 1994) durchgesetzt hat. Während bei der erstgenannten Variante die Daten meistens am *Ende des Trainings* sowie zusätzlich in einem Zeitraum von *einem Monat bis zu drei Monate später* erhoben werden (vgl. z. B. Bihler, 2006; Burke & Baldwin, 1999; Hutchins, 2004, Karg, 2006), erfolgt die Datenerhebung bei drei Erhebungszeitpunkten zu *Beginn des Trainings*, am *Ende des Trainings* und *ca. zwei bis sechs Monate nach Trainingsende* (vgl. z. B. Festner, 2012; Gaudine & Saks, 2004; Piezzi, 2002; Seidel, 2012). Die Kombination der zwei Messzeitpunkte *zu Beginn* und *am Ende des Trainings* dient vor allem dazu, den Wissenstand der Teilnehmenden mittels Pre- und Post-Tests (vgl. z. B. Dyre et al., 2017) zu erfassen. Die Herausforderung des quantitativen Längsschnitts besteht allerdings darin, eine ausreichend hohe Beteiligung an den Befragungen über mehrere Zeitpunkte hinweg sicherzustellen. So zeigen verschiedene Studien (vgl. z. B. Festner, 2012; Seidel, 2012), dass die Anzahl der Probanden im Zeitver-

lauf deutlich abnimmt. Um weiterführend einen detaillierteren Einblick in die betrachteten Transferstudien zu ermöglichen, werden diese in folgender Tabelle 2 anhand der drei gewählten Systematisierungskriterien gegenübergestellt.

Tabelle 2: Überblick über ausgewertete Transferstudien hinsichtlich Systematisierungskriterien (eigene Darstellung)

Quantitativ-empirische Transferstudie	Gegenstand (Training) ¹⁰⁰	Kontext	Zielgruppe
Axtell et al. (1997)	Soziale Kompetenzen	Multinationale Organisation	Nichtleitendes Fachpersonal
Bates et al. (2000)	Computerbasiertes Training	Produktionsbetrieb (Chemische Produkte)	Produktionsbetreiber
Bhatti et al. (2013)	Financial Sector Talent Enrichment Programme	Banken	Bankangestellte
Bihler (2006)	Finanzen, Controlling	DaimlerChrysler	Fachkräfte, Führungskräfte
Brown (2005)	Weiterbildungsprogramm	Bundes- und Landesregierung	Vorgesetzte, Manager, Direktoren, angehende Mitarbeiter in Führungspositionen
Burke & Baldwin (1999)	Coaching	Unternehmen	Wissenschaftler
Chiaburu (2010)	Weiterbildungsprogramme	Arbeitsorganisation	Mitarbeiter
Chiaburu & Lindsay (2008)	Weiterbildungsprogramme	Dienstleistungsorganisation	Mitarbeiter
Chiaburu et al. (2010)	Soziale Kompetenzen	Organisation	Mitarbeiter
Dyre et al. (2017)	Simulationsbasiertes Ultraschall-Training	Klinische Umgebung	Studierende (Medizin)
Festner (2012)	Arbeitsschutzthemen	Berufsgenossenschaften	Heterogene Zielgruppe (z. B. Sicherheitsbeauftragte, Werk- und Betriebsleiter)
Frash et al. (2010)	Property Management System	Hotelbetriebe	Rezeptionisten
Gaudine & Saks (2004)	McGill-Pflegermodell	Krankenhaus	Krankenschwestern
Gessler (2012)	Management-Training	KMU, größere Unternehmen	Mitarbeiter
Gully et al. (2002)	Computerbasiertes Simulationstraining	Universität	Studierende (Psychologie)
Heimbeck et al. (2003)	Excel	Universität	Studierende (z. B. Psychologie)
Hinrichs (2014, 2016)	Projektmanagement	Unternehmen unterschiedlicher Branchen (z. B. Finanzen, Automotive)	Mitarbeiter
Huint & Saks (2003)	MBA-Programm	Universität	Manager, Studierende
Hutchins (2004)	Führungskompetenzen	Telekommunikationsunternehmen	Vorgesetzte, Manager, Direktoren, Andere
Ismail et al. (2010)	Trainingsprogramme	Arbeitsagentur	Leitende und nichtleitende Mitarbeiter
Ivancic & Hesketh (2000)	Simulationsbasiertes Fahrtraining	Keine Angabe	Trainees
Jaidev & Chirayath (2012)	Training	Betriebe des Gastgewerbes	Mitarbeiter
Johnson et al. (2012)	Führungskräfteentwicklung	Unternehmen, Private gemeinnützige Organisationen, Öffentlicher Sektor	Führungskräfte, Vorgesetzte, Unterstellte Mitarbeiter, Kollegen
Karg (2006)	Selbst-, Sozialkompetenz	Unternehmen der chemisch-pharmazeutischen Industrie	Mitarbeiter
Karl & Ungsrithong (1992)	Führungskompetenz „Konstruktives negatives Feedback geben“	Keine Angabe	Berufstätige Studierende
Kauffeld et al. (2008)	Führung, Verkauf, Moderation usw.	Organisationen unterschiedlicher Branchen (z. B. Automobilindustrie)	Mitarbeiter
Lee et al. (2014)	Führungskräfteentwicklung	Versicherungsunternehmen	Mitarbeiter
Lee & Pucel (1998)	Führungskräfteetaining	Ölraffinerie und Chemieunternehmen	Manager

¹⁰⁰ In einigen Studien werden der Untersuchungsgegenstand (Training) (vgl. z. B. Brown, 2005; Chiaburu, 2010) und der Untersuchungskontext (vgl. z. B. Burke & Baldwin, 1999; Chiaburu et al., 2010) nicht näher spezifiziert oder es erfolgt zum Kontext sogar gar keine Angabe (vgl. z. B. Ivancic & Hesketh, 2000; Karl & Ungsrithong, 1992).

Kapitel 4: Empirische Befunde der Transferforschung

Quantitativ-empirische Transferstudie	Gegenstand (Training)	Kontext	Zielgruppe
Liebermann & Hoffmann (2008)	Servicequalität	Finanzsektor	Bankangestellte
Milne et al. (2002)	Psychosoziale Interventionen bei schweren psychischen Erkrankungen	Nationaler Gesundheitsdienst des Vereinigten Königreichs	Krankenschwestern, Pflegedienstleiter, Sozialarbeiter, Ergotherapeut
Ng (2013)	Trainingsprogramm	Gesundheitsamt	Mitarbeiter
Ng et al. (2011)	Trainingsprogramme	Lokale Regierungen	Leitende und nichtleitende Mitarbeiter aus administrativen und technischen Abteilungen
Noe et al. (1990)	Aufsichtskompetenzen	Universität	Mitarbeiter
Piezzi (2002)	Verkaufs-, Marketingmanagement	Unternehmen unterschiedlicher Branchen (z. B. Maschinenindustrie)	Führungskräfte (Marketing- und Verkaufsleiter, Key Account Manager)
Quiñones (1995)	Computersimulation (Marine-Luftverteidigung)	Universität	Studierende
Renta-Davids (2014)	Arbeitsbezogene Trainings	Bildungsträger	Beschäftigte
Richman-Hirsch (2001)	Kundenservice	Universität	Mitarbeiter
Rowold (2007)	Servicekompetenzen	Call-Centers	Call-Center-Agenten
Sathanapong (2014)	Führungskompetenzen	Produktions- und Handelsorganisationen	Manager
Seidel (2012)	Prüfen, Excel	Wirtschaftsprüfung und Unternehmensberatung	Mitarbeiter
Tsai & Tai (2003)	Bank, Finanzrechte	Taiwan Academy of Banking and Finance	Bankangestellte
Tziner et al. (2007)	Technisch-professionelles Wissen	Industrieunternehmen	Mitarbeiter
Tziner et al. (1991)	Fortgeschrittene Trainingsmethoden	Israelische Verteidigungsstreitmacht	Militärausbilder (Offiziere)
van der Locht et al. (2013)	Soziale Kompetenzen	Trainingsunternehmen	Manager
Velada & Caetano (2007)	Weiterbildungsprogramm	Keine Angabe	Lehrer
Velada et al. (2007)	Kundenservice, Umweltfragen, Sicherheit, Prävention und Hygiene am Arbeitsplatz	Lebensmittelorganisation	Mitarbeiter
Weissbein et al. (2011)	Verhandlung	Universität	Studierende
Weisweiler (2008)	Zeitmanagement, Kommunikation	Unterschiedliche Branchen (z. B. Industrie, Bank, Gesundheitswesen)	Studierende, Berufstätige
Werner et al. (1994)	Verhaltensmodellierung zur Durchsetzungsfähigkeit	Universität	Studierende
Wexley & Nemeroff (1975)	Führungskräfte-training	Krankenhaus	Manager

Neben den dargestellten Merkmalen der Studien lassen sich zudem erfolgswirksame Lerntransferdeterminanten in den Untersuchungen identifizieren, die einen direkten empirisch nachgewiesenen positiven Einfluss auf den Lerntransfer ausüben und sich damit als besonders wichtig für die Transferförderung erweisen. Diese Faktoren werden in folgender Tabelle 3 dargestellt. Wie die Übersicht zeigt, ließen sich für den Bereich des *Individuums* 13 transferfördernde Einflussfaktoren ermitteln. Hier scheint in Bezug auf den Weiterbildungsteilnehmenden insbesondere der *Transfermotivation* für den Transfererfolg eine Schlüsselrolle zuzukommen, weil diese mehreren Studienergebnissen (vgl. z. B. Hinrichs, 2016) zufolge, die Anwendung des Gelernten positiv beeinflusst. Weitere wichtige Determinanten positiven Lerntransfers stellen die *Lernmotivation*

Kapitel 4: Empirische Befunde der Transferforschung

(vgl. z. B. Lee et al., 2014) sowie der *erwartete Nutzen und die wahrgenommene Relevanz des Trainings* (vgl. z. B. Renta-Davids, 2014) dar.

Tabelle 3: Überblick über empirisch nachgewiesene transferfördernde Einflussfaktoren (Studien) (eigene Darstellung)

Quantitativ-empirische Transferstudien	Bereiche	Empirisch nachgewiesene transferfördernde Einflussfaktoren
INDIVIDUUM		
Motivation		
Renta-Davids et al. (2014)		Joborientierte Teilnahmemotivation
Lee et al. (2014); Tziner et al. (2007); van der Locht et al. (2013); Quiñones (1995)		Lernmotivation
Axtell et al. (1997); Bhatti et al. (2013); Chiaburu & Lindsay (2008); Chiaburu et al. (2010); Hinrichs (2014, 2016); Kauffeld et al. (2008); Liebermann & Hoffmann (2008); Seidel (2012); van der Locht et al. (2013)		Transfermotivation
Persönlichkeitsmerkmale		
Chiaburu et al. (2010); Kauffeld et al. (2008); Velada et al. (2007)		Selbstwirksamkeit
Colquitt et al. (2000) (Metaanalyse)		Kontrollüberzeugungen
Colquitt et al. (2000) (Metaanalyse)		Gewissenhaftigkeit
Erwartungen		
Axtell et al. (1997); Renta-Davids et al. (2014); van der Locht et al. (2013); Velada & Caetano (2007)		Erwarteter Nutzen und wahrgenommene Relevanz des Trainings
Frash et al. (2010); Kauffeld et al. (2008)		Erwartungsklarheit
Chiaburu & Lindsay (2008)		Instrumentalität des Trainings
Kauffeld et al. (2008)		Leistungsverbesserung durch Anstrengung
Fähigkeiten		
Huang et al. (2015) (Metaanalyse)		Kognitive Fähigkeiten
Einstellungen		
Velada & Caetano (2007)		Berufliche Zufriedenheit
Berufsbiografische Merkmale		
Ismail et al. (2010); Ng (2013)		Beschäftigungsdauer
LERNFELD		
Transferinterventionen zu Beginn des Trainings		
Weissbein et al. (2011)		Gebrauch von Videos zur Beeinflussung des Attributionsstils
Karl & Ungsrithong (1992)		Optimistische Trainingsvorschau
Transferinterventionen im Verlauf des Trainings		
Bates et al. (2000); Seidel (2012)		Praxisbezug der Inhalte
Hinrichs (2014, 2016); van der Locht et al. (2013)		Identische Elemente bzw. Transferorientierung des Trainings
Kauffeld et al. (2008); Velada et al. (2007)		Transferdesign
Weisweiler (2008)		Konstruktivistische, situierte Lernumgebung
Bihler (2006)		Aktivierung durch Trainer
Dyre et al. (2017); Gully et al. (2002); Heimbeck et al. (2003); Ivancic & Hesketh (2000); Keith & Frese (2008) (Metaanalyse)		Error management
Taylor et al. (2005) (Metaanalyse)		Behavior modeling
Transferinterventionen am Ende des Trainings		
Brown (2005); Johnson et al. (2012); Lee & Pucel (1998); Richman-Hirsch (2001); Sathanapong (2014); Werner et al. (1994); Wexley & Nemeroff (1975)		Zielsetzung

Kapitel 4: Empirische Befunde der Transferforschung

Quantitativ-empirische Transferstudien	Bereiche	Empirisch nachgewiesene transferfördernde Einflussfaktoren
Milne et al. (2002); Noe et al. (1990); Sathanapong (2014); Tziner et al. (1991)		Rückfallprävention
INSTITUTION		
Jaidev & Chirayath (2012)		Aktivitäten vor, während und nach dem Training
	Klima	
Colquitt et al. (2000) (Metaanalyse)		Transferklima
	Soziale Unterstützung	
Festner (2012); Hinrichs (2014); Ismail et al. (2010); Lee et al. (2014); Ng et al. (2011)		Unterstützung durch Vorgesetzten
Ng et al. (2011)		<u>Dimensionen der Unterstützung:</u> Entscheidung bezüglich der Trainingsteilnahme
Ismail et al. (2010); Ng et al. (2011) Kauffeld et al. (2008); Velada et al. (2007)		Kommunikation (Feedback zur Arbeitsleistung)
Bates et al. (2000); Chiaburu (2010); Festner (2012); Ng (2013)		Unterstützung durch Kollegen
	Strukturelle Arbeitsbedingungen	
Gessler (2012); Hinrichs (2014, 2016); Seidel (2012)		Anwendungsmöglichkeit bzw. Transfersituation
Axtell et al. (1997)		Arbeitsautonomie
Renta-Davids et al. (2014)		Arbeitsvariabilität

Bezogen auf das *Lernfeld* zeigen sich elf erfolgswirksame *Transferinterventionen*, die sich zu *Beginn*, *im Verlauf* und *am Ende des Trainings* verorten lassen. Wie Übersicht 3 verdeutlicht, kommen am häufigsten transferfördernde Interventionen während des Trainings zum Einsatz. Hierzu zählen beispielweise der *Praxisbezug der Inhalte* (vgl. z. B. Seidel, 2012), das *Transferdesign* (vgl. z. B. Kauffeld et al., 2008) und das *behavior modeling* (vgl. Taylor et al., 2005). Für diesen Bereich rückt insbesondere das *error management* in den Mittelpunkt, weil dieses laut mehrerer Studienergebnisse (vgl. z. B. Dyre et al., 2017) eine transferfördernde Auswirkung auf den Lerntransfer aufweist. Unter den betrachteten Studien wird die Rolle des Trainers lediglich von Bihler (2006) analysiert. Als transferfördernde Dimension der Unterstützung erweist sich die *Aktivierung durch den Trainer*. Die soziale Unterstützung stellt ein komplexes Konstrukt dar, über dessen Dimensionen jedoch noch wenig bekannt ist (Tonhäuser, 2017, S. 11). Daher sollte mithilfe weiterer Studien aufgedeckt werden, auf welche Art und Weise der Trainer zusätzlich zur Transferförderung beitragen kann. In den Phasen zu Beginn und am Ende des Trainings konnten vergleichsweise wenige erfolgswirksame Interventionen identifiziert werden, wengleich mehrere Studien (vgl. z. B. Sathanapong, 2014) den positiven Einfluss der *Zielsetzung* auf die Anwendung des Gelernten bestätigen. Daher besteht insbesondere für die zwei Trainingsphasen vor und nach dem Training ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Untersuchung weiterer transferfördernder Interventionen.

Für den Bereich der *Institution* konnten sieben erfolgswirksame Lerntransferdeterminanten sowie zwei transferfördernde Dimensionen der Unterstützung ermittelt werden. Hier tritt speziell die *Unterstützung durch Vorgesetzte* und die *durch Kollegen* als wichtige institutionelle Faktoren in Erscheinung, weil deren positiver Einfluss auf den Lerntransfer mehrfach nachgewiesen wurde (vgl. z. B. Festner, 2012). Allerdings zeigt sich, dass in der bisherigen empirischen Transferforschung die Unterstützung seitens Vorgesetzter und Kollegen lediglich im Allgemeinen erforscht wird. Das bedeutet, dass die Studien wenig Aufschluss darüber geben, auf welche Art und Weise beide Akteursgruppen den Lerntransfer fördern könnten. Als transferfördernde Dimensionen der Unterstützung seitens Vorgesetzter konnten nur die *Entscheidung des Vorgesetzten bezüglich der Trainingsteilnahme* (vgl. Ng et al., 2011) und die *Kommunikation (Feedback zur Arbeitsleistung)* (vgl. z. B. Ng et al., 2011) aufgedeckt werden. Damit zeigt sich genauso wie bei dem Trainer auch ein erhebliches Forschungsdefizit bezüglich der Identifizierung spezifischer Dimensionen der Transferunterstützung seitens Vorgesetzter und Arbeitskollegen. Dieser Forschungsbedarf wird auch von anderen Autoren (vgl. z. B. Bates et al., 2000; Bhatti et al., 2013; Chiaburu, 2010; Ng, 2013; Tonhäuser, 2017; Tonhäuser & Bunker, 2016) geteilt.

Übersicht 3 deutet außerdem an, dass die soziale Unterstützung in unterschiedlichen Trainingsphasen einen transferfördernden Beitrag leisten kann. Dementsprechend beeinflussen in der Phase *vor dem Training* die Entscheidung des Vorgesetzten bezüglich der Trainingsteilnahme und zum Zeitpunkt *nach dem Training* das von der Führungskraft geäußerte Feedback zur Arbeitsleistung den Lerntransfer positiv. So nahmen sich beispielsweise Velada et al. (2007) in ihrer Untersuchung lediglich Vorgesetzten-Dimensionen in der Phase *nach dem Training* an (Velada et al., 2007, S. 291). Die Autoren stellen allerdings die Vermutung an, dass möglicherweise auch Transferinterventionen seitens Führungskräfte in den Phasen *vor dem Training* und *während des Trainings* den Lerntransfer stark beeinflussen könnten (Velada et al., 2007, S. 291). Um dieses prüfen zu können, müssten jedoch zunächst spezifische Facetten der Transferunterstützung in beiden Trainingsphasen aufgedeckt werden. Bhatti et al. (2013, S. 290) fordern darüber hinaus, dass die zukünftige Forschung die Art von Unterstützung durch den Vorgesetzten und Kollegen in jeder der drei Phasen *vor*, *während* und *nach dem Training* herausstellen sollte. Um abschließend auf die Bedeutung von sogenannten Pre-, During- und Post-Transfer-

interventionen hinzuweisen, soll auch das Studienergebnis von *Jaidev und Chirayath (2012)* angeführt werden. Die Autoren belegen, dass Aktivitäten in der Arbeitsumgebung vor dem Training, während des Trainings und nach dem Training einen signifikant positiven Einfluss auf den Lerntransfer ausüben (Jaidev & Chirayath, 2012, S. 60–62). Allerdings bleibt unklar, um welche konkreten Aktivitäten es sich hierbei handeln könnte.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass noch viele Fragen insbesondere zu den Dimensionen unbeantwortet sind (Tonhäuser & Büker, 2016, S. 151). Daher fordert Tonhäuser (2017, S. 11, 20), dass auf empirischen Wegen jene Dimensionen, die erfolgswirksame Faktoren (wie bspw. die soziale Unterstützung) näher erklären, ermittelt werden sollten. Dieses empirisch abgesicherte Detailwissen ist nach Aussage der Autorin unerlässlich, um die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung zu verbessern (Tonhäuser, 2017, S. 20–21). Tonhäuser & Büker (2016, S. 152) gehen allerdings davon aus, dass quantitative Forschungsdesigns zur Aufdeckung der Dimensionen an ihre Grenzen stoßen. Die Autorinnen sagen, dass qualitative Forschung in dieser Hinsicht zu differenzierten Schlussfolgerungen kommen könnte (Tonhäuser & Büker, 2016, S. 152). Daher sollte gemäß Tonhäuser & Büker (2016, S. 152) in Zukunft untersucht werden, zu welchen Ergebnissen qualitative Forschungsdesigns bezüglich der Einflussfaktoren und Dimensionen gelangen.

An dieser Forderung sowie an den vorab skizzierten Forschungsdefiziten setzt vorliegende Studie an und versucht mittels eines qualitativen Zugangs sowohl transferfördernde als auch -hemmende Determinanten und Dimensionen zu ermitteln. Das Hauptaugenmerk soll dabei auf den individuellen und institutionellen Einflussfaktoren sowie auf Dimensionen in Bezug auf die drei Schlüsselfiguren Vorgesetzter, Arbeitskollege und Trainer gerichtet sein. Den Untersuchungskontext wird das Hotelgewerbe bilden, da dieser Branche in der bisherigen empirischen Transferforschung kaum Aufmerksamkeit zuteilwurde, obgleich hier Fragen bezüglich der Verbesserung des Transfererfolges und der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung zunehmend wichtiger werden.¹⁰¹ Nach aktuel-

¹⁰¹ Frash et al. (2010, S. 410) sagen, dass im Zusammenhang mit dem Lerntransfer in den vergangenen zwei Jahrzehnten nur sehr wenig Forschung in Organisationen des Hotel- und Gastgewerbes stattgefunden hat. So konnten im Rahmen der Aufarbeitung des empirischen Forschungsstandes (Kapitel 4) lediglich drei quantitativ-empirische Transferstudien (vgl. Frash et al., 2010; Jaidev & Chirayath, 2012; Rouiller & Goldstein, 1993) ermittelt werden, die sich in dieser Branche einordnen lassen (Frash et al., 2010, S. 404; Jaidev & Chirayath, 2012, S. 59; Rouiller & Goldstein, 1993, S. 377).

lem Kenntnisstand liegt keine qualitativ-empirische Studie zur Ermittlung von Lerntransferdeterminanten und Dimensionen im Hotelgewerbe vor. Das gewählte Forschungsdesign wird das Thema des nächsten Kapitels bilden.

EMPIRISCHER TEIL

5. Design und methodisches Vorgehen der empirischen Untersuchung

Dieses Kapitel widmet sich der eigenen empirischen Untersuchung. Zunächst werden das organisatorische Vorgehen in der Studie (Kapitel 5.1), die für diese Forschungsarbeit zugrunde liegenden Leitprinzipien und Gütekriterien qualitativer Forschung (Kapitel 5.2), der Feldzugang und damit verbunden die an der Studie beteiligte Hotelkette (Kapitel 5.3) beschrieben. Anschließend gilt es, die berücksichtigten Untersuchungsgegenstände (Kapitel 5.4), die Stichprobe (Kapitel 5.5) und die Erhebungsinstrumente (Kapitel 5.6) zu thematisieren. Den Abschluss bildet eine Darstellung des methodischen Vorgehens bei der Datenauswertung (Kapitel 5.7).

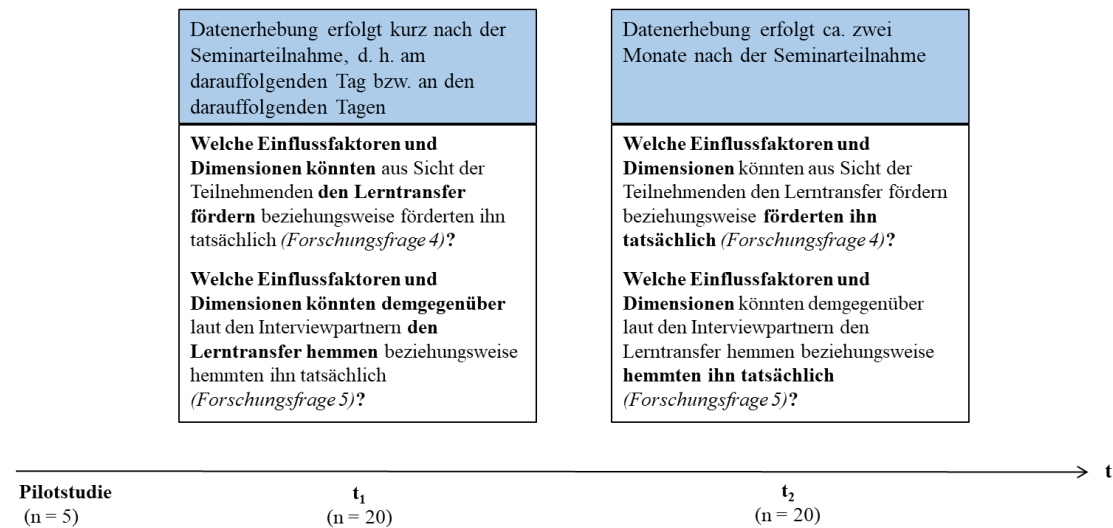
5.1 Organisatorisches Vorgehen in der Studie

Im Rahmen dieses Dissertationsvorhabens erfolgt auf Grundlage des dargestellten aktuellen Forschungsstandes eine qualitative Studie, um zum einen relevante *individuelle und institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer* sowie zum anderen transferrelevante *Dimensionen* in Bezug auf die drei Schlüsselfiguren *Vorgesetzter, Arbeitskollege* und *Trainer* sowie gegebenenfalls *Dimensionen weiterer Akteursgruppen* aufzudecken. Ein qualitativer Zugang wurde gewählt, um im Zuge der eigenen empirischen Untersuchung möglichst differenzierte Ergebnisse zu erzielen. Diese Vorgehensweise zielt darauf ab, den bisherigen Forschungsstand zum Lerntransfer zu erweitern und vorläufige Implikationen zur Transferförderung speziell für das Hotelgewerbe abzuleiten.

Als Erhebungsmethode kommt hier das *halbstrukturierte Leitfadeninterview* zum Einsatz. Dabei handelt es sich um eine Form mündlicher Befragung, die darauf abzielt, spezifische Ereignisse, Situationen und Entwicklungen möglichst authentisch und ganzheitlich zu erfassen, wobei thematische Bereiche und Fragen in einem *Interviewleitfaden* (vgl. Kapitel 5.6, vgl. Anhang C und D) vorgegeben sind (Kruse & Schmitt, 1998, S. 162). Je nach Gesprächsverlauf können spontan auftretende neue Fragen einbezogen und auch Änderungen der Reihenfolge der zu behandelnden Themen stattfinden (Döring & Bortz, 2016, S. 322). Die Interviews erfolgen außerdem in *telefonischer Form*, da dies vom Praxispartner vorgegeben wurde. Ein Vorteil darin liegt u. a. in der Forschungsökonomie. Das bedeutet, dass sich durch Telefoninterviews der zeitliche und finanzielle Aufwand für Reisen reduziert und der Kreis der Befragten geografisch ausweiten lässt (Christmann,

2009, S. 200; Döring & Bortz, 2016, S. 374). Auch wird die telefonische Befragung von Interviewpartnern als weniger belastend empfunden im Vergleich zum Face-to-Face-Interview (Lissmann, 2013, S. 96).

Wie folgende Abbildung 6 zeigt, wurden die für diese Interviewstudie entwickelten Erhebungsinstrumente (vgl. Kapitel 5.6, vgl. Anhang C und D) zunächst einer *Pilotstudie* unterzogen.



t_1 : Nach der Seminarteilnahme, t_2 : Ca. 2 Monate später

Abbildung 6: Übersicht über die Messzeitpunkte (eigene Darstellung)

Im Jahr 2018 fanden die Probeinterviews mit fünf rekrutierten Mitarbeitenden¹⁰² aus dem Hotel- und Gastgewerbe statt, die an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Bei der Pilotstudie galten die gleichen Bedingungen wie in der späteren Interviewstudie in den Jahren 2018 und 2019. Das bedeutet, dass jede Interviewperson zweimal telefonisch befragt wurde, d. h. einmal kurz nach der Seminarteilnahme und ein weiteres Mal ca. zwei Monate später, sodass insgesamt zehn Probeinterviews stattfanden. Außerdem wurden die Gespräche aufgezeichnet. Die Reflexion der Leitfäden erfolgte im Anschluss an das jeweilige Probeinterview mit dem Interviewpartner in Form eines Feedbackgespräches. Am Ende mussten die Interviewleitfäden geringfügig angepasst werden. Die verwendete Sprache und der Umfang der Leitfäden erwiesen sich als angemessen und wurden daher beibehalten.

¹⁰² Die Interviewpartner waren Mitarbeitende einer Fast-Food-Kette und von Hotelbetrieben.

Wie obige Grafik 6 außerdem zeigt, kamen in der *eigentlichen Interviewstudie* die zwei Erhebungszeitpunkte t_1 und t_2 zum Einsatz. Die Datenerhebung kurz nach der Seminar- teilnahme, d. h. am darauffolgenden Tag bzw. an den darauffolgenden Tagen, zielte pri- mär darauf ab, *potenziell transferfördernde und transferhemmende Einflussfaktoren* so- wie *Dimensionen* zu erfassen. In t_2 , d. h. ca. zwei Monate nach der Seminarteilnahme, galt es, in erster Linie *tatsächlich transferfördernde und transferhemmende Determinan- ten* sowie *Dimensionen* aus Sicht der Befragten zu ermitteln. Der Zeitraum von ca. acht Wochen nach dem Seminarbesuch wurde gewählt, um den Teilnehmenden genügend Zeit zu gewähren, Erlerntes am Arbeitsplatz zu erproben.

5.2 Prinzipien und Gütekriterien für die Studie

In dieser Studie wurden zentrale Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Forschung er- füllt. Zu den berücksichtigten Prinzipien zählen das Prinzip der Offenheit und das der Kommunikation (Lamnek, 2010, S. 19).

Das *Prinzip der Offenheit* besagt, „daß die theoretische Strukturierung des Forschungs- gegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstan- des durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem, 1980, S. 343). Konkret bedeutet dies, dass die Forschungsperson das analysierte Feld nicht schon vorab eng absteckt, sondern dass der Forschende sein theoretisches Wissen über den Untersu- chungsgegenstand zurückhält. Dadurch soll er im Untersuchungsprozess, d. h. gegenüber den Untersuchungspersonen, den Untersuchungssituationen und den Untersuchungsme- thoden, so offen wie möglich sein, um auch neue, unerwartete Informationen zu erhalten (Kleining, 1982, S. 232; Lamnek, 2010, S. 20, 24). Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die Forschungsperson kein eigenes Wissen von seinem Untersuchungsgegenstand hat (Kleining, 2001, S. 27). Daher bedeutet Offenheit im Sinne qualitativer Forschung nicht, sich möglichst jeder Vorannahme zu enthalten, sondern sich dieser zu vergegen- wärtigen. Für die zu gewährleistende Offenheit erweist es sich als entscheidend, mit Blick auf die methodischen Schrittfolgen die Eigenstrukturiertheit des jeweiligen Forschungs- gegenstandes zur Geltung zu bringen (Helsper, Kelle & Koller, 2016, S. 742). Die Be- fragten müssen also die Möglichkeit haben, die Kommunikation im Forschungsprozess weitestgehend selbst zu strukturieren, um ihre Lebenswelt zum Ausdruck bringen zu können, sodass Abweichungen zum Relevanzsystem der Forschenden deutlich werden (Bohnsack, 2003, S. 21; Bohnsack, 2014, S. 22). Nach dem *Prinzip der Kommunikation* wird Forschung als Kommunikation und Interaktion zwischen der Forschungsperson und

dem Beforschten verstanden (Lamnek, 2010, S. 20). Der Forschende erhält „den Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten im Allgemeinen nur [...]“¹⁰³, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht und dabei das kommunikative Regelsystem des Forschungssubjekts in Geltung läßt“ (Hoffmann-Riem, 1980, S. 347).

Neben diesen zwei Leitprinzipien wurden auch Gütekriterien untersuchungsspezifisch ausgewählt. Betreffend die von Mayring (2016, S. 144–148) und Steinke (2015, S. 323–331) beschriebenen Gütekriterien für qualitative Untersuchungen, werden für diese Studie fünf Kriterien zugrunde gelegt. So fordert die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* die Dokumentation des Forschungsprozesses (Verfahrensdokumentation), um einem externen Publikum die Möglichkeit zu eröffnen, die Untersuchung schrittweise zu verfolgen und den Forschungsprozess sowie die daraus hervorgegangenen Ergebnisse zu bewerten (Mayring, 2016, S. 144; Steinke, 2015, S. 324). Dokumentiert werden sollen das Vorverständnis des Forschenden, die Erhebungsmethoden, der Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Daten, die Auswertungsmethoden, die Informationsquellen (bspw. wörtliche Äußerungen der Interviewten), Entscheidungen und Probleme (z. B. Überlegungen zum Sampling) sowie die Kriterien, denen die Arbeit genügen soll (Mayring, 2016, S. 145; Steinke, 2015, S. 324–325). Die *argumentative Interpretationsabsicherung* fordert eine Qualitätseinschätzung der interpretativen Teile. Interpretationen müssen argumentativ begründet werden und sich dabei auf ein Vorverständnis beziehen, sodass die erhobenen Daten theoriegeleitet interpretiert werden können. Die Interpretationen sollen in sich schlüssig sein und mögliche Brüche müssen erklärt werden (Mayring, 2016, S. 145). *Regelgeleitetheit* verlangt die Einhaltung von bestimmten Verfahrensregeln sowie ein systematisches Vorgehen. Für die Datenauswertung bedeutet dies die Festlegung einzelner Analyseeinheiten, die systematisch und Schritt für Schritt bearbeitet werden. Dokumentiert wird diese regelgeleitete Vorgehensweise über Ablaufmodelle (vgl. Abbildung 7), die den gesamten Analyseprozess abbilden (Mayring, 2016, S. 145–146). Die *Nähe zum Gegenstand* beabsichtigt, möglichst nahe an der Alltagswelt der untersuchten Subjekte anzusetzen. Hierbei ist es wichtig, auch eine Interessenübereinstimmung mit den Forschungssubjekten zu erzielen. Mithilfe der Interessenannäherung erreicht der Forschungsprozess eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand (Mayring, 2016, S. 146). Die

¹⁰³ Eckige Klammern mit drei Punkten weisen darauf hin, dass zum besseren Lesefluss Wörter ausgelassen worden sind.

kommunikative Validierung zielt darauf ab, die Forschungssubjekte in den weiteren Forschungsprozess einzubeziehen. Dies kann beispielweise in einem zweiten Termin nach Abschluss der Interviews und der Transkription erfolgen, bei dem von den Beforschten eine inhaltliche Zustimmung zu deren Aussagen eingeholt wird (Flick, 2014, S. 495).

Neben diesen klassischen Gütekriterien qualitativer Forschung werden in der vorliegenden Studie auch die zwei inhaltsanalytischen Gütekriterien *Intercoderreliabilität* und *Intracoderreliabilität* Anwendung finden (Mayring, 2010, S. 117; Mayring, 2012, S. 29–30; Mayring & Fenzl, 2014, S. 546–547). Diese zwei Kriterien werden in Kapitel 5.7 konkretisiert.

5.3 Zugang zum Feld

Bei der Suche nach geeigneten Interviewpartnern haben sich in der Forschungspraxis qualitative Rekrutierungsverfahren bewährt. Hierzu zählen beispielsweise der Zugang über das Schneeballsystem, über sogenannte Gatekeeper („Türwächter“) und über verschiedene direkte Recherchestrategien (Helfferich, 2011, S. 175–176; Kruse, 2015, S. 250–253).

Beim erstgenannten Schneeballprinzip werden Bekannte angesprochen, ob sie Personen kennen, die bestimmte Kriterien für die Teilnahme am Interview erfüllen, oder ob sie Personen kennen, die wiederum andere kennen usw. (Flick, 2014, S. 148–149; Helfferich, 2011, S. 176; Kruse, 2015, S. 251). Bei Gatekeeper handelt es sich um Schlüsselpersonen in Institutionen, die potenzielle Stichprobenmitglieder für ein Interview benennen, aussuchen oder ansprechen, wobei im Vorfeld Auswahlkriterien festzulegen sind (Helfferich, 2011, S. 175; Kruse, 2015, S. 251). Für die vorliegende Interviewstudie wurde das Kriterium zugrunde gelegt, Hotelmitarbeitende zu gewinnen, die an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen werden. Der Vorteil des Zugangs über einen Gatekeeper besteht in der Erleichterung des Kontaktes, weil eine bekannte Vertrauensperson mögliche Interviewpersonen um die Interviewbeteiligung bittet. Diese Rekrutierungsstrategie ist allerdings auch nicht unproblematisch, da beispielsweise ein Gatekeeper ausschließlich jene Kandidaten für ein Interview vorschlagen könnte, von denen man weiß, dass sie das Unternehmen positiv darstellen werden (Helfferich, 2011, S. 175; Kruse, 2015, S. 251–252). Neben diesen eher indirekten Rekrutierungswegen existieren auch direkte Recherchestrategien, wie etwa die Suche über das Internet oder über das Aufgeben von

Anzeigen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, verschiedene Rekrutierungsverfahren miteinander zu kombinieren (Kruse, 2015, S. 252–253).

Im vorliegenden Fall erfolgte die Rekrutierung der Interviewpersonen folgendermaßen. Zu Beginn wurde als Zugangsweg die direkte Recherchestrategie über das Internet gewählt, um in einem ersten Schritt eine für das Dissertationsvorhaben geeignete Hotelkette zu finden. Selektionskriterium war dabei, eine Hotelgruppe mit Hotelbetrieben zu gewinnen, die einen hohen Qualitätsstandard aufweisen und folglich eher im gehobenen Sterne-Segment zu verorten sind. Grund für diese Eingrenzung war, dass solche Hotelketten aufgrund des gehobenen Standards in der Regel besonders weiterbildungsaktiv sind. Sie verfügen zumeist über eigene Personalentwicklungsabteilungen, die sich ausschließlich mit der Weiterentwicklung ihrer Mitarbeiterschaft befassen. Der Zugangsweg über das Internet erwies sich schließlich als erfolgreich. So trug das Netz dazu bei, auf eine für dieses Vorhaben passende Hotelgruppe aufmerksam zu werden und einen umfassenden Einblick in dieses Unternehmen zu gewinnen, beispielweise durch Internetauftritte der einzelnen Hotelbetriebe.

Anschließend galt es einen telefonischen oder schriftlichen Erstkontakt herzustellen (Kruse, 2015, S. 254). Um sich möglichst zügig mit dem Unternehmen in Verbindung zu setzen, wurde die Erstkontaktaufnahme über E-Mail an das Management gewählt. Im Anschluss daran wurde die Verbindung zu einem Ansprechpartner (Gatekeeper) hergestellt, um letztlich Weiterbildungsteilnehmende für die Interviewsstudie zu gewinnen. Hilfsmittel dabei bildete ein von der Autorin verfasster *Informationsbrief zur qualitativen Interviewsstudie*¹⁰⁴ (vgl. Anhang A) für potenzielle Interviewpersonen, bei dessen Konzeption Richtlinien zur Darstellung von Informationen zum Dissertationsvorhaben, zur Interviewdurchführung und zum Umgang mit persönlichen Daten berücksichtigt wurden (Helfferich, 2011, S. 176; Kruse, 2015, S. 255, 257–258). Dieses Anschreiben wurde vom Gatekeeper an die angemeldeten Teilnehmergruppen der vorab ausgewählten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Kapitel 5.4) übermittelt. Schließlich zeigte sich ein hohes Teilnahmeinteresse an der Studie, was auch darauf zurückzuführen war, dass die Autorin dieser Arbeit ebenfalls an den Weiterbildungsmaßnahmen teilnahm und dadurch die Seminarbesucher vor Ort zur Interviewbeteiligung ermutigen konnte.

¹⁰⁴ Der Informationsbrief wurde in Anlehnung an Kruse (2015) erstellt (Kruse, 2015, S. 258, 275-276).

Die akquirierte Hotelkette mit rund 650 Mitarbeitenden stellt einen der führenden Ferienanbieter an der Nord- und Ostsee dar. Als Betreiber von annähernd 70 Hotels und Ferienwohnanlagen an 18 Standorten bietet die mittelständische Unternehmensgruppe höchste Qualitätsstandards (Wünsch, 2018a, S. 18; Wünsch, 2018b, S. 63). Außerdem handelt es sich um eine weiterbildungsaktive Hotelgruppe mit einem umfassenden Weiterbildungsangebot. Hierzu zählen betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen wie beispielsweise Service-Schulungen, Wein-Schulungen, Beschwerdemanagement, Verkaufstrainings, Kennzahlen der Hotellerie, Software-Schulungen (z. B. Ungerboeck¹⁰⁵, MS Office, SIHOT¹⁰⁶), die Brandschutzhelfer-Ausbildung und Hygiene-Schulungen (o. A., 2017, S. 1–6; o. A., 2018, S. 1–3; o. A., 2019, S. 1–8). Die in der Studie berücksichtigten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen werden nachfolgend in Abschnitt 5.4 beschrieben.

5.4 Untersuchungsgegenstände

Um das Forschungsfeld sinnvoll einzugrenzen und dadurch greifbarer zu machen, werden Lerntransferdeterminanten und Dimensionen im Rahmen von vier betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen ermittelt. Hierzu gehören die Untersuchungsgegenstände *Gastorientiertes Verhalten, Prävention gegen und Umgang mit Gastbeschwerden, Filetieren und Tranchieren im Gourmetrestaurant* sowie *Verkauf von Veranstaltungsprojekten*. Folgende Tabelle 4 gibt zunächst einen kurzen Einblick in die berücksichtigten Maßnahmen.

¹⁰⁵ Ungerboeck ist eine Software für Events (Ungerboeck, 2020).

¹⁰⁶ SIHOT ist eine Hotel Management Software (GUBSE, 2019, S. 1).

**Tabelle 4: Untersuchungsgegenstände
(eigene Darstellung)**

Untersuchungsgegenstand	Zu erwerbende Kompetenzform	Lerninhalt	Lernmethode	Dauer
Gastorientiertes Verhalten	Sozialkompetenz	Kommunikation, Service am Gast, Telefon-Etikette	Vortrag, Beispiele, Übungen, Gruppenarbeit, Diskussion, Erfahrungsaustausch, Aktionsplan Transferziele	Halbtägig
Prävention gegen und Umgang mit Gastbeschwerden	Sozialkompetenz	Gastbeschwerden: Wert, Prävention, Verhalten (Dos and Don'ts)	Vortrag, Fallbeispiele, Übungen, Gruppenarbeit, Diskussion, Erfahrungsaustausch	Halbtägig
Filetieren und Tranchieren im Gourmetrestaurant	Fachkompetenz	Filetieren, Tranchieren, Mise en Place	Vortrag, Übungen, Diskussion, Erfahrungsaustausch	Halbtägig
Verkauf von Veranstaltungsprojekten	Fach- und Sozialkompetenz	Neue Trends im Tagungsmarkt, Angebotsanfrage, Preisstrategie, Kundengruppen, Kommunikationsregeln, Professioneller Verkaufsprozess	Vortrag, Übungen, Gruppenarbeit, Diskussion, Erfahrungsaustausch, Videoclips, Mystery Calls ¹⁰⁷ , Customer Journey Mapping ¹⁰⁸ , Postkarte Transferziele	Ganztägig

Veranstaltet wurden die Präsenzveranstaltungen in den Jahren 2018 und 2019 in verschiedenen Hotels der Unternehmensgruppe. Aus datenschutzrechtlichen Gründen erfolgen keine Angaben zu den Veranstaltungsorten und -terminen sowie über die Teilnehmerzahl pro Maßnahme und über den Trainer.

Gastorientiertes Verhalten diente dem Erwerb sozialer Kompetenzen. Im Rahmen dieses Seminars wurden die Lerninhalte Kommunikation (z. B. nonverbale Kommunikation, Verbesserung der Kommunikation mit Hotelgästen und Kollegen), Service am Gast (z. B. Gästebedürfnisse und -erwartungen, Aufbau sozialer Beziehungen) sowie Telefon-Etikette (z. B. Annahme von Telefonaten und Nachrichten, Verhaltensweisen im Umgang mit unterschiedlichen Gasttypen) behandelt. Vertieft wurden die Inhalte unter anderem mittels Vortrags des Trainers, durch Übungen und Gruppenarbeit. Zum Seminarende erhielten die Teilnehmenden den Auftrag, einen Aktionsplan mit selbst gesteckten Transferzielen zu erstellen und sich über diesen mit seinem Tischnachbarn auszutauschen. Die

¹⁰⁷ *Mystery Calls* sind verdeckte, vom Arbeitgeber zur Beurteilung der Mitarbeitenden veranlasste Testanrufe (Gola, 2014, S. 164; Hartwig, 2009, S. 33). Sie dienen dazu, die Qualität der Gesprächsführung zu ermitteln (Gola & Wronka, 2010, S. 209).

¹⁰⁸ Mit dem *Customer Journey Mapping* wird sich in die Lage seiner Kunden hineinversetzt. Unternehmen können so herausfinden, in welchen Momenten Kundenerwartungen erfüllt oder sogar übertroffen werden beziehungsweise wann beim Kunden eine Enttäuschung vorliegt. Dieses Instrument unterstützt dabei, die Situation aus der Perspektive von Kunden zu betrachten, um dadurch mehr über das eigene Angebot zu erfahren. Außerdem hilft es dabei, Erlebnisse und Entscheidungen von Kunden besser nachzuvollziehen (Birk, 2020, S. 14; Rainer, 2017, o. S.).

dort vereinbarten Anwendungspunkte sollten schließlich innerhalb der nächsten drei Wochen im Funktionsfeld eingeübt und mit Arbeitskollegen geteilt werden. Für die Nachbereitung des Lernstoffs erhielten die Seminarbesucher ein Handout und ein Handbuch.

Das zweite Seminar *Prävention gegen und Umgang mit Gastbeschwerden* zielte ebenfalls darauf ab, soziale Kompetenzen zu erwerben. Die behandelten Themenbereiche, wie beispielsweise Prävention gegen Gastbeschwerden sowie Dos and Don'ts bei einer Beschwerde, wurden unter anderem mittels Fallbeispiele, Gruppenarbeit und Diskussion erarbeitet. Auch in dieser Weiterbildungsmaßnahme überreichte man den Teilnehmenden ein Handout und einen Ratgeber zum Nachlesen.

Filetieren und Tranchieren im Gourmetrestaurant, bei dem der Fokus auf der Aneignung von Fachkompetenz lag, beschäftigte sich mit dem Filetieren von Platt- und Rundfischen, dem Tranchieren von unterschiedlichen Geflügelarten sowie dem Mise en Place, das heißt die Herrichtung des Arbeitsplatzes mit den dafür erforderlichen Arbeitsutensilien (z. B. Vorlegebesteck, Rechaud). Die Seminarinhalte wurden unter anderem mit mehreren ausgeteilten Arbeitsblättern, praktischen Übungen (z. B. Filetieren von echten Fischen) und durch Erfahrungsaustausch vertieft.

Das vierte und damit letzte Seminar *Verkauf von Veranstaltungsprojekten* diente sowohl dem Erwerb von fachlichen als auch dem von sozialen Kompetenzen. Vertraut gemacht wurden die Teilnehmenden beispielsweise mit den Themen neue Trends im Tagungsmarkt, Angebotsanfrage, Preisstrategie und Kommunikationsregeln. Im Hinblick auf verwendete Lernmethoden kamen etwa Gruppenarbeit (z. B. Erstellung von Collagen), Videoclips, Mystery Calls und das Customer Journey Mapping zum Einsatz. Am Ende des Trainings mussten die Teilnehmenden individuelle Transferziele auf einer Postkarte notieren, die sie mit zeitlichem Abstand zum Seminar vom Trainer per Postweg erhielten. Diese Karte diente der Erinnerung an das Training sowie an den Lerntransfer. Außerdem wurden umfangreiche Kursunterlagen zur Verfügung gestellt.

5.5 Stichprobe

Wie bereits erwähnt, stellte das Selektionskriterium für den Einbezug in die Interviewstudie die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen dar. Da an den berücksichtigten Seminaren prinzipiell jeder Mitarbeitende teilnehmen konnte, ist die Stichprobe in Bezug auf das Geschlecht, das Alter, die ausgeübte Funktion und den hierarchischen Status heterogen. So wurden Auszubildende bis hin zum Abteilungsleiter befragt.

Die Interviewteilnehmer sind außerdem in unterschiedlichen Abteilungen tätig und werden an verschiedenen Standorten der Hotelkette beschäftigt. Gemeinsames Merkmal sämtlicher Interviewpersonen ist jedoch, dass sie an einer der in Kapitel 5.4 beschriebenen betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben.

Da den Interviewpartnern die Wahrung der Anonymität zugesichert wurde, können nachfolgend nur wenige Informationen über die Stichprobe preisgegeben werden. Insgesamt ließen sich 21 Mitarbeitende rekrutieren. Döring & Bortz (2016, S. 302) halten fest, dass bei qualitativen Studien meistens mit verhältnismäßig kleinen Stichproben im ein- bis zweistelligen Bereich gearbeitet wird. So liegt die untersuchte Fallzahl häufig zwischen 20 und 30 (Döring & Bortz, 2016, S. 302). Außerdem waren mehr Frauen als Männer an der Interviewstudie beteiligt. Das Durchschnittsalter der interviewten Teilnehmergruppe belief sich auf 27 Jahre. Die Mehrzahl der befragten Personen besaß ein Abitur oder einen Realschulabschluss. Außerdem hatte ein Großteil der Interviewpersonen eine Berufsausbildung im Hotelgewerbe absolviert. Überdies gab es auch Mitarbeitende mit zusätzlichen Abschlüssen, bspw. von Hotelfachschulen und -akademien. Auch wurden Personen interviewt, die zum Zeitpunkt der Interviewstudie noch keinen beruflichen Abschluss erworben hatten.

Bezüglich der Interviewbeteiligung zum Erst- bzw. Zweitinterview ist festzuhalten, dass sich von den 21 rekrutierten Mitarbeitenden eine Person gegen die Teilnahme am Interview zum Zeitpunkt t_1 entschieden hatte. Diese Person stand allerdings in t_2 für das Zweitinterview zur Verfügung. Darüber hinaus war ein Interviewpartner, der in t_1 interviewt wurde, in t_2 nicht mehr verfügbar. Gründe für die Nichtbeteiligung können aufgrund der zugesicherten Anonymität ebenfalls nicht genannt werden. So wurden sowohl in t_1 als auch in t_2 jeweils 20 Mitarbeitende befragt, sodass insgesamt 40 Telefoninterviews stattfinden konnten.

5.6 Erhebungsinstrumente

Bevor die zwei entwickelten Erhebungsinstrumente für t_1 und t_2 vorgestellt werden, sollen zunächst einbezogene theoretische Grundlagen zur Leitfadenkonstruktion nach Helfferich (2011, 2014) und Kruse (2014, 2015) beschrieben werden, weil diese den Ausgangspunkt für die Erstellung beider Interviewleitfäden bilden. Leitfadeninterviews können unterschiedlich stark strukturiert sein (Kruse, 2015, S. 209). Es besteht also ein Kontinuum von kaum bis stark strukturierend (Kruse, 2014, S. 206; Kruse, 2015, S. 203).

Gemeinsames Merkmal aller Leitfadeninterviews ist jedoch ihre mehr oder weniger offene Strukturierung der qualitativen Interviewdurchführung. Dies mag widersprüchlich klingen, denn die qualitative Interviewforschung verpflichtet sich, wie bereits in Kapitel 5.2 beschrieben, den zwei Prinzipien Offenheit und Kommunikation (Kruse, 2015, S. 209–210). Insofern stehen Leitfadeninterviews vor dem Problem, dass beide Prinzipien verletzt werden können, weil der Forschende etwas Bestimmtes in Erfahrung bringen möchte, unterschiedliche Leitfragen stellt und dadurch das Interview steuert (Kruse, 2015, S. 210). Auch wenn es sich beim Dilemma zwischen Strukturierung und Offenheit in leitfadengestützten Interviews um eine unlösbare Problematik handelt, kann mit diesem verhältnismäßig gut umgegangen werden, wenn bereits bei der Leitfadenerstellung nachfolgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden (Kruse, 2014, S. 216; Kruse, 2015, S. 212).

Kruse (2014, S. 216; 2015, S. 212) zufolge muss kein Widerspruch dahin gehend bestehen, als Forschender etwas Bestimmtes erfahren zu wollen, das heißt thematische Vorgaben zu machen, und zugleich innerhalb dieser Fokussierungen das monologische Rede-recht den Interviewpersonen einzuräumen, ihnen Raum für die Entfaltung ihrer subjektiven Relevanzsysteme zu lassen sowie höherorientiert zu bleiben. Der Autor sagt, dass generell kein Widerspruch in Kompromiss-Lösungen bestehen würde, auch wenn Strukturierung und Offenheit nicht gleichzeitig voll befriedigt werden können (Kruse, 2014, S. 216; Kruse, 2015, S. 212).

Kruse (2014, S. 216; 2015, S. 212) schlägt daher ein Vorgehen vor, wie sich der Leitfaden nach dem Prinzip *offen zu strukturieren* erarbeiten lässt. Denn nicht die Strukturierung als solche ist nach Aussage des Autors per se negativ, sondern auf welche Weise strukturiert wird (Kruse, 2014, S. 216; Kruse, 2015, S. 212). Offen zu strukturieren, heißt, dass der Gesprächsleitfaden erstens einem bestimmten Aufbau folgt, wodurch eine flexible Handhabung von Strukturierung und Offenheit möglich wird, und zweitens offene Fragen beinhaltet, die zwar thematisch fokussieren, aber keine schließende Wirkung haben (Kruse, 2014, S. 216–217; Kruse, 2015, S. 212–213).

Dementsprechend ist hinsichtlich des Aufbaus eines Interviewleitfadens Folgendes zu beachten. Der zu untersuchende Forschungsgegenstand (hier: Lerntransfer im Kontext betrieblicher Weiterbildung) teilt sich in der Regel in unterschiedliche Themenblöcke auf, zu denen etwas herausgefunden werden soll (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 28; Kruse, 2014, S. 217; Kruse, 2015, S. 213). Jeder thematische Block beginnt mit einer *offenen*

Leitfrage, um dadurch das jeweilige Themenfeld zu eröffnen sowie der Interviewperson die Chance zu geben, sich zu diesem Themengebiet so frei wie möglich zu äußern (Helfferich, 2014, S. 566; Kruse, 2014, S. 217-218; Kruse, 2015, S. 213). Die Leitfrage wird so gestellt, dass möglichst viele für die Forschung relevante *inhaltliche Aspekte* spontan angesprochen werden (Helfferich, 2014, S. 566). In der Interviewsituation werden nur solche dieser Aspekte nachgefragt, zu denen keine Texte oder für das Forschungsinteresse nicht in ausreichendem Maße Texte generiert wurden (Helfferich, 2014, S. 566). *(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung* bilden ebenfalls einen Bestandteil des Leitfadens (Helfferich, 2014, S. 566, 568). Dies sind exmanente Nachfragen, die zwar immer noch einen offenen Charakter haben müssen, aber spezifische Themen aus den inhaltlichen Aspekten vertiefen, wenn diese nicht oder nicht ausreichend ausgeführt worden sind (Kruse, 2014, S. 218; Kruse, 2015, S. 214; Przyborski, 2004, S. 68; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 71). Zuletzt werden *Aufrechterhaltungsfragen* eingesetzt, die entweder nicht inhaltlich steuern, sondern lediglich eine Erzählung aufrechterhalten („Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein?“), oder es sind immanente Nachfragen zu bereits angesprochenen Themen der Interviewperson, die weiter ausgeführt werden sollen („Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?“) (Helfferich, 2011, S. 104; Kruse, 2014, S. 218, 224; Kruse, 2015, S. 214; Przyborski, 2004, S. 68; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 70).

Um die Leitfäden in diese beschriebene Form zu bringen und forschungsergiebige Fragen für die Interviewpersonen zu formulieren, wurde das sogenannte *SPSS-Prinzip* verwendet, das sich in der Forschung bewährt hat. Dieses Vorgehen für die Leitfadenerstellung umfasst die vier Schritte **Sammeln**, **Prüfen**, **Sortieren** und **Subsummieren**. So wurden entsprechend diesem Prinzip zunächst Fragen gesammelt (S), auf ihre Eignung geprüft (P), die verbleibenden Fragen nach der zeitlichen Abfolge und/oder nach inhaltlichen Aspekten sortiert (S) sowie abschließend subsumiert (S) (Helfferich, 2011, S. 182–185; Helfferich, 2014, S. 567–568). Bei der Formulierung dieser Fragen wurden zudem *Richtlinien* beachtet, um der methodologischen Prämisse der Offenheit qualitativer Interviewforschung weitgehend Rechnung zu tragen. Dementsprechend beinhalten die Leitfäden beispielsweise keine geschlossenen und keine direkten, suggestiven Fragen¹⁰⁹. Auch wurde eine einfache Wortwahl (z. B. keine Fachausdrücke) gewählt (Kruse, 2014, S. 219, 221;

¹⁰⁹ Suggestive Fragen legen eine gern erwartete Antwort in den Mund (Kruse, 2014, S. 225; Kruse, 2015, S. 221).

Kruse, 2015, S. 215, 217). Die in den formulierten Fragen teils einbezogenen Abtönungspartikeln (z. B. doch, denn, mal) führen unter anderem dazu, dass die Fragen an Direktheit oder Schärfe verlieren (Kruse, 2014, S. 221; Kruse, 2015, S. 217).

Wie die zwei entwickelten Erhebungsinstrumente (vgl. Anhang C und D) zeigen, gliedert sich deren Aufbau in jeweils vier Abschnitte. Teil 1 umfasst allgemeine Hinweise zur qualitativen Interviewstudie und skizziert in diesem Zusammenhang die Zielsetzung sowie die mit dieser Studie zu beantwortenden Forschungsfragen. Dieser Abschnitt stellt keinen integralen Bestandteil der Interviewsituation dar, sondern diene lediglich als Grundlage für die Erarbeitung beider Leitfäden. Die Interviewdurchführung erfordert *formale Verfahrensregeln* zum Einstieg in und zum Ausstieg aus einem qualitativen Interview (Kruse, 2014, S. 276; Kruse, 2015, S. 270). So sollten – bevor mit der ersten inhaltlichen Leitfrage begonnen wird – dem Interviewpartner am Interviewbeginn zunächst Einstiegsinformationen vermittelt werden, damit sich dieser in der beginnenden Interviewsituation orientieren kann (Kruse, 2014, S. 276; Kruse, 2015, S. 270).

Im Rahmen dieser Einführungsphase (vgl. Teil 2¹¹⁰) wird der Interviewperson zunächst für dessen Teilnahme am Gespräch gedankt sowie das Anliegen und der Ablauf des Interviews erklärt. Es folgen Hinweise zu formellen Angelegenheiten, welche die Gesprächsaufzeichnung, die Transkription und den Datenschutz betreffen. Darüber hinaus wird für die Interviewperson ein Personencode erstellt. Zum Abschluss wird das Einverständnis zur Interviewaufzeichnung erfragt. Dieser Abschnitt ist in beiden Erhebungsinstrumenten im Wesentlichen gleich, mit dem Unterschied, dass in t_2 die Vergabe eines Personencodes entfällt, da dieser bereits in t_1 generiert wird.

Teil 3 bildet den eigentlichen Gesprächsleitfaden ab. Wie die in Anhang C und D abgebildeten Leitfäden zeigen, entspricht deren Aufbau dem vorab beschriebenen Schema. So setzen sich die Interviewleitfäden aus unterschiedlichen thematischen Blöcken zusammen. Jeder Themenblock beginnt mit einer offenen Leitfrage und beinhaltet außerdem inhaltliche Aspekte (linke Spalte), (Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung (mittlere Spalte) sowie Aufrechterhaltungsfragen (rechte Spalte). Da jeder Erzählperson alle Leitfragen gestellt werden, sollen lediglich diese nachfolgend vorgestellt werden. Die ausführlichen (Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung und Aufrechterhaltungs-

¹¹⁰ Die Einstiegsinformationen am Interviewanfang wurden in Anlehnung an Kruse (2015) erstellt (vgl. Kruse, 2015, S. 270–271).

fragen kommen bei Bedarf, das heißt in Abhängigkeit von der jeweiligen Interviewsituation bzw. Interviewperson, zum Einsatz. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es sich bei diesem Forschungsvorhaben um ein umfassendes Vorhaben handelt. Dies wird auch durch die komplexen Interviewleitfäden deutlich, die weitere thematische Bereiche (z. B. Evaluation der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen) als die Lerntransferthematik beinhalten. Diese Dissertation wird jedoch den Fokus allein auf die Ergebnisse zu den ermittelten Lerntransferdeterminanten und Dimensionen legen.

Der *erste Leitfaden*, der kurz nach der Seminarteilnahme, das heißt am darauffolgenden Tag bzw. an den darauffolgenden Tagen eingesetzt wird, umfasst insgesamt acht Leitfragen. Es ist davon auszugehen, dass die Interviewpartner zu dem Messzeitpunkt t_1 konkrete Aussagen insbesondere zu potenziell, sofern bereits der Versuch erfolgte, Gelerntes anzuwenden, auch schon zu tatsächlich, transferfördernden und transferhemmenden Einflussfaktoren und Dimensionen treffen können. Auch gilt es herauszufinden, welche Maßnahmen der Transferförderung aus Sicht der Teilnehmenden wünschenswert sind.

Die Leitfrage 1

Erzähl mir doch bitte mal, wie Du auf das Seminar (...) ¹¹¹ aufmerksam geworden bist.

stellt eine sogenannte Warming-up-Frage bzw. Eisbrecherfrage dar. Diese dient dazu, die Gesprächssituation vorzubereiten und eine kommunikative Vertrauensbeziehung auszubilden. Außerdem kann sich die befragte Person im Rahmen dieser Frage „warm reden“ (Kruse, 2014, S. 223; Kruse, 2015, S. 219). Die Antworten auf diese Leitfrage sowie die dazugehörigen Nachfragen mit obligatorischer Formulierung (vgl. Leitfaden 1 in Anhang C) können bereits auch erste Indizien für potenzielle Lerntransferdeterminanten und Dimensionen liefern.

Die Leitfrage 2

Beschreib mir doch bitte, aus welchen Gründen Du an dem Seminar (...) teilgenommen hast.

dient der Ermittlung von Motiven für die Teilnahme an den betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen.

¹¹¹ In jedem Interview wird an dieser Stelle der Titel des jeweiligen Seminars genannt.

Im Zuge der Leitfrage 3

Versetze Dich gedanklich bitte noch mal in den Tag des Seminars (...). Wie hat Dir das Seminar denn so gefallen?

wird das besuchte Seminar evaluiert. Außerdem sollen erste Hinweise gefunden werden, auf welche Art und Weise der Trainer möglicherweise zur Transferförderung beisteuern und in welcher Form er den Lerntransfer hemmen könnte.

Die Leitfrage 4

Erzähl bitte mal, ob Du Dir überhaupt vorstellen könntest, vermittelte Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden.

zielt darauf ab, Informationen hinsichtlich einer bestehenden oder nichtvorhandenen Transfermotivation des Teilnehmenden zu erhalten. Der Umstand, dass nicht alle Weiterbildungsteilnehmende am selben Tag interviewt werden können, erfordert es, die Interviewstudie zum Zeitpunkt t_1 über einen mehrtägigen Zeitraum durchzuführen. Aufgrund dieser Zeitspanne zwischen Seminar- und Interviewteilnahme besteht die Möglichkeit, dass Erzählpersonen bereits erste Anwendungsversuche unternommen haben. Um dies in Erfahrung zu bringen, wird die Leitfrage 5

Beschreib mir doch bitte mal, ob Du schon erste Versuche unternommen hast, um Seminarinhalte am Arbeitsplatz anzuwenden.

gestellt. Mithilfe der Leitfragen 6 und 7

Wenn Du an Deinen aktuellen Arbeitsplatz denkst, was würde Dir denn (weiterhin) dabei helfen, vermittelte Seminarinhalte anzuwenden?

Wenn Du an Deinen aktuellen Arbeitsplatz denkst, was würde Dich möglicherweise daran hindern oder Dich davon abhalten, Seminarinhalte anzuwenden?

sollen potenzielle transferfördernde und transferhemmende Lerntransferdeterminanten und Dimensionen erfasst werden.

So wie der Einstieg in das Interview mittels der Einstiegsinformationen (vgl. Teil 2 in beiden Erhebungsinstrumenten) gerahmt worden ist, sollten ebenfalls Verfahrensregeln zum Ausstieg aus diesem Gespräch berücksichtigt werden. Eine geltende Regel lautet, dass der Befragte und nicht der Interviewer entscheidet, wann das Interview zu Ende ist.

Diesbezüglich ist das Prinzip der Offenheit zu wahren. Aus diesem Grund sollte zum Ende eines jeden Interviews eine offene Ausstiegsfrage gestellt werden (Kruse, 2014, S. 279; Kruse, 2015, S. 273).

So gibt die hier berücksichtigte abschließende Leitfrage 8

Jetzt haben wir einiges besprochen. Gibt es von Deiner Seite aus noch etwas, das Du gern erzählen möchtest, was Dir wichtig ist, und was bisher im Gespräch noch nicht zur Sprache gekommen ist?

der interviewten Person noch einmal die Gelegenheit, das für sie Relevanteste ein weiteres Mal zusammenzufassen oder noch nicht thematisierte Aspekte vorzubringen (Helfferich, 2011, S. 181; Kruse, 2015, S. 263, 273).

Der *zweite Gesprächsleitfaden*, der ca. zwei Monate nach der Seminarteilnahme eingesetzt wird, besteht aus sechs offenen Leitfragen. Die Interviews zu diesem Erhebungszeitpunkt sollen in erster Linie konkrete Hinweise zu Faktoren und Dimensionen liefern, die den Lerntransfer tatsächlich determinieren.

Die Eisbrecherfrage

Stell Dir doch bitte einmal vor, ein Kollege fragt Dich um Rat, ob er an dem Seminar (...) teilnehmen soll. Was würdest Du ihm denn raten?

dient dazu, den Einstieg in dieses Folgeinterview zu erleichtern. Außerdem soll sich die Interviewperson das besuchte Seminar ins Gedächtnis rufen. Die Evaluation zu diesem Messzeitpunkt könnte abweichend zu der Bewertung in t_1 ausfallen, was mit einem (nicht) gelungenen Lerntransfer zusammenhängen könnte.

Die Leitfrage 2

Erzähl mir doch bitte mal, ob es Dir (weiterhin) gelungen ist, vermittelte Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden.

dient dazu, einen möglichen Lerntransfererfolg bzw. Misserfolg zu ermitteln.

Die Leitfragen 3 und 4

Beschreib mir doch bitte mal kurz eine konkrete Situation, in der es Dir gelungen ist, Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden.

Beschreib mir doch bitte mal kurz eine konkrete Situation, in der es Dir eventuell nicht bzw. nicht so gut gelungen ist, Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden.

zielen darauf ab, mittels konkreter Situationsbeschreibungen transferfördernde sowie transferhemmende Faktoren und Determinanten zu identifizieren.

Die Leitfrage 5

Erzähl mir doch bitte mal, ob der Anwendung von Seminarinhalten in Deinem Hotelalltag mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

beabsichtigt, den Stellenwert der Lerntransferthematik im Hotelalltag zu erfassen.

Die offene Ausstiegsfrage

Jetzt haben wir einiges besprochen. Gibt es von Deiner Seite aus noch etwas, das Du gern erzählen möchtest, was Dir wichtig ist, und was bisher im Gespräch noch nicht zur Sprache gekommen ist?

gewährt der Interviewperson am Ende erneut die Chance, selbst zu entscheiden, ob alles Wichtige im Gespräch angesprochen wurde oder nicht und ob nochmals relevante Aspekte ausgeführt werden sollten (Kruse, 2015, S. 220, 273).

Der Teil 4 beider Erhebungsinstrumente dient als Ausstiegsinteraktion am Interviewende. Hier wird der befragten Person zunächst für dessen Interviewteilnahme gedankt. Es empfiehlt sich außerdem, eine Frage aufzunehmen, im Rahmen derer der Interviewte den Gesprächsverlauf kommentieren kann und eine weitere Frage, im Zuge derer der Proband Stellung zu dessen Teilnahmemotivation am Interview nehmen kann (Helfferich, 2011, S. 181; Kruse, 2015, S. 273). Daher folgen die zwei Standardfragen:

Wie hast Du das Gespräch denn so empfunden?

Was hat Dich eigentlich dazu bewogen, an diesem Interview teilzunehmen?

Beide Nachfragen können für die spätere Interviewanalyse und für die eigene Reflexion sowie gegebenenfalls für die Verbesserung des Leitfadens bzw. der Interviewdurchführung aufschlussreich sein (Kruse, 2014, S. 279–280; Kruse, 2015, S. 273). Zum formalen Abschluss des Interviews zählt darüber hinaus die Unterzeichnung einer *Einverständniserklärung*, damit das Interview für Forschungszwecke verwendet werden darf (Kruse, 2014, S. 280; Kruse, 2015, S. 274). Deshalb wird in den Interviews bereits zum Zeitpunkt

t_1 auf die Zusendung der Einverständniserklärung¹¹² des Teilnehmenden hingewiesen. Außerdem wird in t_1 ein weiterer Termin für das Folgeinterview in t_2 vereinbart. Nach Bortz & Döring (1995, S. 289) sollten am Ende eines qualitativen Interviews in der Regel *Angaben zur Sozialstatistik* (z. B. Geschlecht, Alter, Bildungsstand) mithilfe eines standardisierten Fragebogens erfasst werden. Um Aussagen über die hier einbezogene Stichprobe treffen zu können, wird somit in t_2 ein derartiger Fragebogen (vgl. Anhang D) eingesetzt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Interviews, die eigentlich formal beendet worden sind (Ausschaltung des Aufnahmegerätes), häufig trotzdem noch nicht zu Ende sind. Es folgt eine Nachinteraktionsphase, in welcher der Interviewpartner Fragen zur Person des Interviewers oder zum Forschungsvorhaben stellt (Kruse, 2014, S. 283; Kruse, 2015, S. 277). Da im Rahmen einer solcher Interaktion oft noch forschungsergiebige Aspekte genannt werden, sollte kurz nach Durchführung der Interviews ein sogenanntes *Postskript*¹¹³ (vgl. Anhang E) angefertigt werden, in dem Besonderheiten der Interviewdurchführung (z. B. Gesprächsatmosphäre) sowie nicht aufgezeichnete Informationen aus der Nachinteraktionsphase dokumentiert werden (Kruse, 2014, S. 283–284; Kruse, 2015, S. 277–278; Lamnek & Krell, 2016, S. 369).

5.7 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung

Nachdem sämtliche Interviews von der Autorin dieser Forschungsarbeit selbst durchgeführt und mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet worden sind (Kuckartz, 2014, S. 134), wurden die Audioaufnahmen in eine schriftliche Form unter Berücksichtigung von Transkriptionsregeln (vgl. Anhang F) übertragen. In Bezug auf diese Regeln erfolgte unter anderem die Transkription wörtlich (Dresing & Pehl, 2018, S. 21). Auch wurden alle Angaben, die Rückschlüsse auf eine Interviewperson erlauben, gelöscht (Kuckartz, 2014, S. 137).

Nach der Transkription wurde das Datenmaterial mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) ausgewertet. Die verschiedenen Techniken der QIA zählen heute zu den am häufigsten angewandten Methoden sozialwissenschaftlicher Textanalyse (Fenzl & Mayring, 2017, S. 333). Hierbei handelt es sich um eine *Auswertungsmethode, die Texte bearbeitet*,

¹¹² Die Einverständniserklärung (vgl. Anhang B) wurde in Anlehnung an Kruse (2015) entwickelt (vgl. Kruse, 2015, S. 274–275).

¹¹³ Das Postskript (vgl. Anhang E) wurde in Anlehnung an Kruse (2015) erstellt (vgl. Kruse, 2015, S. 278–280).

die unter anderem in der Datenerhebung entstanden sind (z. B. Transkripte von halbstrukturierten Interviews) (Fenzl & Mayring, 2017, S. 333; Mayring & Fenzl, 2014, S. 543). Mit dieser Methode liegt ein Verfahren qualitativ orientierter Textanalyse vor, das mit dem technischen Wissen der quantitativen Inhaltsanalyse große Datenmengen verarbeiten kann, dabei aber zunächst qualitativ-interpretativ bleibt und deshalb auch latente Sinngehalte erfassen kann. Dabei ist das Vorgehen streng regelgeleitet und hierdurch intersubjektiv überprüfbar, wobei die inhaltsanalytischen Regeln auf linguistischer und psychologischer Theorie alltäglichen Textverständnisses beruhen (Mayring & Fenzl, 2014, S. 543).

Diese kategoriengeleitete qualitativ orientierte Textanalyse folgt einigen Grundprinzipien. So stellt einen Grundsatz die *Einordnung des Materials in ein Kommunikationsmodell* dar (Mayring, 2010, S. 48; Mayring & Fenzl, 2014, S. 546). Dadurch wird festgelegt, in Bezug auf welche Teile dieses Modells durch die Textanalyse Aussagen getroffen werden sollen. Hierbei geht es weniger um den Text an sich, sondern zum Kommunikationsmodell zählen der Textproduzent, der soziokulturelle Hintergrund, die Textproduktionssituation, die Zielgruppe des Textes und letztlich auch der Inhaltsanalytiker selbst (Mayring, 1995, S. 599). Ferner folgt die QIA einem *systematischen, regelgeleiteten Vorgehen* (Mayring, 2010, S. 48; Mayring, 2015, S. 50). Das heißt, dass einem für die jeweilige Analyse zusammengestellten, an den Grundformen der Inhaltsanalyse orientierten *Ablaufmodell* gefolgt wird. Für jeden Analyseschritt werden inhaltsanalytische Regeln formuliert (Mayring, 2010, S. 49; Mayring & Fenzl, 2014, S. 546). Die Systematik der Inhaltsanalyse ist auch dadurch erkennbar, dass zunächst die inhaltsanalytischen Einheiten *Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit*, auf die später noch eingegangen wird, definiert werden (Mayring, 2010, S. 49; Mayring, 2015, S. 51; Mayring & Fenzl, 2014, S. 546). Außerdem stehen Kategorien im Mittelpunkt der Analyse (Mayring, 2010, S. 49; Mayring, 2015, S. 51). *Kategorien* sind Analyseaspekte als Kurzformulierungen, die mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert sind (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544). Das *Kategoriensystem* als die Zusammenstellung sämtlicher Kategorien stellt das eigentliche Instrument der Analyse dar. Mit diesem wird das Datenmaterial bearbeitet und lediglich die Textstellen einbezogen, welche sich auf die Kategorien beziehen (Mayring, 2010, S. 49; Mayring & Fenzl, 2014, S. 544). Der grundlegende Vorgang besteht nun in der regelgeleiteten Zuordnung von induktiv am Material entwickelten oder von deduktiv vorab erarbeiteten Kategorien zu konkreten Textstellen, den inhaltsanalytischen

Zuordnungsregeln folgend. In einer Pilotphase werden diese Regeln an das Material angepasst und im Sinne eines zirkulären Modells verfeinert, wonach aufgrund der ersten Auswertungserfahrungen die Struktur der Analyse noch verändert werden kann. Sofern es hier zu Anpassungen kommt, müssen die Regeln allerdings im endgültigen Materialdurchgang konstant gehalten werden (lineares Modell) (Mayring & Fenzl, 2014, S. 546). Zudem finden zwei zentrale *Gütekriterien* Anwendung, die später im Rahmen der induktiven Kategorienbildung thematisiert werden (Mayring, 2010, S. 51–52; Mayring & Fenzl, 2014, S. 546).

Die Grundlage für den vorliegenden Auswertungsvorgang bildet das *Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung* (vgl. Abbildung 7). Daher wird dieses nachfolgend kurz beschrieben. Die induktive Kategorienbildung, die eine mögliche Technik der QIA darstellt, wurde für dieses Vorhaben ausgewählt, weil sie für die Beantwortung der zugrunde liegenden Auswertungsfragen geeignet ist.

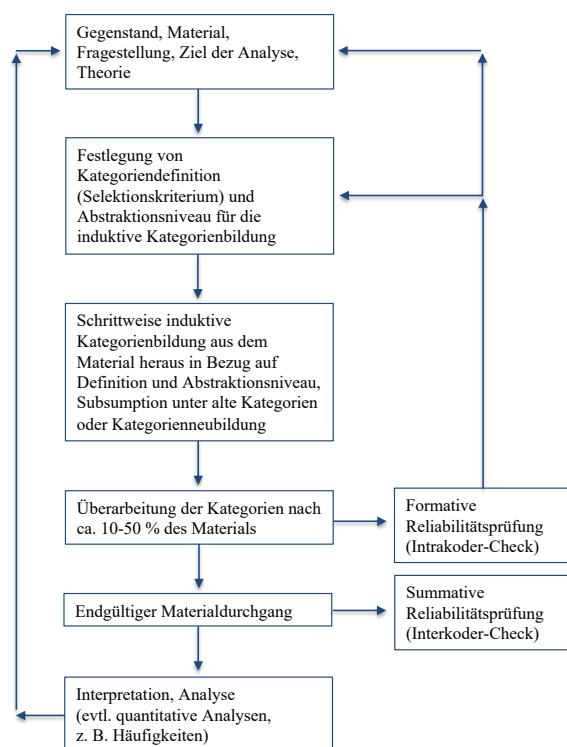


Abbildung 7: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung

(eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring, 2010, S. 84; Mayring, 2014, S. 80; Mayring, 2015, S. 86)

In der Logik der Inhaltsanalyse muss vorab das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet festgelegt werden (Mayring, 2015, S. 86). Das heißt, dass eine Kategoriendefinition

(Selektionskriterium) eingeführt wird, die bestimmt, über welche Aspekte die Kategorien formuliert werden sollen (Fenzl & Mayring, 2017, S. 336; Mayring & Fenzl, 2014, S. 547). Dadurch wird Unwesentliches und vom Thema Abweichendes ausgeschlossen. Die Fragestellung der Analyse ist dafür richtungsgebend (Mayring, 2015, S. 86–87). Genauso muss das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien festgelegt werden (Mayring, 2015, S. 87). Dieses gibt an, wie allgemein die Kategorien formuliert werden sollen (Fenzl & Mayring, 2017, S. 336; Mayring & Fenzl, 2014, S. 547). Überdies werden drei Analyseeinheiten definiert. Während die Kodiereinheit den minimalen Textbestandteil festlegt, der ausgewertet werden soll (z. B. Wort, Satz), bestimmt die Kontexteinheit, welche Informationen für die einzelne Kodierung herangezogen werden dürfen (z. B. ganzes Interview). Die Auswertungseinheit beschreibt die Materialportion, der ein Kategoriensystem gegenübergestellt wird (z. B. ganzes Material) (Mayring & Fenzl, 2014, S. 546).

Schließlich wird nach dieser Festlegung das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet. Ist das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt, wird möglichst nah an der Textformulierung unter Berücksichtigung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie formuliert. Wenn das nächste Mal das Selektionskriterium erfüllt ist, muss die Entscheidung stattfinden, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt (Subsumtion) oder ob eine neue Kategorie gebildet wird (Mayring, 2015, S. 87). Wenn durch diese Vorgehensweise ein großer Teil des Materials durchgearbeitet wurde und nur wenig neue Kategorien gebildet werden müssen (bei großen Materialmengen kann das bereits bei zehn Prozent des Textes sein), bildet dies den Zeitpunkt für eine Überarbeitung des Kategoriensystems. Diesbezüglich muss geprüft werden, ob die Kategorien der Zielsetzung der Analyse nahekommen und das Selektionskriterium sowie das Abstraktionsniveau sinnvoll gewählt worden sind. Wenn sich hier Veränderungen ergeben, muss mit der Analyse des Materials erneut begonnen werden. Ansonsten wird weitergegangen und es kommen nun nur noch neue Kategorien dazu (Mayring, 2015, S. 87). Das erste Gütekriterium Intrakoder-Übereinstimmung wird ermittelt, indem nach Beendigung der Analyse noch einmal von Beginn an kodiert wird, ohne die zuvor zugeordneten Kategorisierungen einzusehen. Sie stellt einen Indikator für die Stabilität des Vorgehens dar und ist folglich ein Reliabilitätsmaß (Mayring & Fenzl, 2014, S. 546). Nach dem endgültigen Materialdurchgang kommt ein zweiter Kodierer zum Einsatz, um die Interkoder-Übereinstimmung zu ermitteln (Fenzl & Mayring, 2009, S. 3–4; Mayring & Fenzl, 2014, S. 546–547). Bei

Übereinstimmungen handelt es sich um ein Kriterium für die Objektivität des Verfahrens. Häufig genügt dabei schon eine ausschnittsweise Überprüfung. Ziel kann auch nicht die vollständige Übereinstimmung sein, weil die interpretativen Bestandteile einen gewissen Spielraum bedingen, vor allem bei der induktiven Kategorienbildung. Dafür ist es möglich, Nicht-Übereinstimmungen zu diskutieren, eine Entscheidung über die angemessene Kodierung zu treffen und im Datensatz zu bereinigen (Mayring & Fenzl, 2014, S. 547). Das Resultat bildet ein Kategoriensystem zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen. Im Rahmen der weiteren Analyse können nun das gesamte Kategoriensystem im Sinne der Fragestellung interpretiert, induktive oder deduktive Hauptkategorien gebildet und/oder quantitative Analysen (z. B. Häufigkeiten der Kategorien) vorgenommen werden (Mayring, 2015, S. 87).

Im vorliegenden Fall wurde die Datenauswertung mithilfe der von Mayring und Fenzl (2013) entwickelten Software *QCAmap* durchgeführt (Fenzl & Mayring, 2017, S. 334). Hierbei handelt es sich um ein spezielles Programm, das am Computer in interaktiver Form durch die einzelnen Analyseschritte der QIA führt (Gläser & Laudel, 2006, S. 139; Mayring & Fenzl, 2014, S. 551). So bietet die Software für die wesentlichen Techniken der QIA eigene Eingabemasken an, die auf den jeweils zugehörigen Ablaufmodellen und Regeln der inhaltsanalytischen Technik beruhen (Fenzl & Mayring, 2017, S. 334).

Wie bereits erwähnt, standen im vorliegenden Fall insgesamt 40 halbstandardisierte Leitfadeninterviews für die Datenanalyse zur Verfügung, die zur Klärung von entscheidenden Einflussfaktoren auf den Lerntransfer und Dimensionen der Transferunterstützung bzw. fehlender Transferunterstützung beisteuern sollen. Der konkrete Auftrag für die Datenanalyse lautete in Form von Auswertungsfragen daher:

- Welche Einflussfaktoren könnten den Lerntransfer fördern (potenziell transferfördernde Einflussfaktoren) beziehungsweise förderten ihn tatsächlich (tatsächlich transferfördernde Einflussfaktoren) (*Auswertungsfrage 1*)?
- Welche Einflussfaktoren könnten den Lerntransfer hemmen (potenziell transferhemmende Einflussfaktoren) beziehungsweise hemmten ihn tatsächlich (tatsächlich transferhemmende Einflussfaktoren) (*Auswertungsfrage 2*)?
- Welche spezifischen Dimensionen der Unterstützung seitens Vorgesetzter, Kollegen und Trainer könnten den Lerntransfer fördern (potenziell transferfördernde

Dimensionen der Unterstützung) beziehungsweise förderten ihn tatsächlich (tatsächlich transferfördernde Dimensionen der Unterstützung) (*Auswertungsfrage 3*)?

- Welche spezifischen Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens Vorgesetzter, Kollegen und Trainer sind denkbar (potenzielle Dimensionen fehlender Transferunterstützung) beziehungsweise hemmten den Lerntransfer tatsächlich (tatsächliche Dimensionen fehlender Transferunterstützung) (*Auswertungsfrage 4*)?
- Von welchen weiteren Personen und in welcher Form könnten Teilnehmende bewusst oder unbewusst Transferunterstützung erfahren (potenziell transferfördernde Dimensionen der Unterstützung) beziehungsweise auf welche Art und Weise leisteten diese bereits einen transferunterstützenden Beitrag (tatsächlich transferfördernde Dimensionen der Unterstützung) (*Auswertungsfrage 5*)?
- Welche weiteren Personen könnten den Lerntransfer hemmen und in welcher Form (potenzielle Dimensionen fehlender Transferunterstützung) beziehungsweise hemmten den Lerntransfer tatsächlich (tatsächliche Dimensionen fehlender Transferunterstützung) (*Auswertungsfrage 6*)?

Wie das zuvor beschriebene Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (vgl. Abbildung 7) zeigt, müssen – bevor mit der Arbeit am Datenmaterial begonnen werden kann – die Kategoriendefinition, die Analyseeinheiten und das Abstraktionsniveau festgelegt werden. Im konkreten Fall wurde beispielsweise in Anlehnung an *Auswertungsfrage 1* die Kategoriendefinition *Alle Hinweise auf Faktoren, welche den Lerntransfer fördern könnten bzw. welche diesen tatsächlich gefördert haben* definiert. In Bezug auf das Abstraktionsniveau wurden für dieses Beispiel *Explizite Äußerungen im Material, welche potenziell bzw. tatsächlich transferfördernde Einflussfaktoren betreffen* in induktive Kategorien kodiert. Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, war in weiterer Folge die Festlegung der Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit notwendig (Mayring & Fenzl, 2014, S. 553). Als Kodiereinheit wurde das *sinntragende Wort* bestimmt. Die Kontexteinheit wurde mit dem *gesamten Interview* definiert und die Auswertungseinheit stellte schließlich das gesamte hochgeladene Datenmaterial, also *alle Interviews* dar. Außerdem waren Mehrfachzuordnungen von Materialbestandteilen, die verschiedene Aspekte aufzeigten, zu unterschiedlichen Kategorien zulässig. Mehrfachnennungen von Kategorien innerhalb eines Interviews wurden jedoch nicht gezählt. Unter Berücksichtigung dieser

Festlegungen sowie unter Beachtung des dargestellten Ablaufmodells konnte schließlich mit der schrittweisen Ermittlung von induktiven Kategorien aus dem Material begonnen werden (Mayring & Fenzl, 2014, S. 553).

Zudem kamen ein Intrakoder- und ein Interkoder-Check zum Einsatz. Im Rahmen des erstgenannten Verfahrens wurde das gesamte Datenmaterial von der Autorin dieser Arbeit nochmals kodiert. Das bedeutet, dass mit einem zeitlichen Abstand zur ersten Analyse alle Interviews erneut ausgewertet wurden. Beim Interkoder-Check wurde ein Zweitkodierer damit beauftragt, schwierige, von der Autorin ausgewählte Textpassagen zu kodieren. Durch diese beiden Verfahren konnte untersucht werden, ob die gebildeten Kategoriensysteme bei wiederholtem Einsatz am selben Datenmaterial zu gleichen Ergebnissen führen und sich somit als zuverlässig erweisen. Außerdem wurde durch den Interkoder-Check kontrolliert, ob die Kategorien verständlich formuliert und trennscharf sind. Als Ergebnis liegen fünf Kategoriensysteme vor, die im nächsten Kapitel 6 dargestellt und erörtert werden.

6. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Dieses Kapitel zielt darauf ab, die Ergebnisse der eigenen Interviewstudie vorzustellen. Zunächst werden die induktiv identifizierten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer, die den Teilnehmenden (Kapitel 6.1) und die Institution (Kapitel 6.2) betreffen, beschrieben. Anschließend gilt es, die Befunde zum Vorgesetzten und zu den Kollegen (Kapitel 6.3) sowie die zum Trainer (Kapitel 6.4) darzustellen. Zum Abschluss werden die Resultate zu den ermittelten Dimensionen weiterer Akteursgruppen (Kapitel 6.5) erörtert.

Wie bereits erwähnt, wurden zum Erhebungszeitpunkt t_1 insbesondere Einflussfaktoren und Dimensionen erfasst, die nach Aussage der Befragten den Lerntransfer begünstigen und hemmen könnten. Zum Messzeitpunkt t_2 ging es primär um die Identifizierung von tatsächlich transferfördernden beziehungsweise transferhemmenden Determinanten und Dimensionen.

Wie folgenden Tabellen 5 bis 9 zu entnehmen ist, weisen alle Kategoriensysteme denselben Aufbau auf, bestehend aus transferfördernden und transferhemmenden Einflussfaktoren oder Dimensionen, die wiederum potenziellen (p) und tatsächlichen (t) Kategorien zugeordnet werden. Außerdem werden in den p- und t-Spalten Häufigkeitsangaben dargestellt, die aufzeigen, wie oft die jeweilige Kategorie im Datenmaterial aufgetreten ist. Die Sortierung der Einflussfaktoren und Dimensionen in den Kategoriensystemen erfolgte nach der Addition der Häufigkeiten von p und t im Bereich der transferfördernden Kategorien.¹¹⁴ Sofern transferhemmende Faktoren und Dimensionen übriggeblieben sind, wurden diese auf die gleiche Art und Weise im Kategoriensystem sortiert.¹¹⁵ Außerdem werden in den Kategoriensystemen die Faktoren und Dimensionen Fettkursiv hervorgehoben (z. B. Transfermotivation in Tabelle 5), die in den in Kapitel 4 berücksichtigten quantitativ-empirischen Studien bereits analysiert worden sind. Alle anderen abgebildeten Kategorien (vgl. Tabellen 5 bis 9) stellen im Rahmen der Interviewstudie neu gewonnene Befunde dar.

Außerdem soll an dieser Stelle akzentuiert werden, dass es in der durchgeführten Interviewstudie vor allem darum ging, das Spektrum an Einflussfaktoren und Dimensionen aufzuzeigen. Es war also primär von Interesse, welche Kategorien von den Interviewpartnern beschrieben worden sind, weil diesbezüglich ein erhebliches Forschungsdefizit

¹¹⁴ Beispiel *Transfermotivation* (vgl. Tabelle 5): $20 + 16 = 36$.

¹¹⁵ Beispiel *Vergessen vermittelter Seminarinhalte* (vgl. Tabelle 5): $8 + 9 = 17$.

herrscht. Die Gewichtung (Häufigkeiten) dient lediglich dazu, eine mögliche Tendenz hinsichtlich der Relevanz der identifizierten Faktoren und Dimensionen aufzuzeigen. Im folgenden Kapitel 6.1 soll zunächst auf die Ergebnisse zu den individuellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer eingegangen werden.

6.1 Individuelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Wie das vorliegende Kategoriensystem (vgl. Tabelle 5) zeigt, ließen sich insgesamt 33 *transferfördernde* und 20 *transferhemmende individuelle Einflussfaktoren* ermitteln. Im Folgenden wird primär auf jene Faktoren eingegangen, die häufiger Bestandteil in den Interviews sind.¹¹⁶

Tabelle 5: Induktiv identifizierte individuelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer (eigene Darstellung)

Ergebnisse: Individuelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer					
Transferfördernd	p	t	Transferhemmend	p	t
<i>Transfermotivation</i>	20	16	Fehlende Transfermotivation	6	4
<i>Offenheit und Bereitschaft zur Veränderung</i>	18	15	Widerstand und fehlende Bereitschaft zur Veränderung	6	2
<i>Überzeugung Anwendung des Gelernten bringe Vorteile für Arbeitstätigkeit</i>	18	13	Überzeugung von Nutzlosigkeit der Anwendung des Gelernten für Arbeitstätigkeit	6	6
Wiederholung und Verinnerlichung vermittelter Seminarinhalte	19	12			
<i>(Vor-)Wissen</i>	19	11			
Ansehen von Lerntransfer als Selbstverständlichkeit	17	10			
Positive Transfererfahrung	9	13	Negative Transfererfahrung	6	2
<i>Selbst gesteckte Transferziele</i>	12	10			
Positive <i>Einstellung zum Seminar</i>	17	4			
Interesse an vermittelten Seminarinhalten	15	6	Fehlendes Interesse an vermittelten Seminarinhalten	4	0
Routine	11	9			
Entwicklungsorientierung	15	4			
Lernfähigkeit	11	8			
Selbst erstellte Materialien zum Seminar	11	7			
Selbstsicherheit	7	10	Unsicherheit	8	4
Sichtbare Platzierung vermittelter Seminarinhalte am Arbeitsplatz	10	6			
Strukturiertes Arbeiten	7	7	Unstrukturiertes Arbeiten	1	4
Selbstreflexion des Handelns	9	5			
Eigenständige Erinnerung an Lerntransfer	10	4			
<i>Berufliche Zufriedenheit</i>	6	7	Fehlende berufliche Zufriedenheit	2	0
Selbstüberwindung	6	6	Angst vor Transfersituation	4	5
Spaß an Anwendung des Gelernten	4	7			
<i>Lernmotivation</i>	9	1	Fehlende Lernmotivation	4	0

¹¹⁶ Genauer beschrieben werden in den Kapiteln 6.1 bis 6.4 (mit Ausnahme von Kapitel 6.5) jene Einflussfaktoren und Dimensionen, die in der p- oder t-Spalte eine Häufigkeit von mindestens 9 aufweisen (z. B. Überzeugung Anwendung des Gelernten bringe Vorteile für Arbeitstätigkeit (p = 18, t = 13)). Sofern vorhanden, wird in diesem Zusammenhang auch stets der gegenteilige Aspekt angeführt, auch wenn die Häufigkeit von 9 nicht erreicht werden konnte (z. B. Überzeugung von Nutzlosigkeit der Anwendung des Gelernten für Arbeitstätigkeit (p = 6, t = 6)).

Kapitel 6: Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Ergebnisse: Individuelle Einflussfaktoren auf den Lernttransfer					
Transferfördernd	p	t	Transferhemmend	p	t
Interesse am Seminar	8	0			
Ehrgeiz	3	4			
Gute Gemütslage	1	4	Schlechte Gemütslage (z. B. Erschöpfung durch Überstunden)	3	4
Bereitschaft sich gedanklich auf das Seminar einzulassen	5	0			
Konzentration	2	3	Fehlende Konzentration	4	1
Bereitschaft Fehler zu machen	0	4	Angst Fehler zu machen	2	2
Geduld	1	1			
Überwindung innerer Blockaden	1	0	Innere Blockaden	2	1
Vorbildfunktion für Lernttransfer	0	1			
Überprüfung Wissensstand hinsichtlich Seminarinhalte	0	1			
			Vergessen vermittelter Seminarinhalte	8	9
			Täglicher Arbeitstrott	5	3
			Vergessen der Anwendung des Gelernten	4	3
			Bequemlichkeit	2	3
			Unklarheit über Anwendung des Gelernten	2	1
			Fehlende Sprachkenntnisse	1	2

p: potenzielle Einflussfaktoren, t: tatsächliche Einflussfaktoren, 0: keine Erwähnung des Faktors

In quantitativ-empirischen Studien bereits untersucht worden (vgl. Kapitel 4)

Folgt man den Häufigkeitsangaben im Kategoriensystem, so scheint der *Transfermotivation* (p = 20, t = 16) die wichtigste Rolle für eine erfolgreiche Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld zuzukommen. Dies verdeutlicht beispielweise Interviewperson B7, indem er sagt, dass für eine gelingende Anwendung vermittelter Seminarinhalte am Arbeitsplatz „die Eigenmotivation [...] ja auch da sein muss“ (B7, t1, 314).¹¹⁷ Die Relevanz dieser Determinante wird auch dadurch verstärkt, dass befragte Weiterbildungsteilnehmende sagen, dass der Lernttransfer gehemmt werden kann, wenn die *Motivation zur Anwendung des Gelernten fehle* (p = 6, t = 4). So antwortete B14 auf die Frage, was ihn davon abhalten würde, erworbenes Wissen in das Funktionsfeld zu transferieren, mit folgendem Zitat:

„wenn ich halt total demotiviert bin“ (B14, t1, 401).

Weiterhin scheint eine *generelle Offenheit und Bereitschaft zur Veränderung* (p = 18, t = 15) eine bedeutsame transferfördernde individuelle Lernttransferdeterminante zu bilden. B1 bringt dies wie folgt zum Ausdruck:

„Aber ich glaube, wenn man gerade für Neuerung ein offenes Ohr hat und sich überlegt, wie man sie einbauen kann. Am Anfang dauert das einen Moment, aber danach erleichtert es die Arbeit ungemein. Und das ist noch nicht mal [...] nur auf dieses Seminar bezogen, sondern auf vieles. Ich

¹¹⁷ Zur Sicherstellung der Anonymität der Interviewpersonen wird lediglich das Maskulinum verwendet, um die Personen zu bezeichnen. Zur besseren Lesbarkeit wurden überdies die verwendeten Zitate von Wort- und Satzabbrüchen, Wiederholungen und Versprechern bereinigt.

finde, man sollte im Hotelalltag viel mehr hinterfragen und viel mehr verändern und erneuern und vereinfachen“ (B1, t2, 355).

Die Offenheit für den Lerntransfer spiegelt sich ebenfalls in der Bereitschaft wider, eingefahrene Arbeitsweisen und Gewohnheiten aufzugeben:

„Man muss halt auch offen sein [...], wirklich [...] was auszuprobieren. Einfach zu gucken, andere Arbeitsweisen [...] wegzulassen, um [...] sich mal neu wirklich zu erfinden und die alten Arbeitsweisen einfach mal auch zu überdenken, ob das alles so sinnvoll ist. Und ich muss sagen, also ich musste einfach wirklich ganz neugierig sein und ganz offen und der Rest kam halt einfach von allein“ (B4, t2, 102).

Auch der gegenteilige hemmende Einflussfaktor *Widerstand und fehlende Bereitschaft zur Veränderung* ($p = 6$, $t = 2$) ließ sich in der Interviewstudie ermitteln:

„Ich denke, was einen [...] immer abhält, sind eingefahrene Arbeitsweisen und seine Gewohnheiten, die man dann einfach irgendwie hat“ (B4, t2, 303).

Betrachtet man nochmals die Häufigkeitsangaben in Tabelle 5, so macht es den Anschein, als sei eine vorhandene *Überzeugung, die Anwendung des Gelernten bringe Vorteile für die Arbeitstätigkeit* ($p = 18$, $t = 13$) ebenfalls bedeutsam für den gelingenden Lerntransfer. Die von den Teilnehmenden beschriebenen Vorteile, die aus einer Umsetzung des Gelernten resultieren können, sind unter anderem (1) Arbeitseinsparung und (2) -erleichterung sowie (3) Zeiteinsparung. Die folgenden vier Beispielzitate veranschaulichen diese Vorzüge:

(1): „Ich bin davon überzeugt, dass es einem [...] ganz viel Arbeit erspart, indem man wirklich abfragt so und so sieht es aus“ (B1, t1, 215).

(2): „Es sind gute Tipps und Tools, die sich schnell in den Arbeitsalltag integrieren lassen und so die Arbeit erleichtern“ (B1, t2, 135).

(2) und (3): „Vereinfachung. Also, vieles ist ja auch einfacher, ob ich jetzt eine ganze E-Mail schreibe oder einen kurzen Anruf zum Beispiel [tätige]¹¹⁸. Ist natürlich einfacher. Zeitaufwand ist vielleicht teilweise auch geringer, bei gewissen Dingen“ (B8, t1, 284).

Die Bedeutsamkeit dieser Determinante wird auch dadurch angedeutet, dass die *Überzeugung von Nutzlosigkeit der Anwendung des Gelernten für die Arbeitstätigkeit* ($p = 6$, $t = 6$) als Transferbarriere identifiziert werden konnte. Dieser, den Lerntransfer hemmender Einflussfaktor geht beispielweise aus nachfolgender Textpassage hervor:

¹¹⁸ Eckige Klammern mit Begriffen weisen darauf hin, dass diese Wörter zum besseren Lesefluss ergänzt worden sind.

„Follow-up-Calls mache ich eigentlich auch. Ich rufe jetzt nicht unbedingt am zweiten Tag an und frage die. Weil ich finde, das kann teilweise auch sehr penetrant rüberkommen. Das muss ich auch einfach dazu sagen. Genauso wie die Gäste am Telefon zu fragen: ‚Wollen Sie dieses Angebot gerade buchen?‘ Oder so. Das sind Sachen, die finde ich persönlich für meine Arbeitsweise [...] passen die einfach nicht so. [...] Wenn Du die Leute unter Druck setzt [...], dann haben die keinen Bock mehr. Und dieses Penetrante und dies und jenes. Also, hätte ich sicherlich anwenden können, dass ich da jeden zweiten Tag mal anrufe und sage: ‚Wie ist denn das?‘ [...] Aber ob das so förderlich für meine Arbeit ist, das wage ich [...] zu bezweifeln“ (B6, t2, 289).

Außerdem erweckt es den Anschein, als sei bei den transferfördernden individuellen Einflussfaktoren die *Wiederholung und Verinnerlichung vermittelter Seminarinhalte* ($p = 19$, $t = 12$) wichtig. B16 beschreibt dies folgendermaßen:

„Also, ich werde mir auch öfter noch angucken, wie ich mich verhalten soll praktisch. Und werde das dann für mich praktisch verinnerlichen. Und ich denke, dann wird mir das vielleicht am Gast mehr bringen. Also, ich hatte jetzt persönlich noch nicht so viele Beschwerden, die dann wirklich auch so schlimm waren. Aber ich denke, das wird mich schon besser drauf vorbereiten. Und wird mir dann auch helfen in dem Moment“ (B16, t1, 223).

Darüber hinaus begünstigt (*Vor-*)*Wissen* ($p = 19$, $t = 11$) den Lerntransfer. Demgemäß antworteten beispielweise B17 bzw. B20 auf die Frage, was ihnen dabei geholfen habe, das neu Gelernte bei der Arbeit anzuwenden, mit nachstehenden Interviewpassagen:

„Und dieses Vorwissen hat mir dann geholfen“ (B20, t2, 117).

„Ja, dass ich einfach nur das Wissen habe“ (B17, t2, 59).

Die Umsetzung erworbener Seminarinhalte im Anwendungsfeld lässt sich außerdem verstärken, indem Weiterbildungsteilnehmende den *Lerntransfer als Selbstverständlichkeit ansehen* ($p = 17$, $t = 10$):

„wenn ich sage, ich will gerne an einem Seminar teilnehmen, dann ist es selbstverständlich [...] für mich, dass ich die Seminarinhalte auch anwende“ (B1, t1, 350).

Interviewte Mitarbeitende sind außerdem der Meinung, dass bereits *positiv gesammelte Transfererfahrungen* ($p = 9$, $t = 13$) ebenfalls für die fortführende Anwendung des Gelernten förderlich seien:

„Aber da ich jetzt gute Erfahrungen gemacht habe [...], werde ich mich auch immer wieder dazu, ja, ich will nicht sagen zwingen, aber motivieren, auch wirklich das beizubehalten“ (B3, t1, 319).

Die Relevanz dieser Determinante wird zudem dadurch zum Ausdruck gebracht, dass in diesem Zusammenhang auch gesagt wurde, dass der Lerntransfer erschwert werden könnte, wenn Teilnehmende *negative Transfererfahrungen* ($p = 6$, $t = 2$) sammeln:

„vielleicht auch negative Erfahrungen [...] mit Kunden, vielleicht hält mich das auch [...] davon [ab], gewisse Sachen umzusetzen“ (B4, t1, 448).

Außerdem macht es den Anschein, als seien bei den individuellen Einflussfaktoren *selbst gesteckte Transferziele* ($p = 12$, $t = 10$) eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung vermittelten Wissens:

„Aber das war ja auch mein großes Ziel, dass ich wirklich öfter zum Telefonhörer greife, und habe das wirklich gemacht“ (B1, t2, 50).

Weiterhin sind 17 Interviewpersonen ($p = 17$, $t = 4$) sich einig, dass eine *positive Einstellung zum Seminar* den Lerntransfer begünstigen könnte:

„Also, ich kann eigentlich nur Positives sagen die ganze Zeit. Aber es ist auch wirklich so. Also, ich bin ganz glücklich nach Hause gegangen und habe auch nur Positives hier im Haus berichtet. [...] Es hat mir wirklich sehr gut gefallen. Also, ich fand die Stimmung war auch ausgesprochen gut. [...] Also, man hat halt gemerkt, dass alle Bock auf das Ding hatten. Und die Zeit ist total schnell vorübergegangen und mit richtig guten Ergebnissen. Also, es hat wirklich sehr, sehr Spaß gemacht“ (B3, t1, 203).

Bei der Frage, welche persönlichen Eigenschaften dazu beigetragen haben, die Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden, beantwortete B4 mit:

„Und jeder wird aber für sich sagen wir mal, durch diese Fülle an Sachen, die man probieren kann, sich [das] daraus nehmen, [...] was er am besten umsetzen möchte, weil er das am interessantesten in dem Seminar fand“ (B4, t2, 179).

Somit kann das *Interesse an vermittelten Seminarinhalten* ($p = 15$, $t = 6$) ebenfalls als ein scheinbar wesentlicher transferfördernder Einflussfaktor eingestuft werden. Die Bedeutung dieser Determinante wird außerdem dadurch unterstrichen, dass das *fehlende Interesse an vermittelten Seminarinhalten* ($p = 4$, $t = 0$) angesprochen wurde. Dies stellt B20 wie folgt klar:

„Wenn ich mich für ein Thema nicht wirklich interessiere, dann habe ich immer ziemliche Probleme [...] das später anzuwenden“ (B20, t2, 17).

Damit eine erfolgreiche Umsetzung des Gelernten überhaupt möglich sei, sagte Interviewperson B18, dass er in dieser Hinsicht seine *Routine* ($p = 11$, $t = 9$) finden müsste:

„Und ich denke, ich muss meinen eigenen Rhythmus oder meine eigene Routine bei der Umsetzung der Inhalte finden“ (B18, t1, 187).

Mehr als die Hälfte der Befragten ($p = 15$, $t = 4$) erzählte außerdem, dass ein erfolgreicher Lerntransfer am wahrscheinlichsten gelinge, wenn man die Einstellung verfolgen würde,

immer besser werden zu wollen und sich ständig weiterentwickeln möchte. Diese *Entwicklungsorientierung* wird unter anderem in den folgenden zwei Interviewpassagen verdeutlicht:

„generell [...] will ich immer meinen Horizont weiter erweitern. Also, ich bin heiß auf alles, den Punkt hatte ich ja auch gesagt, dass ich sogar am liebsten bei einer veganen Kochen-Schulung dabei wäre, auch wenn die nur für Köche ist. Aber mich interessiert das einfach alles, was mit dem Thema [...] zu tun hat, dafür brenne ich halt, da habe ich Bock drauf, da will ich mich weiterentwickeln, da möchte ich was zu lernen. Und alles, was mich weiterbringen kann, finde ich irgendwie geil. Und deswegen [...] wollte [ich] da mitmachen direkt“ (B2, t1, 74).

„Aber ich bin auf jeden Fall, das zeichnet mich glaube ich auch aus, ich bin sehr begeisterungsfähig und ich bin auch sehr interessiert. Also, ich möchte gerne besser werden“ (B3, t2, 109).

Ferner wurde bei der Frage, welche persönlichen Charakteristika die Anwendung des Gelernten tatsächlich erleichtert haben, das Merkmal *Lernfähigkeit* ($p = 11$, $p = 8$) genannt:

„Wenn, dann würde ich noch sagen meine Auffassungsgabe, meine Lernfähigkeit. Dass mir halt die Punkte schnell in Erinnerung gekommen sind. Sodass ich rechtzeitig handeln konnte. Oder die umsetzen konnte“ (B16, t2, 136).

Außerdem scheinen vom Teilnehmenden *selbst erstellte Materialien zum Seminar* ($p = 11$, $t = 7$), beispielsweise in Form eines Manuskripts oder Posters, transferfördernd zu sein. Dies wird von B17 folgendermaßen beschrieben:

„Ich habe [...] alles, was man sich jetzt so mitgeschrieben hat [...] vor Augen und man versucht [...] das halt im praktischen Leben [...] umzusetzen“ (B17, t1, 433).

Bei der Frage, welche persönlichen Eigenschaften dazu beigetragen haben, das neu Erlernte bei der Arbeit anzuwenden, ließ sich zudem die transferfördernde Determinante *Selbstsicherheit* ($p = 7$, $t = 10$) ermitteln. B3 antwortete hier mit nachstehender Aussage:

„Also, ich bin eigentlich ein Mensch, der immer sehr vorsichtig ist, immer eher noch mal nachfragt: ‚Kann ich das so machen, ist das so richtig?‘ Und ich habe jetzt in der Zeit gemerkt, dass ich selbstbewusster in meinem Arbeiten geworden bin [...]. Oft ins kalte Wasser geschmissen wurde, was aber dann im Nachhinein gut war“ (B3, t2, 98).

Darüber hinaus wurde auch der gegenteilige Aspekt *Unsicherheit* ($p = 8$, $t = 4$) umschrieben. So kann die Anwendung des Gelernten im Funktionsfeld erschwert werden, „wenn man vielleicht noch unsicher ist“ (B4, t1, 464). Eine weitere relevante transferunterstützende Maßnahme scheint die *sichtbare Platzierung vermittelter Seminarinhalte am Arbeitsplatz* zu sein. So würde der Lerntransfer nach Angabe von zehn Interviewpersonen ($p = 10$,

t = 6) gefördert werden, wenn vermittelte Inhalte am Arbeitsplatz deutlich erkennbar platziert werden würden. Vorgeschlagene Möglichkeiten für deren Platzierung werden in den vier folgenden Beispielzitate angeführt:

„Ein kleiner Post-it. Ein kleiner Zettel mit drei Punkten einfach am Laptop oder auf dem Notizbuch: Denk da dran, denk da dran, denk da dran“ (B1, t1, 264).

„wenn wir das Handout [...] im Backoffice irgendwo hängen haben, wo man es immer sieht, beim Hinausgehen oder so. Dann denkt man da ja dran“ (B19, t1, 174).

„auf der Innenseite der Automatiktür Richtung Gastbereich [...] wo wir dann quasi so eine kleine Erinnerung bekommen“ (B10, t1, 225).

„Also, zum Beispiel auch das mit der Postkarte¹¹⁹, das gefällt mir gut, weil man sich das einfach an so eine Stelle hinpacken kann, wo man regelmäßig drauf guckt und sagt: ‚Ah!‘ Und so diesen Ah-Effekt, den brauche ich ab und an einfach einmal“ (B4, t1, 383).

Eine transferunterstützende Wirkung kann außerdem die *Selbstreflexion des Handelns* (p = 9, t = 5) haben, beispielsweise in Form einer Selbsteinschätzung oder Selbstüberprüfung des Lerntransfers:

„Also, sich auch selber zu reflektieren [...], was klappt gut? Was klappt noch nicht so gut? Und da einfach noch mal weiterzumachen. Also, nicht einfach aufzugeben und zu sagen: ‚Hat jetzt nicht geklappt, ist total blöd. Wollen wir nicht...‘“ (B4, t2, 115).

„Aber wenn man vielleicht irgendwie zumindestens im Nachhinein einfach [...] eine [...] Art und Weise findet, um gewisse Sachen zu prüfen, zum Beispiel, dass man einfach mal aufschreibt, [...] wie oft man das und das angewendet hat oder vielleicht einfach andere Möglichkeiten hat, um [...] nachzuweisen und sich selber vielleicht auch [...] zu kontrollieren, wie oft man das macht. Da vielleicht einfach Lösungen zu finden, dass man [...] an dem Thema dranbleibt und [...] auch ein Gefühl dafür bekommt. Also, wie gut steht man jetzt selber schon da und wie viele Sachen hat man vielleicht schon umgesetzt und vielleicht ist ja seine Selbsteinschätzung auch total falsch oder man liegt sehr gut“ (B4, t2, 570).

Als transferfördernd gilt überdies die *eigenständige Erinnerung an den Lerntransfer* (p = 10, t = 4), zum Beispiel durch die Aktivierung einer Erinnerungsfunktion im System:

„Ich muss mich ja [...] einfach nur selber wieder daran erinnern [...] bei uns im Tool halt [...] [, sodass] die Erinnerung [kommt]“ (B7, t2, 83).

¹¹⁹ Die Teilnehmenden haben zum Seminarende eine Postkarte mit selbst gesteckten Transferzielen ausgefüllt. Diese Karte wurde mit zeitlichem Abstand zum Seminar vom Trainer per Post an jeden einzelnen Seminarbesucher geschickt.

Eine weitere Determinante, die bei den individuellen Einflussfaktoren wichtig zu sein scheint, betrifft die *Lernmotivation* ($p = 9, t = 1$):

„Und so musste ich mich selber motivieren, [...] die Inhalte zu lernen. Also, Selbst-Motivation“ (B17, t2, 237).

Auch wird die Wichtigkeit dieses Faktors verstärkt, indem das Gegenstück *fehlende Lernmotivation* ($p = 4, t = 0$) identifiziert wurde. So könnte nach Auffassung von B7 der Lerntransfer erschwert werden, wenn die Motivation zum Lernen fehle:

„Und wenn man halt auf ein Seminar geht und denkt, man ist sowieso der Beste und braucht nicht mehr zu lernen, kann man davon ausgehen, dass Inhalte nicht umgesetzt werden. Aber ich bin halt einfach der Meinung, dass man immer irgendwie was aus einem Seminar mitnehmen kann“ (B7, t2, 184).

Als letzter wichtiger Einflussfaktor auf den Lerntransfer, allerdings mit hemmender Wirkung, erscheint das *Vergessen vermittelter Seminarinhalte* ($p = 8, t = 9$). So antwortete B10 auf die Frage, was die Anwendung der Seminarinhalte auch mal erschwert habe, mit folgender Aussage:

„Also, mir sind auch nicht mehr wirklich alle Seminarinhalte so super präsent. Vielleicht allein das hat schon das Ganze ein bisschen erschwert, dass nicht mehr so ganz klar war, was gab es denn da so. So was hat man ja auch nicht immer komplett vor Augen, wenn man dann in der Praxis da vor dem Gast steht“ (B10, t2, 271).

Neben diesen häufig ermittelten Bedingungsfaktoren ließen sich auch transferfördernde und transferhemmende Lerntransferdeterminanten erfassen, die eher seltener Bestandteil in den Interviews waren, aber trotzdem von Interesse sind. Hierzu zählen beispielweise das *strukturierte Arbeiten* ($p = 7, t = 7$) (bspw. Zeitmanagement und Prioritätensetzung zugunsten des Lerntransfers) vs. *unstrukturiertes Arbeiten* ($p = 1, t = 4$), *berufliche Zufriedenheit* ($p = 6, t = 7$) vs. *fehlende berufliche Zufriedenheit* ($p = 2, t = 0$), *Selbstüberwindung* ($p = 6, t = 6$) (bspw. Überwindung von Angst vor der Transfersituation) vs. *Angst vor Transfersituation* ($p = 4, t = 5$), *Spaß an der Anwendung des Gelernten* ($p = 4, t = 7$) und *Interesse am Seminar* ($p = 8, t = 0$). Der nächste Abschnitt 6.2 widmet sich nun den induktiv ermittelten institutionellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer.

6.2 Institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Neben den dargestellten individuellen Lerntransferdeterminanten konnten auch 21 transferfördernde und 18 transferhemmende institutionelle Bedingungsfaktoren erfasst werden. Einen Überblick hierzu bietet das folgende Kategoriensystem (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Induktiv identifizierte institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer (eigene Darstellung)

Ergebnisse: Institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer					
Transferfördernd	p	t	Transferhemmend	p	t
<i>Anwendungsmöglichkeit</i>	14	18	Keine Anwendungsmöglichkeit	10	17
<i>Transferfördernde Ressourcen</i>	11	7	Fehlende transferfördernde Ressourcen	8	12
Thematisierung und Problematisierung des Lerntransfers	17	0			
<i>Selbstbestimmtes Arbeiten/Autonomie</i>	8	8	Fremdbestimmtes Arbeiten/Heteronomie	2	3
Passender Zeitpunkt der Seminarteilnahme für Lerntransfer	2	12	Ungünstiger Zeitpunkt der Seminarteilnahme für Lerntransfer	1	5
<i>Freiwillige Seminarteilnahme</i>	12	2	<i>Verpflichtende Seminarteilnahme</i>	2	0
Materielle/Immaterielle Anreize für Lerntransfer	13	0			
Externe Bewertung des Lerntransfers	9	4	Externe Bewertung des Lerntransfers	2	0
Ständige Zugriffsmöglichkeit auf Seminarinhalte bei der Arbeit	9	3			
Ruhiger Arbeitsplatz	6	4	Lärm am Arbeitsplatz	2	1
Bedarfsgerechte Weiterbildung	7	0	Keine bedarfsgerechte Weiterbildung	0	3
Transferkontrolle	6	0	Transferkontrolle	9	0
Freiräume für Lerntransfer	1	3			
Konzentration auf Kerntätigkeit	2	1	Fehlende Konzentration auf Kerntätigkeit	5	3
Verankerung von Lerntransfer im Unternehmensleitbild	3	0			
Standards für Lerntransfer	3	0			
Überprüfung Wissensstand des Teilnehmenden hinsichtlich Seminarinhalte	2	0			
Ansehen von Lerntransfer als Selbstverständlichkeit	2	0			
Geringe Arbeitsbelastung	1	0	Hohe Arbeitsbelastung	7	10
Recap ¹²⁰ -Meeting hinsichtlich Wirkung des Lerntransfers	1	0			
Bedarfsgerechte Transferförderung	1	0			
			Stress im beruflichen Alltag	12	12
			Keine Planbarkeit des beruflichen Alltags	2	9
			Konfrontation mit anderen neuen Herausforderungen am Arbeitsplatz	4	5
			Festgefahrene betriebsinterne Standards	3	2
			Hohe Anzahl an besuchten Seminaren	2	3
			Fehlende Veränderungsbereitschaft des Systems „Hotel“/der Gäste	0	3
			Übermäßig positives Feedback bei erbrachter Transferleistung	1	0

p: potenzielle Einflussfaktoren, t: tatsächliche Einflussfaktoren, 0: keine Erwähnung des Faktors

In quantitativ-empirischen Studien bereits untersucht worden (vgl. Kapitel 4)

Wie die Häufigkeitsangaben in Tabelle 6 andeuten, scheint für den Bereich der institutionellen Einflussfaktoren die *Anwendungsmöglichkeit* (p = 14, t = 18) wichtig zu sein. So führten mehrere Interviewpersonen an, dass sich eine Transfersituation erst ergeben müsste, damit Gelerntes überhaupt angewendet werden kann. Dies bringt beispielweise B17 in folgender Interviewpassage zum Ausdruck:

¹²⁰ Recap meint den Abgleich der Situation vor und jenen nach dem Seminarbesuch im Hinblick darauf, was der Lerntransfer bewirkt.

„Und das werde ich halt beherzigen, wenn ich [...] in so eine Situation komme. Dann werde ich vielleicht die Möglichkeit haben, das durchzusetzen und durchzuziehen“ (B17, t1, 289).

Bei der Frage, was den Umsetzungsprozess in der Praxis erschweren könnte, konnte darüber hinaus in zehn Interviews ($p = 10$, $t = 17$) die entsprechende transferhemmende Determinante *keine Anwendungsmöglichkeit* aufgedeckt werden. Dieser Faktor hat 17 Mitarbeitende bereits an einer Verwendung des Gelernten am Arbeitsplatz gehindert. Angesprochene Transferhemmnisse in diesem Zusammenhang sind beispielsweise (1) die Beschäftigung mit transferfernen Arbeitsaufgaben, (2) die Zuständigkeit für ein transferfernes Tätigkeitsfeld, (3) Jobrotation oder (4) der Umstand, dass Gäste derzeit keinen Bedarf an der erlernten Servicemethode im Gourmetrestaurant sehen. Folgende Interviewauszüge beschreiben diese vier Hindernisse:

(1): „Wie gesagt, einfach nur andere Tätigkeiten, die es nicht zulassen“ (B1, t1, 321).

(2): „Man darf [...] nicht vergessen, dass [...] mein Bereich normalerweise woanders liegt [...] das ist so das Einzige, was mich davon abhalten könnte“ (B5, t1, 453).

(3): „Das liegt jetzt wirklich nur an dem Rotationsplan, in dem ich gerade stecke. Also, da kommen dann hoffentlich [...] Zeiten, wo ich dann [...] wirklich mal drei, vier Monate am Stück in einem Bereich bin. [...] das ist jetzt halt [...] [eine Phase], wo man [...] die ganze Zeit [...] am Rotieren ist: Man ist einen Monat da, einen Monat da und dann wieder einen Monat da“ (B12, t2, 116).

(4): „Na, der einzige Grund ist, dass kein einziger Gast diesen speziellen Service haben wollte. [...] Aber vielleicht kommt das noch in Zukunft. Das weiß man nicht. Deswegen nehme ich das Wissen gerne mit, weil man nie weiß, was noch kommt“ (B20, t2, 323).

Als weiterer wichtiger institutioneller Bedingungsfaktor erscheinen *transferfördernde Ressourcen* ($p = 11$, $t = 7$). Diese stellen nach Angaben der Befragten unter anderem (1) Arbeitsmittel (z. B. Telefon, Computer, Technik), (2) Zeit sowie (3) Personal dar. Bezugnehmend auf die erforderlichen Ressourcen, könnte der Lerntransfer gemäß B4 bzw. B9 auf institutioneller Ebene also wie folgt unterstützt werden:

(1) und (2): „natürlich [muss] der Arbeitsplatz dafür eingerichtet sein. Das heißt, man braucht [...] ein Telefon [...]. Die technischen Sachen müssen natürlich auch gegeben sein, damit der [Gast] einen ordentlich versteht. Also, alleine [...] von der Hardware, das muss natürlich da sein. Und das sind auch Herausforderungen, die [...] jedes Hotel unter sich vielleicht irgendwie lösen müsste. [...] Und halt auch wirklich der Zeitfaktor, dass man [...] auch Zeit hat [...] mit dem Kunden wirklich ins Gespräch zu gehen“ (B4, t1, 409).

(1), (2) und (3): „Was würde mir dabei helfen? Dann gehen wir das doch mal durch. Gehen wir es mal von der Hardware durch. Neue Rechner. [...] Dann, was würde mir noch dabei helfen? Faktor Zeit. Mehr Arbeitskraft“ (B9, t1, 239).

Die Wichtigkeit dieser arbeitsumgebungsspezifischen Determinante wird auch dadurch unterstrichen, weil *fehlende transferfördernde Ressourcen* ($p = 8, t = 12$) (z. B. fehlende Zeit, Personalmangel, fehlendes Budget) als hindernde Bedingung wahrgenommen werden. Das Problem von (1) Zeitmangel und (2) Personalengpässen wird in den zwei nachstehenden Interviewauszügen deutlich:

(1): „Bis auf, dass ich zwischendurch keine Zeit habe, [...] würde mich nichts davon abhalten“ (B5, t1, 447).

(2): „Oder das vielleicht personelle Schwierigkeiten [...] [entstehen]. Dass [...] es an der Umsetzung im Moment dann einfach hapert oder so“ (B4, t1, 481).

Zudem sind sich 17 Interviewpersonen ($p = 17, t = 0$) einig, dass generell die *Thematisierung und Problematisierung des Lerntransfers* im Hotelalltag die konsequente Anwendung des Erlernten fördern würde. So wurden in den Interviews unterschiedliche Möglichkeiten aufgezeigt, in welchem Rahmen der Lerntransfer thematisiert werden könnte. Hierzu zählen die Organisation von (1) Meetings, (2) Seminaren, (3) Mitarbeiterumfragen und (4) Stammtischen zur Lerntransferthematik. Außerdem könnte der Lerntransfer im (5) Social Intranet sowie (6) in selbst gedrehten Videoclips behandelt oder über (7) Aushänge im Hotelalltag publik gemacht werden. Die anschließenden Zitate beschreiben einige dieser genannten Punkte:

(1): „Also, ich würde es sehr gut finden, wenn man der Umsetzung von Seminarinhalten im Hotelalltag mehr Aufmerksamkeit schenken würde, weil wir besonders viele Schulungen besuchen, deren Inhalte nicht immer umgesetzt werden oder die nur teilweise vielleicht umgesetzt werden. Und da natürlich eine ganze Menge Zeit und Wissen und Euphorie vielleicht auch dranhängt und vieles im Nachhinein einfach verloren geht [...]. Und wenn da natürlich [...] im Team öfters mal besprochen werden würde, wie gewisse Sachen umgesetzt werden oder wie der Stand ist. Und dann kann man solche Sachen nicht ganz so leicht aus den Augen verlieren, einfach, weil das Interesse viel zu groß hinterher ist und man sich auch viel regelmäßiger mit gewissen Thematiken beschäftigen würde“ (B4, t2, 508).

(2): „Ich denke, dass wir eigentlich durch unsere Entwicklungswerkstatt eine super Plattform haben (B2, t2, 482). Wir erarbeiten auf den Entwicklungswerkstätten immer sehr viele Dinge zu unterschiedlichen Themen. Und das könnte ja auch mal ein Thema sein. Wie [...] schaffen wir das, dass dem [Lerntransfer] mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und dass wir sicher sein können, dass die Seminarinhalte umgesetzt werden? Weil hier vor Ort [...] sind ja vom Azubi bis zum Hoteldirektor alle [...] [dabei]. Und jeder hat seine Meinung dazu. Und jeder kann sicherlich einen Impuls einschießen“ (B2, t2, 497).

(5): „Wir haben ja unser Kommunikationstool, COYO heißt das [...]. Also, wie Facebook, nur für Unternehmen. Das ist sicherlich eine ganz spannende Plattform, dass man da einfach immer mal

wieder [...] einen Impuls postet: Mensch, denkst Du noch daran [...]? Oder wie auch immer. Und so könnte man das für alle Seminare machen“ (B1, t2, 382).

(6): „[Unsere Geschäftsleitung] hat doch auch so Filme, so kleine Videos [...] über [...] [unsere Hotelkette gemacht]. Vielleicht wäre ja so was auch noch eine Idee. [...] Dass man irgendwie ein kleines Video [darüber] dreht und das dann verbreitet“ (B20, t2, 717).

Außerdem konnte bei zwölf Weiterbildungsteilnehmende ($p = 2$, $t = 12$) die Umsetzung des Gelernten tatsächlich gelingen, weil der *Zeitpunkt der Seminarteilnahme für den Lerntransfer passend* gewählt worden war:

„Ja, [...] speziell jetzt für dieses Thema [...] ist es ein sehr sinnvoller Zeitpunkt, weil gerade [...] [zu dieser Zeit] die größten Anfragen [...] [kommen], also die meisten. Und das ist natürlich gut, wenn man möglichst viele Anfragen hat, die man dann [...] direkt auch bearbeiten kann und dann auch den Erfolg daraus ziehen kann. Das wäre blöd, das vor der Sommerpause zu machen, sage ich mal, weil dann kann man es nicht anwenden“ (B2, t2, 175).

Hingegen empfanden fünf Teilnehmende ($p = 1$, $t = 5$) den *Zeitpunkt der Teilnahme* als *ungünstig*, da kein Lerntransfer am Arbeitsplatz möglich war:

„Wie gesagt, beim letzten Mal war das so: Okay, ich habe es gehört. Aber ich weiß, ich kann das jetzt nicht anwenden, weil ich dann wieder die Abteilung wechsle“ (B21, t2, 105).

Wichtig scheint außerdem bei den institutionellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer die *freiwillige Seminarteilnahme* ($p = 12$, $t = 2$) zu sein:

„Ich hatte [...] ein Mitspracherecht. Also hätte ich jetzt gesagt: ‚Mir passt es nicht.‘ oder ‚Ich bin noch nicht bereit dafür.‘, dann [...] hätte keiner gesagt: ‚Du musst da aber hin!‘ Also, das ist hier wirklich bei [...] [unserer Hotelkette] das Tolle, dass man da selbst mitentscheiden darf“ (B3, t1, 147).

Die Relevanz dieser Determinante wird verstärkt, indem die *verpflichtende Seminarteilnahme* ($p = 2$, $t = 0$) als mögliche Transferbarriere erachtet wird:

„Also, es wäre halt doof, wenn wirklich nur Leute irgendwie gezwungen werden, dort an einer Pflichtveranstaltung zum Beispiel teilzunehmen“ (B4, t2, 434).

Auch macht es den Anschein, als könnten *materielle und immaterielle Anreize speziell für den Lerntransfer* ($p = 13$, $t = 0$), wie beispielweise (1) eine Gehaltserhöhung, (2) eine Provision oder (3) ein Feedback zu einer Steigerung des Lerntransfers führen:

(1): „wenn man Person A und B vergleicht. Und Person A bildet sich ständig weiter, Person B nicht, und die würden das gleiche Geld für ihren Job bekommen, fände ich das unfair. Aber [...] diesen Vergleich [gibt es] bei [...] [unserer Hotelkette] nicht. Solche Leute haben wir nicht, die

sich gar nicht weiterbilden. Aber ich denke schon, dass [...] Weiterentwicklung einschließlich der Anwendung von Seminarinhalten mit in das Gehalt einfließen sollte“ (B2, t1, 361).

(2): „Monetär. [...] Eine Provision oder so. Am Jahresende“ (B6, t1, 139).

(3): „Ja, also grundsätzlich natürlich wäre so was schon irgendwie wünschenswert. [...] dass man da auch irgendwie erfährt, was jetzt gut war, was nicht gut war. Weil daraus lernt man ja auch im Endeffekt“ (B10, t1, 251).

Darüber hinaus kann nach Auffassung von neun Weiterbildungsteilnehmenden ($p = 9$, $t = 4$) eine *externe Bewertung des Lerntransfers* die Umsetzung erworbenen Wissens am Arbeitsplatz fördern. Diese Begutachtung könnte beispielweise gemäß B15 mittels eines Hotel-Testers stattfinden:

„Ich sag mal, wenn ein Unbekannter, also ein sogenannter Hotel-Tester kommt. Und sagt: ‚Müller, Ihr Auftreten ist richtig, Ihr Auftreten ist nicht richtig. Das können Sie besser machen.‘ Also, die Beurteilung von außen“ (B15, t1, 184).

Allerdings sind zwei Interviewpartner ($p = 2$, $t = 0$) der Meinung, dass die *Beurteilung von außen*, zum Beispiel in Form von Mystery Calls, einen gegenteiligen Effekt bewirken würde:

„Also, von uns waren ja direkt keine Beispiele¹²¹ [...] [dabei], das fand ich auch ganz gut. Weil das wäre ja wahrscheinlich so ein bisschen gewesen, wie wenn man jemand in die Pfanne wirft. Und es ist wahrscheinlich [...] eine produktive Geschichte, [...] Leute aufzunehmen und einfach, ohne dass sie es wissen, wirklich so zu testen. Ich finde es allerdings [...] nicht ganz so schön [...]. Ich kenne das so aus großen Firmen, dass [...] [Mitarbeiter] so ein bisschen wie getestet werden“ (B4, t1, 287).

Ferner sind neun Mitarbeitende ($p = 9$, $t = 3$) der Meinung, dass die spätere Anwendung des Gelernten gut funktionieren könnte, wenn es die *Möglichkeit bei der Arbeit gebe, ständig auf Seminarinhalte zuzugreifen*. Denkbar wäre zum Beispiel die Bereitstellung von Kursunterlagen über das Social Intranet:

„Also, wir haben [...] dieses Intranet [...] COYO [...]. [...] wo auch drinsteht, wer sich für welche Schulung anmeldet [...]. Und vielleicht könnte man diese ganze Geschichte [...] erweitern [...], dass man einfach [...] die Möglichkeit hat, sich mit anderen Leuten, die gewisse Schulungen [...] absolviert haben, [...] dass man sich da [...] austauschen kann. Und vielleicht auch [...] dort gewisse Dokumente [...] wiederfindet. Damit man sich [...] regelmäßig belesen kann und dort [...] zentral die Möglichkeit hat, sich weiterzubilden. Und gewisse Sachen einfach noch mal aufzugreifen. Vielleicht auch nach einem längeren Zeitpunkt“ (B4, t2, 539).

¹²¹ Mit „Beispiele“ sind Mystery Calls gemeint.

B17 hält hingegen offen, wo Seminarinhalte aufbewahrt werden könnten:

„Ich meine, irgendwo in dem Hotel, also, wenn ich auch wüsste, wo diese Unterlagen von dieser Schulung noch mal hat, wenn man jetzt zum Beispiel spontan auf der Arbeit ist. Und ich habe die Unterlagen zu Hause, ja. Aber ich kann ja jetzt, wenn ich eine Frage habe auf der Arbeit, nicht nach Hause fahren und mir diese Unterlagen besorgen. Das würde mir jetzt zum Beispiel helfen. Wenn ich wüsste, wo sie sind, wo ich suchen muss, wenn ich noch mal eine Frage dazu habe. Und dann einfach noch mal in die Unterlagen gucken könnte. Das würde mir auf jeden Fall helfen“ (B17, t1, 353).

Die *Transferkontrolle* wird von Interviewpersonen einerseits als transferfördernd ($p = 6$, $t = 0$), andererseits als transferhemmend ($p = 9$, $t = 0$) wahrgenommen. Beide Sichtweisen bringt Interviewperson B6 vereint in folgender Interviewpassage zum Ausdruck:

„Ist, denke ich, ein zweischneidiges Schwert. Also, sicherlich hat das einen Vorteil. Also, ich denke, es kommt auch immer so ein bisschen darauf an, wen kontrollierst Du und wo kontrollierst Du die Leute. Ich denke, das ist wichtig. Es ist ein schmaler Grat, den Du da gehst zwischen es ist gut und es ist schlecht, weil das kann sich schnell negativ auf Mitarbeiter auswirken, wenn die dieses Kontrollgefühl haben [...]. Weil gerade auch bei [...] [unserer Hotelkette] einer dieser Werte ist: Entscheide Du und stehe dazu! Mache Dein Ding! So nach dem Motto. Und wenn Du anfängst, da Leute ganz scharf zu kontrollieren, dann kann das, glaube ich, ganz schnell in den falschen Hals kommen. Also [...] auch so im Hinblick auf unsere Philosophie im Unternehmen, ist das, denke ich, echt teilweise grenzwertig. Kontrollen gut im gewissen Maß. Ist auch immer die Art und Weise, wie werden die Leute kontrolliert. Jetzt so einen Mystery Check von irgendeinem Externen ist okay. Finde ich ganz cool, weil das einem viel Selbstreflektion gibt. Aber bei manchen Sachen ist das auch ein bisschen kritisch und nicht unbedingt förderlich, glaube ich“ (B6, t2, 296).

Auch scheint das Thema *Arbeitsbelastung* dabei eine Rolle zu spielen, ob der Lerntransfer gelingt oder misslingt. Während eine *geringe Arbeitsbelastung* ($p = 1$, $t = 0$) den Lerntransfer erworbenen Wissens am Arbeitsplatz begünstigen kann, wurden zehn Teilnehmende ($p = 7$, $t = 10$) tatsächlich an einer Anwendung des Gelernten aufgrund von *hoher Arbeitsbelastung* gehindert:

„Aber dann kommen wir wieder zurück, wenn da zu viel Arbeit ist [...]. [...] Dann hast Du natürlich die Gegebenheiten nicht, um diese Seminarinhalte noch mal zu verinnerlichen und Dich mit dem Ganzen noch mal auseinanderzusetzen. Das Ganze dann [...] auch bewusst anzuwenden“ (B6, t2, 264).

Eng verbunden mit einer hohen Arbeitsbelastung ist der transferhemmende Bedingungsfaktor *Stress im beruflichen Alltag* ($p = 12$, $t = 12$):

„Also, ich könnte mir [...] vorstellen, dass man [...] vielleicht nicht dran denkt, das alles so anzuwenden, wenn man zum Beispiel Stress hat oder wenn man sich vorstellt, es kommen jetzt [...]

viele Anreisen auf einmal, und dann dazwischen ist ein Gast, der beschwert sich, vielleicht denkt man dann auch nicht immer daran, ruhig zu bleiben, freundlich zu sein¹²², weil man dann halt auch sehr gestresst ist“ (B19, t2, 49).

Die letzte transferhindernde institutionelle Determinante, die aufgrund ihres häufigen Erscheinens auffällt, betrifft die *fehlende Planbarkeit des beruflichen Alltags* (p = 2, t = 9). Dementsprechend ist Mitarbeitenden die Anwendung des Gelernten auch mal nicht gelungen, da beispielsweise unvorhersehbare Ereignisse wie (1) System-Probleme, (2) der kurzfristige Ausfall von Kollegen und (3) wechselnde Gästewünsche eingetreten sind. Folgendes Beispielzitat greift das Ereignis eines plötzlichen Systemausfalls auf:

„Also, unter anderem ist letztens ein System bei uns ausgefallen [...]. Und da ist die Priorität natürlich direkt eine andere gewesen, weil das in dieser Situation gelöst werden [...] [musste], als irgendwas mit Priorität. Und dann rutscht das Anwenden der Inhalte doch in den Hintergrund“ (B2, t2, 529).

Weitere induktiv ermittelte transferfördernde institutionelle Einflussfaktoren auf den Lerntransfer stellen unter anderem das *selbstbestimmte Arbeiten/Autonomie* (p = 8, t = 8), ein *ruhiger Arbeitsplatz* (p = 6, t = 4), die *Verankerung von Lerntransfer im Unternehmensleitbild* (p = 3, t = 0) und *Standards für den Lerntransfer* (p = 3, t = 0) dar. Transferhemmend auf institutioneller Ebene sind hingegen beispielsweise das *fremdbestimmte Arbeiten/Heteronomie* (p = 2, t = 3), der *Lärm am Arbeitsplatz* (p = 2, t = 1), die *Konfrontation mit anderen neuen Herausforderungen am Arbeitsplatz* (z. B. Einführung von Innovationen, unerwartete Kündigung von Kollegen) (p = 4, t = 5) und die *fehlende Veränderungsbereitschaft des Systems „Hotel“/der Gäste* (p = 0, t = 3). Das anschließende Kapitel 6.3 befasst sich mit den identifizierten Dimensionen der Transferunterstützung und Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens Vorgesetzter und Arbeitskollegen.

6.3 Dimensionen der Unterstützung und Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens Vorgesetzter und Kollegen

Nachdem die induktiv ermittelten individuellen und institutionellen Einflussfaktoren auf den Lerntransfer dargestellt wurden, soll im Folgenden auf die Ergebnisse in Bezug auf den Vorgesetzten und auf die Kollegen eingegangen werden. Die Befunde beider Akteursgruppen werden in einem gemeinsamen Kategoriensystem dargestellt, weil Vorge-

¹²² *Bewahrung von Ruhe und Freundlichkeit* ist ein vermittelter Seminarinhalt.

setzte und Arbeitskollegen den Ergebnissen zufolge auf ähnliche Art und Weise den Lerntransfer des Teilnehmenden unterstützen beziehungsweise hemmen können. Die vorliegende Tabelle 7 gibt zunächst einen Überblick über die ermittelten 32 Dimensionen der Unterstützung (transferfördernd) und zwölf Dimensionen fehlender Transferunterstützung (transferhemmend).

Tabelle 7: Induktiv identifizierte Dimensionen in Bezug auf Vorgesetzte und Arbeitskollegen (eigene Darstellung)

Ergebnisse: Dimensionen der Unterstützung (transferfördernd) beziehungsweise Dimensionen fehlender Transferunterstützung (transferhemmend) seitens Vorgesetzter und Kollegen									
Transferfördernd	Vorgesetzte		Kollegen		Transferhemmend	Vorgesetzte		Kollegen	
	p	t	p	t		p	t	p	t
Erwerb gleicher Seminarinhalte	19	2	20	5					
Abstimmung des Lerntransfers	15	2	17	5					
Begleitung in Transfersituation	11	4	16	5					
Zeigen von Interesse am Seminar	19	0	15	0	Fehlendes Interesse am Seminar	7	0	10	0
Zeigen von Interesse an vermittelten Seminarinhalten	14	1	13	2	Fehlendes Interesse an vermittelten Seminarinhalten	3	0	5	0
Einbringen persönlicher Arbeitserfahrung	6	0	18	4					
Zeigen von Interesse am Lerntransfer	13	0	14	0	Fehlendes Interesse am Lerntransfer	15	0	13	0
Offenheit und Bereitschaft für Veränderungen	8	2	14	2	Widerstand und fehlende Bereitschaft für Veränderungen	3	1	6	1
Durchführung von Transferkontrolle	11	1	11	3	Durchführung von Transferkontrolle	1	0	2	0
Angebot von Transferhilfe	11	0	13	2					
Follow-up nach Anwendungsphase	3	1	18	3					
Schaffen von Anwendungsmöglichkeiten	4	4	9	5	Verhindern von Anwendungsmöglichkeiten	8	0	4	4
Gut funktionierende Teamarbeit	4	2	13	2	Schlecht funktionierende Teamarbeit	1	0	4	0
Ermütigung zum Lerntransfer	8	0	10	3	Keine Ermütigung zum Lerntransfer	0	0	0	1
Steigerung der Teilnahmemotivation/ Lernmotivation des Teilnehmenden	11	0	9	0					
Wertschätzung gegenüber Teilnehmenden	12	0	8	0					
Hinter Seminarteilnahme des Teilnehmenden stehen/ Verständnis für dessen Seminarteilnahme haben	13	0	5	0	Notwendigkeit der Seminarteilnahme wird nicht erkannt/Fehlendes Verständnis für Seminarteilnahme des Teilnehmenden haben	5	0	2	0
Kenntnis über beabsichtigten Lerntransfer des Teilnehmenden	6	0	7	4					
Erinnerung an Lerntransfer	5	1	6	4					
Bereitstellung transferfördernder Ressourcen	4	0	7	2	Keine Bereitstellung transferfördernder Ressourcen	3	0	1	0
Erklärung des Sinns der Seminarteilnahme	9	0	4	0					

Kapitel 6: Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Ergebnisse:									
Dimensionen der Unterstützung (transferfördernd) beziehungsweise									
Dimensionen fehlender Transferunterstützung (transferhemmend) seitens Vorgesetzter und Kollegen									
Transferfördernd	Vorgesetzte		Kollegen		Transferhemmend	Vorgesetzte		Kollegen	
	p	t	p	t		p	t	p	t
Ermöglichung individuell gewünschter Seminarteilnahme	11	1	0	0					
Überprüfung Wissensstand des Teilnehmenden hinsichtlich Seminarinhalte	7	0	4	0					
Einübung des Gelernten mit Teilnehmenden	3	0	6	0					
Vermeidung externer Störquellen während Seminarteilnahme	2	0	7	0					
Gute Stimmung unter Kollegen	0	0	7	2	Schlechte Stimmung unter Kollegen	0	0	3	0
Ermöglichung bedarfsgerechter Weiterbildung	7	0	0	0					
Ansehen von Lerntransfer als Selbstverständlichkeit	4	0	1	0					
Schaffen von Freiräumen für Lerntransfer	1	0	2	0					
Einnehmen einer Vorbildfunktion für Lerntransfer	2	0	0	0					
Vermeidung von Lärm am Arbeitsplatz	0	0	1	1					
Recap-Meeting hinsichtlich Wirkung des Lerntransfers	0	0	1	0					
					Mangel an interner Kommunikation	4	0	5	0

p: potenzielle Dimensionen, t: tatsächliche Dimensionen, 0: keine Erwähnung der Dimension

In quantitativ-empirischen Studien bereits untersucht worden (vgl. Kapitel 4)

Wie das vorliegende Kategoriensystem zeigt, könnte es nach Aussage von beinahe allen Befragten für den späteren Lerntransfer förderlich sein, wenn der Vorgesetzte ($p = 19$, $t = 2$) und die Arbeitskollegen ($p = 20$, $t = 5$) auch die *gleichen Seminarinhalte des Teilnehmenden erwerben* würden. Eine von den Interviewpersonen genannte Möglichkeit zur Aneignung derselben Inhalte stellt die (gemeinsame) Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme dar. B17 beschreibt dies in Bezug auf Vorgesetzte folgendermaßen:

„Und wenn jetzt auch mal Vorgesetzte sich die Zeit nehmen und sich auch [...] in diesem Bereich schulen lassen würden [...]. [...] Weil Vorgesetzte auch Vorbild sind. Die geben das Wissen halt auch weiter. Und wenn sie das falsch weitergeben. Das ist dann nun halt mal das Ding“ (B17, t1, 363).

Darüber hinaus könnte der Kollegenkreis die gleichen Inhalte auch ohne eine Seminarteilnahme mittels sogenannter Power Briefings erwerben. Im Interview erklärt B5, dass man dieses Tool häufig abteilungsintern anwenden würde, wenn Mitarbeitende von Weiterbildungsmaßnahmen zurückkehren:

„Das ist ein wunderbares Tool [...] [in unserer Hotelkette]. Dass man sich einfach zwischendurch [...], je nachdem wie es gerade passt [...] in einen Kreis stellt. Einer nimmt sich ein Thema vor [...], erzählt darüber, wie was gehandhabt wird. [...] Und dann gibt er das an die anderen weiter. Die müssen das noch mal kurz wiederholen. Und dann haben wir ein Power Briefing gemacht. Das heften wir dann ab, sodass jeder noch mal [...] reingucken kann, wenn er es braucht“ (B5, t1, 511).

Weitere Gelegenheiten für den Erwerb gleicher Inhalte könnten das Social Intranet oder ein Vortrag des Teilnehmenden über die erworbenen Seminarinhalte, bspw. während eines Meetings, sein. Außerdem würde es nach Aussage von mehr als der Hälfte der Interviewpartner hilfreich für einen gelingenden Lerntransfer sein, wenn zwischen dem Vorgesetzten ($p = 15$, $t = 2$) beziehungsweise den Kollegen ($p = 17$, $t = 5$) und dem Teilnehmenden eine *Abstimmung des Lerntransfers* stattfinden würden. Hierzu gehören beispielweise (1) das Festlegen umzusetzender Seminarinhalte oder (2) die Vereinbarung von konkreten Transferzielen. B7 sagte diesbezüglich:

(1): „ich glaube, das sollten wir [...] wirklich versuchen, so gut wie möglich umzusetzen. Die Sachen, die wir natürlich [...] gut umsetzen können oder die uns [...] weiterbringen. Da müssen wir [...] einfach im Team schauen, was man [...] machen kann und was nicht. Wo wir vielleicht schon auf einem guten Weg sind und wo es vielleicht auch gerade in dem Moment erst mal noch keinen Sinn macht“ (B7, t1, 319).

Der Aspekt Transferziele wird im folgenden Interviewauszug den Vorgesetzten betreffend verdeutlicht:

(2): „klar wäre es schön gewesen, hätte er mit mir [...] ein paar Ziele besprochen, oder [...] Richtlinien, die ich [...] vielleicht anwenden könnte“ (B14, t1, 433).

Ebenso scheint die *Begleitung des Teilnehmenden in Transfersituationen* ($p = 11$, $t = 4$ bzw. $p = 16$, $t = 5$) einen Transfererfolg begünstigen zu können. Die in diesem Zusammenhang von Interviewpersonen vorgeschlagenen Formen der Unterstützung umfassen zum Beispiel (1) Hilfestellung leisten, (2) Korrekturen vornehmen und (3) Feedback geben. So wäre es für B18 förderlich, wenn sein Vorgesetzter bei Bedarf während der Transfersituation (hier: Beschwerdesituation) eingreifen und dadurch Hilfestellung leisten würde:

(1): „wenn jetzt zum Beispiel der Gast sich echt nicht mehr beruhigen lässt und mich total anbrüllt, dann müsste der [Vorgesetzte] halt wirklich dazwischengehen“ (B18, t1, 213).

Für B19 wäre es hilfreich, wenn sein Chef ihm ein Feedback nach dem Anwendungsprozess geben würde:

(3): „dass er mir einfach ein Feedback gibt, nachdem ich die Inhalte angewendet habe“ (B19, t1, 193).

Eine derartige Begleitung wäre auch seitens Arbeitskollegen wünschenswert. Demgemäß würde es B5 helfen, wenn sein Kollege ihn „auf Dinge hinweist, die zum Beispiel nicht so gut sind. Wenn [...] ich irgendwas anders hätte formulieren können [...]. Genau, also das hilft mir auf jeden Fall. Und so machen wir das auch schon. Also, das ist für mich auch ganz wichtig, damit ich einfach lerne“ (B5, t1, 422). Für B20 wäre es ermutigend, wenn Kollegen „auch noch mal im Augenwinkel [...] mit drüber [...] gucken [...], dass Du Dich da halt auch sicher fühlst und nicht das Gefühl hast, wenn Du jetzt hier was falsch machst, dann hast Du komplett das Essen versaut“ (B20, t1, 347).

Die spätere Anwendung des Gelernten könnte außerdem gefördert werden, wenn Vorgesetzte ($p = 19, t = 0$) und Arbeitskollegen ($p = 15, t = 0$) gegenüber dem Teilnehmenden ein generelles *Interesse am Seminar zeigen* würden. So wäre es aus Sicht von B4 nützlich, wenn der Vorgesetzte bereits vor der Seminarteilnahme „weiß, was tut man da und der interessiert sich auch dafür. Und der findet diesen Termin auch wichtig und hat eine gewisse Wertschätzung dafür“ (B4, t1, 508). B16 knüpft an den Zeitpunkt nach dem Seminarbesuch an und erklärt diesbezüglich:

„Ja oder, dass der Chef vielleicht noch mal persönlich kommt und uns fragt, wie wir die Schulung fanden. Sodass man das ihm auch noch mal erzählt. Und das damit noch mehr verinnerlicht“ (B16, t1, 297).

Die Relevanz dieser Dimension wird verstärkt, indem auch der gegenteilige Aspekt *fehlendes Interesse am Seminar* ($p = 7, t = 0$ bzw. $p = 10, t = 0$) aufgedeckt werden konnte. Neben dem Interesse am Seminar könnte es ebenfalls transferfördernd sein, wenn Vorgesetzte ($p = 14, t = 1$) und Kollegen ($p = 13, t = 2$) auch ein *Interesse an den vermittelten Seminarinhalten zeigen*. In Bezug auf den Vorgesetzten akzentuiert beispielweise B18:

„Er sollte Interesse an den Inhalten zeigen“ (B18, t1, 225).

Transferhemmend kann sich in dieser Hinsicht *Desinteresse* auswirken. Sofern „totale Interessenlosigkeit seitens der Kollegen“ (D15, t1, 242) ($p = 5, t = 0$), aber auch seitens des Vorgesetzten ($p = 3, t = 0$) an den vermittelten Seminarinhalten bestehen würde, könnte dies ebenfalls hinderlich für die Umsetzung sein.

Laut Ansicht von sechs Interviewpersonen kann eine weitere potenziell transferfördernde Form der Unterstützung seitens Vorgesetzter ($p = 6, t = 0$) das *Einbringen seiner persönlichen Arbeitserfahrungen* gegenüber dem Mitarbeitenden sein. Dies wird unter anderem von B10 wie folgt beschrieben:

„Also, ich denke, [...] in der Arbeitszeit müsste es ja eigentlich auch mal Momente geben, wo [...] ein Vorgesetzter einen vielleicht beiseitennimmt und [...] vormacht, wie es richtig geht“ (B10, t1, 271).

Begünstigend für den Lerntransfer könnte es außerdem sein, wenn (erfahrene) Kollegen ($p = 18$, $t = 4$) ebenfalls ihre persönlichen Arbeitserfahrungen einbringen. Weiterhin scheint eine wichtige potenziell transferfördernde Dimension der Unterstützung seitens Vorgesetzter ($p = 13$, $t = 0$) und Kollegen ($p = 14$, $t = 0$) das *Zeigen von Interesse am Lerntransfer* darzustellen. Dies wird in nachstehender Aussage von B18 in Bezug auf seinen Vorgesetzten veranschaulicht:

„Er sollte Interesse [...] an der Anwendung der Inhalte bei der Arbeit [zeigen]“ (B18, t1, 225).

Ferner ist mehr als die Hälfte der befragten Mitarbeitenden ($p = 15$, $t = 0$ bzw. $p = 13$, $t = 0$) der Meinung, dass ein *fehlendes Interesse am Lerntransfer* seitens beider Schlüsselfiguren den Lerntransfer hemmen könnte. Des Weiteren zeichnet sich die *Offenheit und Bereitschaft für Veränderungen* ($p = 8$, $t = 2$ bzw. $p = 14$, $t = 2$) als eine mögliche Form von Transferunterstützung ab. Bezogen auf die Arbeitskollegen bringt B2 dies folgendermaßen zum Ausdruck:

„Na, da sind wir wieder bei dem Thema der Offenheit. Und finde, die Kollegen sollten halt offen dafür sein, demjenigen Teilnehmer auch den Raum zu geben, das umzusetzen [...]. Also, ich habe jetzt was gelernt und das ist jetzt ein bisschen anders als das, was wir vorher gemacht haben. Und dann wird das jetzt mehr so runtergespielt oder gesagt: Warum machst Du das denn jetzt so und so? So hat es doch auch gut geklappt, oder so. Sondern einfach zu sagen: Hey, cool, Du hast was Neues? Ich probiere es mal aus oder kann ich Dir helfen? Oder kann ich Dich unterstützen?“ (B2, t2, 443).

Die Wichtigkeit dieser Dimension wird intensiviert, weil auch die gegenteilige Facette *Widerstand und fehlende Bereitschaft für Veränderungen* seitens Vorgesetzter ($p = 3$, $t = 1$) und Kollegen ($p = 6$, $t = 1$) aufgedeckt werden konnte. Im Hinblick auf Kollegen beschreibt B14 dies wie folgt:

„Generell [...] das, was man [...] gelernt hat, dass man das auch wirklich [...] in der Praxis anwenden kann. Ist teilweise schwierig bei uns, weil wir haben [...] auch noch altbackene Mitarbeiter, die [...] auf ihren Methoden wirklich beharren. Und halt auch nicht einsehen oder nicht akzeptieren wollen, wenn man was Neues einbringen möchte. [...] Die sind dann ganz froh, wenn man darüber redet, aber das dann auch machen, da blocken sie dann meistens ab [...]. Ist leider schade [...]. Sie ticken halt so, dass die [...] nicht wollen, dass sich irgendwas verändert. Die machen das schon seit 30 Jahren so. Seit 30 Jahren funktioniert das so, wie sie es machen. Und deswegen sehen sie auch keinen Grund, das dann anders zu machen. [...] Bei manchen wäre es halt [...] schön, dass sie

sozusagen auch diesen Schritt gehen und sagen, dass sie auch mal bereit sind, ein gewisses Risiko einzugehen. Und generell mal was Neues zu machen“ (B14, t2, 321).

In Kapitel 6.2 wurde das Thema der Transferkontrolle bereits angeschnitten. Diese Art von *Kontrolle* kann nach Aussage von Befragten vom Vorgesetzten ($p = 11$, $t = 1$) oder von Kollegen ($p = 11$, $t = 3$) durchgeführt werden. Gemeint ist die Begutachtung des Transferprozesses oder des Transferergebnisses:

„dass dann auch erstmal anzuwenden und vielleicht, dass dann noch mal einer, der sich da 100 Prozent sicher fühlt [...] drüber guckt“ (B20, t1, 337).

Bei der Nachfrage, wer dies kontrollieren beziehungsweise überprüfen könnte, antwortete Interviewperson B20 mit:

„der Abteilungsleiter ¹²³ [...] und sein Stellvertreter [...], die könnten da drüber gucken“ (B20, t1, 341).

In Bezug auf die Transferkontrolle durch Kollegen wurde beispielweise das Coaching genannt. Dementsprechend würde sich B2 wünschen „nach allen Seminaren in so eine Art Coaching-Modus reinzukommen. Von demjenigen, der es gelernt hat, sich kontrollieren zu lassen. Auch wenn das Wort Kontrolle [...] [in unserer Hotelkette] wirklich nicht gerade attraktiv ist, ich stehe darauf. Also, ich will nicht andere kontrollieren, aber ich möchte kontrolliert werden. [...] ich befürchte, dass ich manchmal in irgendwelche Trotte wieder reinkomme. Und deswegen würde ich mir manchmal wünschen, dass jemand sagt: ‚[...] hast Du das schon gemacht? [...] wie sieht es damit aus? Wie kommst Du voran?‘“ (B2, t1, 511). Allerdings könnten Transferkontrollen durch den Vorgesetzten ($p = 1$, $t = 0$) oder durch die Kollegen ($p = 2$, $t = 0$) auch einen gegenteiligen Effekt bewirken und folglich den Lerntransfer hemmen. So beschrieb beispielsweise B4, dass es möglicherweise transferhemmend wirke, wenn Kollegen ihn während des Anwendungsprozesses beobachten würden:

„[wenn] man das Gefühl hat, dass einem irgendwie jemand so auf die Finger guckt oder beim Gespräch zuhört, ist es vielleicht auch belastend. Das kann schon sein“ (B4, t1, 490).

Wenn Führungskräfte ($p = 11$, $t = 0$) und Arbeitskollegen ($p = 13$, $t = 2$) gegenüber dem Teilnehmenden *Transferhilfe anbieten* würden, könnte dies laut Auffassung von elf bzw. 13 Befragten ebenfalls transferunterstützend sein. So sollte ein Vorgesetzter dem Weiterbildungsteilnehmenden folgendes Angebot im Hinblick auf den Lerntransfer unterbreiten:

¹²³ Zur Wahrung der Anonymität wurde die Leitung einer konkreten Abteilung durch die allgemeine Bezeichnung „Abteilungsleiter“ ersetzt.

„Falls Du Fragen hast, dann komm einfach zu mir!‘ Einfach noch die Bestätigung, dass die Person da ist. [...] Dass man weiß, dass die Person einem helfen wird, wenn man Hilfe braucht“ (B14, t1, 494).

Gleiches gilt für die Kollegen:

„die Kollegen [...] [sollten] auch die Hilfe bezüglich der Umsetzung anbieten“ (B4, t2, 353).

Betrachtet man die Häufigkeitsangaben in Tabelle 7, so scheint insbesondere das *Follow-up nach einer Anwendungsphase* mit Kollegen ($p = 18$, $t = 3$) eine besonders wichtige Dimension der Transferunterstützung zu bilden. Diese Folgebesprechung könnte darüber hinaus mit dem Vorgesetzten ($p = 3$, $t = 1$) erfolgen. Beim Follow-up, beispielweise in Form eines persönlichen Treffens beziehungsweise über eine Messenger-App oder das Social Intranet, soll es vor allem um den Austausch über bereits gesammelte Transfererfahrungen gehen. So wäre es für B14 hilfreich, „wenn wir¹²⁴ uns in drei Monaten noch mal alle [...] treffen und [...] darüber reden, ob man seit dem Seminar noch veränderte Erfahrungen gesammelt hat, oder ob man da wirklich verändert gehandelt hat. Und was man [...] für eine Resonanz daraus ziehen kann und dann die Erfahrungen mit den anderen [...] teilen“ (B14, t1, 337). Außerdem macht es den Anschein, als könne das *Schaffen von Anwendungsmöglichkeiten* beispielweise durch (1) die Übernahme (transferferner) Arbeitsaufgaben oder durch (2) die Übertragung transferermöglicher Arbeitsaufgaben durch Vorgesetzte ($p = 4$, $t = 4$) oder insbesondere durch Arbeitskollegen ($p = 9$, $t = 5$) die Anwendung des Gelernten begünstigen. In Bezug auf Kollegen wurde zum Beispiel von den Interviewpersonen B4 und B5 zu den Aspekten (1) und (2) Folgendes erwähnt:

(1): „wenn man [...] sagt, dass man verändern möchte [...], dass sie das [...] einfach ermöglichen, vielleicht auch sagen: ‚Ja, wenn jetzt heute wirklich viel los ist, kann man Dir was abnehmen?‘ Also, einfach dort auch wieder die Hilfe anbietet“ (B4, t2, 460).

(2): „Wenn sie mir auch einfach nur das Vertrauen schenkt, wie heute, [...] dass ich auch so eine Anfrage¹²⁵ [...] bearbeiten kann“ (B5, t1, 417).

Die Wichtigkeit dieser Dimension wird verstärkt, indem auch der transferhemmende Aspekt *Verhindern von Anwendungsmöglichkeiten* ($p = 8$, $t = 0$ bzw. $p = 4$, $t = 4$) ermittelt werden konnte. So können Weiterbildungsteilnehmende beispielweise von einer Anwen-

¹²⁴ Mit dem Wort „wir“ sind Kollegen gemeint, die ebenfalls an der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben.

¹²⁵ Zur Wahrung der Anonymität wurde die Art der Anfrage durch den allgemeinen Begriff „Anfrage“ ausgetauscht. Bei der Bearbeitung einer derartigen Anfrage handelt es sich um eine transferermöglicher Arbeitsaufgabe.

dung des Gelernten im Anwendungsfeld abgehalten werden, wenn Vorgesetzte oder Kollegen (1) zusätzliche Arbeitsaufgaben an den Teilnehmenden vergeben oder transferermöglichende Arbeitsaufgaben anderen Mitarbeitenden übertragen. Auch besteht die Möglichkeit, dass (2) transferermöglichende Arbeitsaufgaben bzw. die Transfersituation vom Vorgesetzten oder von den Kollegen selber übernommen werden oder (3) die Anwendung erworbener Inhalte am Arbeitsplatz unerwünscht ist. Diese drei Aspekte wurden den Vorgesetzten betreffend beispielsweise wie folgt beschrieben:

(1): „Wenn [...] zusätzliche Aufgaben ins Spiel kommen, könnte es natürlich ein rein von der Umsetzung her schwieriger Prozess werden“ (B4, t1, 475).

(2): Was soll mich davon abhalten? Wenn jetzt zum Beispiel ein Restaurantleiter kommt und das selber klären möchte, das würde mich davon abhalten“ (B17, t1, 443).

(3): „Indem er Sachen nicht erlaubt, die wir im Seminar gelernt haben. Also, zum Beispiel wie ein Getränk anbieten,¹²⁶ oder so was, wenn sich ein Gast beschwert“ (B19, t1, 225).

Außerdem macht es den Anschein, als könne eine *gut funktionierende Teamarbeit* besonders zwischen den Kollegen ($p = 13, t = 2$), aber auch eine zwischen dem Vorgesetzten ($p = 4, t = 2$) und dem Teilnehmenden eine wesentliche transferfördernde Bedingung darstellen. So ist B16 der Meinung, dass die gute Zusammenarbeit mit Kollegen während einer Transfersituation (hier: Beschwerdesituation) die Voraussetzung für den gelingenden Lerntransfer sei:

„Zum Beispiel, wenn ich jetzt irgendwie eine Beschwerde bekomme und da wird dann gesagt: Ja, das Fleisch [...] war nicht richtig durchgebraten [...] und ich das der Küche [...] sage, [...] dass die dann sagen: [...] ist nicht schlimm, wir machen was Neues. [...] dass halt Teamwork untereinander auch funktioniert“ (B16, t1, 319).

Die Bedeutung dieser Dimension wird zudem zum Ausdruck gebracht, weil sich auch die *schlecht funktionierende Teamarbeit* ($p = 1, t = 0$ bzw. $p = 4, t = 0$) identifizieren ließ:

„Also, für mich persönlich wäre es jetzt nur dieser Grund, wenn man [...] eine Beschwerde zum Beispiel über das Essen hatte und zur Küche rübergeht, dass man dann wirklich so einen dummen Spruch einfach vor die Nase gestellt kriegt und sich dann hinterher genauso [...] hilflos fühlt wie vorher. Also dieses, dass man einfach allein gelassen wird. Dass nicht untereinander kommuniziert wird, sondern einfach, ja, so nach Abteilung jeder macht sein Ding und nicht übergreifend. Also, ich finde es immer viel wert, wenn Küche und Service gut zusammenarbeiten, weil nur dann kann es wirklich gut werden. Insgesamt dann. Das wäre so das Einzige“ (B16, t1, 359).

¹²⁶ Ein vermittelter Seminarinhalt betrifft die *Bereitstellung eines Getränkes* im Rahmen einer Beschwerdesituation.

B19 würde es helfen, die Inhalte am Arbeitsplatz anzuwenden, wenn sein Vorgesetzter ihn hinsichtlich des Lerntransfers anspornen würde:

„Er sollte mich ermutigen, die Inhalte anzuwenden“ (B19, t2, 182).

Damit scheint die *Ermutigung zum Lerntransfer* durch den Vorgesetzten ($p = 8$, $t = 0$) ebenso eine wichtige Variante von Transferunterstützung darzustellen. Diese Bestärkung in Bezug auf die Anwendung des Gelernten wäre nach Aussage von zehn Interviewpartnern auch seitens Kollegen ($p = 10$, $t = 3$) förderlich:

„Die Kollegen könnten mich vielleicht regelmäßig dazu¹²⁷ ermutigen“ (B12, t2, 274).

Die *Steigerung der Teilnahmemotivation bzw. der Lernmotivation des Teilnehmenden* durch den Vorgesetzten ($p = 11$, $t = 0$) und durch die Kollegen ($p = 9$, $t = 0$) könnte auch eine bedeutende potenziell transferfördernde Dimension der Unterstützung bilden. B2 bringt dies im nachfolgenden Beispielzitat zum Ausdruck. So sollte der Vorgesetzte Folgendes tun:

„Also, er sollte mich einladen [...]: Hey, wir bieten da ein cooles Seminar an und ich glaube, das wäre was für Dich. Und dann fände ich es aber gut, wenn derjenige sich damit beschäftigt hat, warum. Also, so nach dem Motto: Das und das machst Du schon sehr gut und da können wir vielleicht noch optimieren. Oder damit hast Du Dich noch gar nicht beschäftigt, vielleicht ist das ja ein neuer Ansatz. Also, einfach diese Motivation, die da überspringt, wenn man merkt, derjenige hat sich jetzt mit mir als Person und mit meiner Fähigkeit in meiner Position beschäftigt“ (B2, t2, 351).

Außerdem macht es den Anschein, als könne auch die *Wertschätzung gegenüber dem Teilnehmenden* speziell seitens Vorgesetzter ($p = 12$, $t = 0$) oder durch Kollegen ($p = 8$, $t = 0$) einen positiven Lerntransfer auslösen. So antwortete B14 auf die Frage, was ihm dabei helfen würde, die vermittelten Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden, mit folgender Aussage bezogen auf seine Kollegen:

„Es ist ja nicht viel, es reicht [...] schon ein einfaches Dankeschön. Ein einfaches Dankeschön [...] in manchen Situationen reicht vollkommen aus. Man muss da jetzt nicht einen Riesenvortrag halten, wie toll ich das gemacht habe. Und da reicht einfach ein kurzes, knappes Dankeschön, und man weiß, man hat was gemacht, man hat die Wertschätzung erfahren, und man hat sich dann doch gefreut, dass man es getan hat. Also, dass man halt einfach öfter [...] mal ein kurzes Danke kriegt [...]. Also, Wertschätzung [...] von Kollegen [...], einfach auch ein kleines Dankeschön“ (B14, t1, 361).

¹²⁷ Mit dem Wort „dazu“ ist der Lerntransfer gemeint.

Damit es zu einem gelingenden Lerntransfer kommen kann, könnte es ebenso nützlich sein, wenn primär Vorgesetzte ($p = 13, t = 0$) und auch Kollegen ($p = 5, t = 0$) *hinter der Seminarteilnahme des Teilnehmenden stehen bzw. Verständnis für dessen Seminarteilnahme haben*. So sollte gemäß B1 der Vorgesetzte „mich dabei unterstützen, dass es für mich wirklich das richtige Seminar ist, dass mich das nach vorne bringt. Er sollte mir ehrlich die Zeit dafür geben. Weil das ist oft so, jetzt nicht auf mich bezogen, sondern gerade im Hotelalltag: ‚Oh, die geht schon wieder auf ein Seminar.‘ Das ist jetzt auch nicht bei [...] [uns in der Hotelkette] so, aber ich kenne das aus früheren Betrieben: ‚Oh, dafür müssen dann andere für Dich arbeiten.‘ Oder wie auch immer. Er sollte mir ehrlich die Zeit dafür geben und mich unterstützen, dass mir das Seminar was bringt. [...] Und das auch befürworten, dass mir das Seminar was bringt (B1, t2, 270). In Bezug auf Kollegen bringt B2 diese potenziell transferfördernde Dimension der Unterstützung wie folgt zum Ausdruck:

„Wie gesagt, also da geht es um das Signal [...], dass ich mit einem ganz guten Gewissen in das Seminar reingehe und ich weiß, okay, das ist jetzt weder blöd für meine Kollegen, dass sie mehr Arbeit haben, wegen meinem Ausfall, in Anführungsstrichen. Und [...], dass ich weiß, dass sie dahinterstehen und das auch als sinnvoll erachten. Ich glaube, das ist ein ganz wichtiger Punkt, den habe ich noch nicht gesagt. Denn, das ist so das Einzige, was ich manchmal bei uns [...] spüre, [...] dass manche denken, okay, dann mach das halt, wenn Du meinst, Du hältst es für richtig, so ungefähr. Denn das ist ja so die Kehrseite der Medaille, dadurch, dass man alles machen darf, was man will, dass manchmal nicht rüberkommt, okay, ich finde es auch richtig cool. Ich meine, wenn es jemand nicht richtig cool findet, ist es natürlich auch schwer das zu sagen. Aber, na ja, [...] wenn ich als Kollege jetzt nicht richtig dahinterstehe, dann muss ich vielleicht auch mal fragen und sagen: Hey, warum ist es Dir so wichtig, daran teilzunehmen? Und vielleicht auch einfach mal die Frage: Wie kann ich Dich jetzt dabei unterstützen, dass das für Dich ein cooles Seminar wird? Also, dass die Kollegen sich selbst die Frage stellen, wie sie dazu beitragen können, dass es für denjenigen, der teilnimmt cool wird und gut wird“ (B2, t2, 384).

Die Relevanz dieser Dimension wird auch dadurch unterstrichen, dass die Facette *Notwendigkeit der Seminarteilnahme wird nicht erkannt beziehungsweise fehlendes Verständnis für Seminarteilnahme des Teilnehmenden haben* vonseiten des Vorgesetzten ($p = 5, t = 0$) und der Arbeitskollegen ($p = 2, t = 0$) identifiziert werden konnte. Diese hemmende Dimension wird von B15 in Bezug auf (1) seinen Vorgesetzten und von B1 (2) die Kollegen betreffend erwähnt:

(1) „Er hat mir klipp und klar gesagt: ‚Du brauchst da nicht hin.‘ [...] Also, für ihn bestand keine dringende Notwendigkeit“ (B15, t1, 236).

(2) „Und nicht so nach dem Motto: Ich muss jetzt für Dich arbeiten, während Du da rumsitzt und nur Kaffee trinkst“ (B1, t2, 281).

Den *Sinn der Seminarteilnahme* insbesondere von dem Vorgesetzten ($p = 9, t = 0$) oder durch Kollegen ($p = 4, t = 0$) *zu erfahren* scheint für B10 transferfördernd zu sein:

„Ja, also im Voraus bin ich natürlich als Teilnehmer, derjenige, der noch nicht weiß, was auf mich zukommt. Aber vielleicht, dass Vorgesetzte da sagen: ‚Hier, die Seminare da, die haben schon irgendwo ihren Sinn.‘ Und vielleicht auch den Zweck meiner Teilnahme erklären. Und vielleicht auch irgendwie sagen, dass das keine Zeitverschwendung ist, daran teilzunehmen, sondern dass man da wirklich was mitnehmen kann für die Praxis“ (B10, t2, 331).

Elf Interviewpartner meinen außerdem, dass der Vorgesetzte ($p = 11, t = 1$) den Lerntransfer schon dadurch fördern würde, wenn er *die vom Mitarbeitenden gewünschte Seminarteilnahme ermögliche*. In dem Interview mit B5 wird dies besonders deutlich:

„solange er sagt, wir können die Schulungen machen, die wir gerne machen möchten [...]. Das ist so die einzige Unterstützung, die ich benötige. Dass er sein Okay zu den Schulungen gibt“ (B5, t1, 430).

Andere transferfördernde Dimensionen der Unterstützung könnten darüber hinaus beispielweise die *Kenntnis über den beabsichtigten Lerntransfer des Teilnehmenden* ($p = 6, t = 0$ bzw. $p = 7, t = 4$), die *gemeinsame Einübung des Gelernten* (z. B. Rollenspiele) mit dem Vorgesetzten ($p = 3, t = 0$) und den Kollegen ($p = 6, t = 0$), die *Vermeidung externer Störquellen während Seminarteilnahme* (z. B. Vertretung) ($p = 2, t = 0$ bzw. $p = 7, t = 0$), die *gute Stimmung unter Kollegen* ($p = 0, t = 0$ bzw. $p = 7, t = 2$) sowie die *Ermöglichung bedarfsgerechter Weiterbildung* (z. B. Berücksichtigung von Teilnehmererwartungen, Teilnehmerbedürfnissen, Stärken und Schwächen des Teilnehmenden) ($p = 7, t = 0$ bzw. $p = 0, t = 0$) sein. Transferhemmend könnte hingegen die *schlechte Stimmung unter Kollegen* ($p = 0, t = 0$ bzw. $p = 3, t = 0$) oder der *Mangel an interner Kommunikation* ($p = 4, t = 0$ bzw. $p = 5, t = 0$) wirken.

6.4 Dimensionen der Unterstützung und Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens Trainer

Nachdem auf die ermittelten Dimensionen der Unterstützung (transferfördernd) beziehungsweise Dimensionen fehlender Transferunterstützung (transferhemmend) seitens Vorgesetzter und Arbeitskollegen eingegangen wurde, sollen im Folgenden die Ergebnisse zum Trainer dargestellt werden. Es ließen sich, wie nachstehende Tabelle 8 zeigt, 27 transferfördernde und zehn transferhemmende Dimensionen identifizieren.

Tabelle 8: Induktiv identifizierte Dimensionen in Bezug auf den Trainer (eigene Darstellung)

Ergebnisse: Dimensionen der Unterstützung (transferfördernd) beziehungsweise Dimensionen fehlender Transferunterstützung (transferhemmend) seitens Trainer					
Transferfördernd	p	t	Transferhemmend	p	t
<i>Vermittlung praxisnaher Inhalte/ Einsatz praxisnaher Übungen (auch in Form von Gruppenarbeit) und Anwendungsbeispiele</i>	20	13	Vermittlung theoretischer praxisferner Seminarinhalte	3	2
Bereitstellung von Kursunterlagen	18	11	Keine Bereitstellung von Kursunterlagen	3	0
Positives Auftreten des Trainers	17	7	Negatives Auftreten des Trainers	2	0
Erinnerung an Lerntransfer	11	6	Keine Erinnerung an Lerntransfer	0	1
Follow-up nach Anwendungsphase	17	0			
Vermittlung leicht/schnell umsetzbarer Seminarinhalte	7	9			
Anschließende Erreichbarkeit für Lerntransfer/ Lernstoff	15	1			
Kombination unterschiedlicher Medien zur Wissensvermittlung	10	6			
Verständliche Erklärung von Seminarinhalten	10	5			
Erteilung konkreter Hinweise für gelingenden Lerntransfer	12	2			
Ermütigung zum Lerntransfer	7	5			
Gezielte Begleitung des Lerntransfers während anfänglicher Anwendungsphase	12	0			
Zeigen von Interesse am Lerntransfer	11	0			
Ermöglichung bedarfsgerechter Weiterbildung	8	3	Keine Ermöglichung bedarfsgerechter Weiterbildung	5	3
<i>Steigerung der Teilnahmemotivation/ Lernmotivation des Teilnehmenden</i>	9	2			
Beantwortung von Teilnehmerfragen	6	3			
Stetige Seminaranpassung zugunsten des Lerntransfers	8	0			
Abstimmung des Lerntransfers	7	0	Keine Abstimmung des Lerntransfers	0	1
Sicherstellung von Aktualität der Seminarinhalte	5	1	Keine Sicherstellung von Aktualität der Seminarinhalte	0	4
Sicherstellung der Übertragbarkeit vermittelter Seminarinhalte auf andere Kontexte/Bereiche	1	4			
Bereitstellung besonderer Schreibutensilien (z. B. Ringbuch für Mitschriften, Duftstifte)	4	1			
Einbringen persönlicher Arbeitserfahrung	3	2			
Aufzeigen von Vorteilen durch Lerntransfer	4	1			
Durchführung von Transferkontrolle	4	0	Durchführung von Transferkontrolle	1	0
Vergabe von Arbeitsaufträgen für Anwendungsfeld zugunsten des Lerntransfers	2	1			
Empfehlung Seminarinhalte mitzuschreiben	2	1			

Kapitel 6: Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Ergebnisse:					
Dimensionen der Unterstützung (transferfördernd) beziehungsweise					
Dimensionen fehlender Transferunterstützung (transferhemmend) seitens Trainer					
Transferfördernd	p	t	Transferhemmend	p	t
Vergabe von Teilnahmezertifikaten	2	0			
			Teile des Lerngegenstandes für Arbeitstätigkeit irrelevant	0	8
			Keine Kongruenz zwischen vermittelten Seminarinhalten und Anwendungsfeld	3	4

p: potenzielle Einflussfaktoren, t: tatsächliche Einflussfaktoren, 0: keine Erwähnung des Faktors

In quantitativ-empirischen Studien bereits untersucht worden (vgl. Kapitel 4)

Die Häufigkeitsangaben im vorliegenden Kategoriensystem (vgl. Tabelle 8) deuten darauf hin, dass den Teilnehmenden speziell der Praxisbezug im Lernfeld wichtig ist. So könnte nach Aussage von beinahe allen Interviewpersonen ($p = 20$, $t = 13$) die *Vermittlung praxisnaher Inhalte* beziehungsweise der *Einsatz praxisnaher Übungen (auch in Form von Gruppenarbeit) und Anwendungsbeispiele* einen positiven Lerntransfer auslösen. Dies wird vor allem im folgenden Beispielzitat aus dem Interview mit B10 deutlich:

„Ich habe [...] vor allem gehofft, dass ich auch praxisnahe Dinge [...] mit auf den Weg bekomme. Wo ich dann gleich, vielleicht auch im Anschluss oder, wenn ich dann wieder in die Schichten gehe, dass ich dann gleich da [...] das [...] anwenden kann“ (B10, t1, 94).

Außerdem wird unter anderem von Interviewperson B1 die Relevanz praxisnaher Übungen (hier: in Form von Gruppenarbeit) konkretisiert:

„Dafür war es ja wirklich mega praxisnah. Wenn ich da jetzt gerade an die allerletzte Gruppenaufgabe denke. [...] Da haben wir wirklich so verschiedene kleine Punkte besprochen, die man wirklich sehr gut [...] in den Arbeitsalltag integrieren kann“ (B1, t1, 371).

B17 geht auf Rollenspiele als Beispiel für eine mögliche transferfördernde praxisnahe Übung ein:

„Ich bin ein Fan von Rollenspielen, weil man dann das Theoretische, was wir da gelernt haben, praktisch anwenden kann“ (B17, t1, 260).

Die Wichtigkeit der Sicherstellung des Praxisbezugs im Lernfeld wird verstärkt, indem in einigen Interviews auch der gegenteilige transferhemmende Aspekt *Vermittlung theoretischer praxisferner Seminarinhalte* ($p = 3$, $t = 2$) aufgedeckt werden konnte. So ist es beispielweise B6 nicht gelungen, das neu Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden, weil seines Erachtens die vermittelten Inhalte theoretisch und praxisfern sind:

„Ja, ich sage mal, Theorie ist viel dabei herumgekommen auf jeden Fall, auch wenn man das sich im Nachgang noch mal angucken würde [...] dann hat man theoretisch schon viel dazugelernt. Aber für meine praktische Arbeit hat es mir nicht wirklich viel gebracht“ (B6, t2, 67).

Hinsichtlich der Frage, auf welche Art und Weise der Trainer noch Transferunterstützung leisten könnte, wurde von beinahe allen Interviewpartnern ($p = 18$, $t = 11$) die *Bereitstellung von Kursunterlagen* angeführt. B2 beschreibt dies folgendermaßen:

„Er hat die Unterlagen ja jetzt geschickt [...], damit hat er schon unterstützt. Das finde ich wichtig [...], dass wir die Unterlagen [...] bekommen und uns die auch noch mal durchlesen können“ (B2, t1, 411).

Überdies konnte die gegensätzliche transferhindernde Dimension ermittelt werden. Folglich könnte nach Angabe von drei Befragten ($p = 3$, $t = 0$) das Interesse an einer späteren Anwendung des Gelernten schwinden, wenn der Trainer die *Kursunterlagen nicht bereitstellen* würde:

„Also, wenn er die gesamten Seminarunterlagen nicht bereitstellen würde, dann wäre es für mich schwierig, die Inhalte anzuwenden“ (B18, t1, 269).

Außerdem scheint ein *positives Auftreten des Trainers* ($p = 17$, $t = 7$) den Lerntransfer begünstigen zu können. So sollte der Trainer beispielweise freundlich, offen, authentisch, d. h. über fachliche Expertise und Praxiserfahrung verfügen, sowie mitreißend sein. Die zwei anschließenden Interviewpassagen veranschaulichen die Merkmale (1) Freundlichkeit, (2) Offenheit und (3) Authentizität:

(1) und (2): „Also, ich finde er hat uns sehr freundlich und offen empfangen, das fand ich super, ich habe mich direkt irgendwie wohlfühlt bei ihm. Ich fand auch, er hat sehr schnell eine sehr gute Beziehung zu den einzelnen Leuten aufbauen können, er hat jeden angesprochen“ (B2, t1, 134).

(3): „Ansonsten fand ich ihn echt klasse und man hat auch gemerkt, er hat die Erfahrung in dem Bereich, er hat Erfahrung auch außerhalb der Hotellerie, was ich sehr wichtig finde, weil die Hotellerie sonst immer in ihrem eigenen Süppchen [...] kocht und dann klappt das auch nicht. Er war auch kritisch, das mag ich. Ich mag es, wenn Leute nicht immer nur alles schön und rosa reden, um am besten das nächste Seminar auch noch verkauft zu bekommen“ (B2, t1, 147).

Ferner könnte laut zwei befragten Weiterbildungsteilnehmende ($p = 2$, $t = 0$) das Verlangen am Lerntransfer im Anwendungsfeld nachlassen, wenn der *Trainer* im Lernfeld *negativ*, d. h. unter anderem unsympathisch, unauthentisch und demotivierend, *auftreten* würde:

„Also, ich glaube, wenn er jetzt im Seminar unsympathisch übergekommen wäre und [...] das nicht glaubhaft hätte vermitteln können, dann wäre es mir piepegal, was er erzählt hätte. Und ich würde nichts anwenden. Aber da das absolut nicht der Fall war, gibt es da keine Erschwernisse“ (B1, t1, 341).

Mehr als die Hälfte der Befragten ($p = 11$, $t = 6$) ist überdies der Meinung, dass die *Erinnerung des Teilnehmenden an den Lerntransfer* eine wichtige Form von Transferunterstützung seitens des Trainers darstellen könnte. Möglichkeiten, um an die Anwendung des Gelernten zu erinnern, sind z. B. der postalische Versand von selbst gesteckten Transferzielen des Teilnehmenden oder die Erinnerung an den Lerntransfer mittels E-Mail oder Messenger-App. Während B3 auf (1) den Reminder per Mail eingeht, spricht B4 (2) die postalische Übermittlung selbst gesteckter Transferzielen an:

(1): „Also, das, was ich gesagt habe, dass vielleicht noch mal so ein Reminder von dem Trainer als E-Mail, so nach dem Motto: Nicht vergessen, dies, das und jenes. So was könnte ich mir noch vorstellen“ (B3, t2, 374).

(2): „Und Menschen sind ja [...] Gewohnheitstiere und fallen manchmal in alte Muster wieder. Und um so etwas einfach zu verhindern, ist so eine Postkarte [...] eine ganz einfache Sache [...], um wirklich die Erinnerung noch mal so ein bisschen aufzufrischen“ (B4, t1, 310).

Die Wichtigkeit dieser transferfördernden Maßnahme seitens des Trainers wird intensiviert, da ebenfalls der gegenteilige Aspekt *keine Erinnerung an den Lerntransfer* ($p = 0$, $t = 1$) von B1 genannt wurde:

„Was hat mir gefehlt beziehungsweise was hat mich auch mal abgehalten? Das kontinuierliche Erinnern“ (B1, t2, 236).

Auch sind sich 17 Interviewpersonen ($p = 17$, $t = 0$) einig, dass der Trainer den Lerntransfer durch die Organisation und Durchführung von sogenannten *Follow-ups nach einer Anwendungsphase* fördern könnte:

„Also, ich fände es generell gut, wenn wir [...] darauf [...] weiter aufbauen würden und ich weiß nicht genau in welchem Turnus. [...] aber ich würde mir wünschen halbjährig, aber ich denke, das werden wir nicht auf die Reihe kriegen, deswegen vielleicht eher jährlich uns auch zu treffen. Das Alte noch mal aufzuarbeiten und was Neues dazulernen. Das wäre so mein Wunsch. [...] dass wir uns wiedertreffen, mit einem [...] Trainer das Ganze noch mal kurz [...] besprechen, noch mal Revue passieren [...] lassen, wie lief es im letzten Jahr seit dem Training bis heute, und dann aber darauf aufbauen“ (B2, t1, 493).

Neben diesem persönlichen Follow-up-Treffen wäre auch eine webbasierte Variante denkbar, die weite Entfernungen zwischen den unterschiedlichen Hotelstandorten überbrücken könnte. B1 beschreibt dies folgendermaßen:

„Grundsätzlich finde ich die Idee sehr gut. Fände ich jetzt ein bisschen schwierig, dadurch, dass wir [...] alle von sehr weit weg kamen. Fände ich cool, wenn man so was vielleicht eher webbasiert

macht. [...] mit einer Videokonferenz, dass wir alle sehen, was er auf seinem Bildschirm macht“ (B1, t1, 414).

Die Frage, wie der Trainer während der Seminarteilnahme unterstützt habe, sodass die Inhalte am Arbeitsplatz angewendet werden könnten, beantwortete Interviewperson B1 mit nachstehender Interviewsequenz:

„durch die ganzen Inhalte. Ich fand, der hat das so gut rübergebracht. So easy rübergebracht. Nicht wie in anderen Seminaren, wo man sein komplettes Leben umkrepeln muss, um das Seminar jetzt [...] nutzen zu können. Also, man muss da wirklich nur Kleinigkeiten machen, um da Erfolg zu haben und dann auch den Erfolg zu sehen“ (B1, t1, 388).

Damit stellt die *Vermittlung leicht beziehungsweise schnell umsetzbarer Seminarinhalte* ($p = 7, t = 9$) eine ebenso nicht zu vernachlässige Dimension der Unterstützung dar. Ebenso ist mehr als die Hälfte der Befragten ($p = 15, t = 1$) der Ansicht, dass eine weitere nützliche transferfördernde Unterstützungsdimension die *Erreichbarkeit des Trainers für Fragen zum Lerntransfer beziehungsweise zum Lernstoff nach der Seminarteilnahme* sein könnte. Die Relevanz dieser anschließenden Erreichbarkeit des Trainers wird unter anderem im folgenden Auszug deutlich:

„ich fände es super, wenn er [...] auch für Fragen hinterher bereitsteht. Also, wenn wir jetzt beginnen, anzuwenden [...] und wir merken, wir kommen an eine Grenze, dann würde ich es klasse finden, wenn wir die Möglichkeit bekommen, ihn noch mal anzuschreiben oder anzurufen, einfach um noch mal nachzufragen: ‚Kannst Du mir noch mal einen Tipp geben, ich bin da an meine Grenze gekommen. Das und das kam nicht so gut an beim Kunden.‘ [...], dass er direkt, also auf kurzem Dienstweg quasi sagt: ‚Versuch es mal damit!‘ Oder: ‚Ich kann mir vorstellen, dass Du das und das besser machen könntest‘“ (B2, t1, 402).

Zehn Interviewpartner ($p = 10, t = 6$) sind außerdem der Auffassung, dass eine *Kombination unterschiedlicher Medien zur Wissensvermittlung* den späteren Lerntransfer im Funktionsfeld begünstigen könnte. B4 beschreibt diese Dimension der Transferunterstützung folgendermaßen:

„Ich glaube, die verschiedenen Arten und Weisen, wie er so die Themen angegangen ist. Also, von Videos über musikalische oder akustische [...] Grundlagen. Auch immer die verschiedenen Sachen, dass man visuell arbeitet, und dann, dass man auch etwas ausschneidet, sich noch mal unterhält, kleine Vorträge macht [...]. Und er hat ganz viele Medien eingesetzt, ob es diese Tafel war oder, oder. Also, das sind so Sachen, man hatte immer irgendwie etwas zu tun und man hatte halt nicht den ganzen Tag das Gleiche gemacht. Und wir waren auch sehr aktiv und das war natürlich auch eindeutig ein großer Vorteil, weil das einfach erstens nicht so ermüdend ist. Und zweitens lernt man ganz viele Sachen daraus. Also, er hat das halt immer mit sinnvollem Wissen verknüpft und von daher war es wirklich sehr [...] positiv“ (B4, t1, 207).

Ebenso kann beispielweise gemäß Interviewperson B1 die Anwendung des Gelernten gefördert werden, indem im Lernfeld die *Seminarinhalte verständlich erklärt* werden ($p = 10, t = 5$):

„Er hat mich dahin gehend unterstützt, dass er die Inhalte absolut plausibel erklärt hat“ (B1, t2, 108).

Überdies wurde in zwölf geführten Interviews ($p = 12, t = 2$) die *Erteilung konkreter Hinweise für den gelingenden Lerntransfer* als potenziell transferfördernde Facette der Unterstützung seitens des Trainers identifiziert. Folglich könnte der Trainer einen wesentlichen Beitrag zur Transferunterstützung leisten, indem er während der Seminarteilnahme den Teilnehmenden konkrete Ratschläge für die gelingende Umsetzung gibt:

„Er hat uns aus meiner Sicht konkrete Werkzeuge in die Hand gegeben. Das finde ich immer wichtig [...], dass es konkret wird. Also, er hat sagt: ‚Ich schlage Euch vor, diesen Satz zu benutzen [...]‘. Nicht ungefähr: ‚Denkt mal, was richtig ist.‘ Sondern sein Vorschlag ist der. [...] das fand ich super, weil wir dadurch einfach Tools haben, die wir abarbeiten können“ (B2, t1, 455).

Zwölf Mitarbeitende ($p = 12, t = 0$) fänden es des Weiteren für die spätere Anwendung erworbener Seminarinhalte am Arbeitsplatz hilfreich, wenn der Trainer „danach bei der Umsetzung halt auch noch dabei ist“ (B4, t1, 438) und den *Lerntransfer* zumindestens *während der anfänglichen Anwendungsphase gezielt begleiten* würde. Diese Begleitung könnte auch durch telefonisches Nachfassen erfolgen:

„Also, ich finde es halt nach wie vor [...], wie ich es auch schon letztes Mal sagte, so cool, dass Du das jetzt halt machst. Also, alleine das bringt mir [...] so viel [...]. Habe es auch schon [...] angesprochen, dass ich so gerne will, dass es jemanden gibt, der das immer tut bei uns. Einfach [...] noch mal nachzufassen und detaillierte Fragen zu stellen, sich noch mal damit auch wirklich zu beschäftigen, mit dem Thema. Das heißt, wenn das natürlich dann auch noch von demjenigen kommt, der den Inhalt sogar vermittelt hat, weil das hast Du jetzt ja nicht getan, was vielleicht auch sogar ein Vorteil ist. Aber zusätzlich dazu wäre es schön, auch einfach noch mal diesen fachlichen Background dazuzubekommen“ (B2, t2, 203).

Eng verbunden mit dieser potenziell transferfördernden Dimension der Unterstützung ist das *Zeigen von Interesse am Lerntransfer* ($p = 11, t = 0$) durch den Trainer. B3 umschreibt dies wie folgt:

„Also, ich könnte mir vorstellen, dass das für die anderen Teilnehmer interessanter gewesen wäre, wenn er sich noch mal gemeldet hätte [...]. Um einfach noch mal sich in Erinnerung zu bringen und zu sagen: ‚Hier, wie kann ich Dir noch helfen? Was konntest Du umsetzen?‘ Einfach so ein Zwischenstand“ (B3, t2, 144).

Betrachtet man nochmals die Häufigkeitsangaben im Kategoriensystem (vgl. Tabelle 8), so scheint die *Steigerung der Teilnahmemotivation* beziehungsweise *der Lernmotivation* des Teilnehmenden ($p = 9, t = 2$) auch eine essenzielle Facette von Transferunterstützung darzustellen. Diese Kategorie beschreibt B1 folgendermaßen:

„Er könnte vielleicht einfach im Vorfeld schon mal eine E-Mail schreiben oder so eine Postkarte oder keine Ahnung: Hey Leute, in einer Woche geht es los, seid gespannt. Und da irgendwie, keine Ahnung, irgendwas nur drauf, eine Zeichnung, die Lust macht, die das Interesse weckt“ (B1, t2, 293).

Weitere Wege, um den Lerntransfer zu fördern, umfassen beispielweise die *Ermöglichung bedarfsgerechter Weiterbildung* ($p = 8, t = 3$), die *stetige Seminaranpassung zugunsten des Lerntransfers* (bspw. mittels Teilnehmerevaluation) ($p = 8, t = 0$), die *Abstimmung des Lerntransfers* (z. B. durch die Vereinbarung von Transferzielen) ($p = 7, t = 0$) und die *Sicherstellung von Aktualität der Seminarinhalte* ($p = 5, t = 1$). Sonstige transferhemmende Dimensionen sind hingegen die gegenteiligen Aspekte *keine Ermöglichung bedarfsgerechter Weiterbildung* ($p = 5, t = 3$), *keine Abstimmung des Lerntransfers* ($p = 0, t = 1$) und *keine Sicherstellung von Aktualität der Seminarinhalte* ($p = 0, t = 4$) oder andere wie *Teile des Lerngegenstandes für Arbeitstätigkeit irrelevant* ($p = 0, t = 8$).

6.5 Dimensionen der Unterstützung und Dimensionen fehlender Transferunterstützung seitens weiterer Akteursgruppen

Die Interviewstudie hat ergeben, dass neben dem Vorgesetzten, den Arbeitskollegen und dem Trainer noch weitere Akteure auf unterschiedliche Art und Weise einen transferfördernden beziehungsweise transferhemmenden Beitrag leisten können. Zu den identifizierten Akteursgruppen zählen Transferbeauftragte, Hotelgäste und Familienangehörige. Das vorliegende Kategoriensystem (vgl. Tabelle 9) illustriert, in welcher Form die genannten Gruppen die Anwendung des neu Gelernten unterstützen beziehungsweise hemmen können.

Tabelle 9: Induktiv identifizierte Dimensionen in Bezug auf weitere Akteursgruppen (eigene Darstellung)

Ergebnisse:					
Dimensionen der Unterstützung (transferfördernd) beziehungsweise					
Dimensionen fehlender Transferunterstützung (transferhemmend) seitens weiterer Akteursgruppen					
Transferfördernd	p	t	Transferhemmend	p	t
Transferbeauftragte					
Gezielte Begleitung des Lerntransfers während anfänglicher Anwendungsphase	8	0			
Gezielte Begleitung des Lerntransfers unmittelbar nach Seminarteilnahme	3	1			
Hotelgäste					
Freundliches Auftreten gegenüber Teilnehmenden	3	0	Unfreundliches Auftreten gegenüber Teilnehmenden	6	5
Wertschätzung gegenüber Teilnehmenden	3	0			
Praktische Einübung des Gelernten am realen Gast (Gast als Proband für Lerntransfer)	1	0			
			Vorab negativ gesammelte Erfahrung mit Gast	1	0
Familienangehörige					
Ermütigung zum Lerntransfer	1	0			

p: potenzielle Dimensionen t: tatsächliche Dimensionen, 0: keine Erwähnung der Dimension

In Bezug auf *Transferbeauftragte* ließen sich zwei transferfördernde Dimensionen der Unterstützung ermitteln. Dabei handelt es sich um dieselbe Form von Transferunterstützung, die jedoch zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ansetzen sollte. So sind drei Interviewpersonen (p = 3, t = 1) beziehungsweise acht Mitarbeitende (p = 8, t = 0) der Meinung, dass eine *gezielte Begleitung des Lerntransfers unmittelbar nach der Seminarteilnahme* beziehungsweise *während der anfänglichen Anwendungsphase* den Transferprozess im Funktionsfeld fördern könnte. Betrachtet man die Häufigkeitsangaben in Tabelle 9, so scheint die wichtigere der beiden Varianten die Begleitung während der anfänglichen Anwendungsphase zu sein. Beide Formen der Transferunterstützung könnten beispielweise durch telefonisches Nachfassen durch einen Transferbeauftragten erfolgen. Interviewperson B2 veranschaulicht im folgenden Zitat, wie eine derartige Unterstützung kurz nach dem Seminarbesuch aussehen könnte:

„[ich finde] dieses Telefonat mit Dir¹²⁸ allein schon unheimlich wertvoll [...]. Sich noch einmal ganz intensiv über das Seminar Gedanken zu machen und es [...] ein paar Tage später [...] noch mal in den Kopf zu holen. Das finde ich echt richtig klasse. Und ich würde mir wünschen, dass das nach jedem Seminar passiert. Also, dass es jemanden gibt bei [...] [uns in der Hotelkette], der nachfasst“ (B2, t1, 375). „viele Fragen von denen, die Du gestellt hast, also, ich würde sagen der Großteil davon, finde ich super sinnvoll. Also, alleine dieses: ‚Wie hast Du Dich während des

¹²⁸ Mit dem Wort „Dir“ ist die Autorin dieser Forschungsarbeit gemeint, welche aus Sicht der Interviewpersonen eine Transferbeauftragte darstellt.

Seminars gefühlt? Was hast Du gelernt? Wie willst Du es umsetzen? Was brauchst Du dafür? Wer hindert Dich daran oder wer könnte Dich daran hindern?“ [...] Das ist Gold wert“ (B2, t1, 524).

Dass eine gezielte Begleitung des Lerntransfers während der anfänglichen Anwendungsphase den Lerntransfer auch nachhaltig fördern könnte, bringen die zwei folgenden Interviewausschnitte zum Ausdruck:

„Na ja gut, was kann man von so einem Trainer nachhaltig erwarten? Der wird bezahlt für ein Seminar, macht sein Seminar, schließt das Seminar mit dem Hotel ab und geht zum Nächsten über und spielt sein Programm von vorne ab. Dass da eine langfristige Begleitung oder Betreuung stattfindet, kann man nicht erwarten. Das wäre auch viel zu teuer und umfangreich so etwas extern durchführen zu lassen. Da bräuchtest Du intern jemanden, der mit Dir da unterwegs ist“ (B6, t2, 171).

„Also, ich finde das sehr gut, persönlich. Weil auch für so ein Telefonat holt man dann ja immer noch mal die Sachen raus, die man da aufgeschrieben hat. Guckt sich das noch mal an, damit man besser antworten kann. Und dabei lernt man ja auch immer wieder noch ein bisschen was. Oder speichert sich das besser ein. Deswegen. Also, ich finde das sehr gut, weil man dann selber auch einen Rückblick hat: Okay, habe ich jetzt überhaupt was gelernt, oder stehe ich jetzt wieder vor dem Null, sozusagen? Und ich denke mir: Was habe ich da noch mal gelernt? So nach dem Motto. Oder hat man für sich das auch umsetzen können, praxismäßig. Ja, dass man halt selber sich noch mal so einen Rückblick geben kann. Oder auch von anderen dann auch ein Rückblick kommt“ (B16, t2, 491).

Die zweitgenannte Akteursgruppe, die einen Einfluss auf den Lerntransfer haben kann, stellen *Hotelgäste* dar. So sind drei Befragte ($p = 3, t = 0$) davon überzeugt, dass die Anwendung vermittelter Seminarinhalte am Arbeitsplatz besser gelingen könnte, wenn Hotelgäste ein *freundliches Auftreten gegenüber dem Teilnehmenden* haben. Dies spiegelt zum Beispiel die Aussage von B14 wider:

„Wenn die Gäste mir freundlich gegenüber treten, fällt es mir natürlich leichter, die Seminarinhalte anzuwenden“ (B14, t1, 226).

Auch konnte in den Interviews der gegenteilige Aspekt *unfreundliches Auftreten gegenüber dem Teilnehmenden* ($p = 6, t = 5$) als mögliche Transferbarriere aufgedeckt werden:

„Wenn [...] die zehn Gäste, wo ich hingehere und nach Kaffee frage, natürlich alles nicht so freundliche Gäste wären. [...] Das würde es mir, denke ich mal, auch wirklich schwermachen, die Inhalte anzuwenden“ (B14, t1, 410).

Außerdem scheint die *Wertschätzung* seitens der Hotelgäste *gegenüber dem Teilnehmenden* ($p = 3, t = 0$) eine mögliche Voraussetzung für die gelingende Anwendung des Gelernten zu sein. Dies wird beispielweise im Gespräch mit B14 deutlich:

„Also, Wertschätzung [...] von Gästen, einfach auch ein kleines Dankeschön. Oder wie gesagt, falls ich dem Gast jetzt den Kaffee bringe, ihn einschenke, noch einen kleinen Small Talk habe [...], dass der Gast sich auch bedankt, dass ich ihm den Kaffee gebracht habe. Oder sich bedankt, dass ich so freundlich war. Dann hilft das vollkommen dabei, die Seminarinhalte anzuwenden. Dann weiß man, man hat es richtiggemacht, den Gast hat es gefreut. Und das ist ja auch das, was wir [...] wollen [...]. Dass der Gast [...] freundlich wieder geht, wenn er von uns geht. Dass er positiv sich daran erinnert, dass er bei uns war. Dass das Personal nett war. Und da hilft auch eine kurze positive Resonanz von den Gästen total“ (B14, t1, 369).

Neben den bisher dargestellten Dimensionen könnten Hotelgäste auch bewusst Transferunterstützung leisten, indem diese beispielweise als *Probanden für den Lerntransfer fungieren*. Eine Möglichkeit bestünde darin, die Umsetzung des neu Gelernten *am realen Gast praktisch einzuüben* ($p = 1, t = 0$). So ist B20 der Meinung, dass ein vom Hotel organisiertes Event zum Thema Lerntransfer die Anwendung erworbenen Wissens am Arbeitsplatz unterstützen könnte:

„Du kannst da halt coole Dinge machen. Du kannst auch das mit Gästen machen, dass Du das wirklich vor richtigen Gästen machst. Aber Du musst das halt cool verpacken, dass Du dann noch ein bisschen Geld dran verdienst, sodass die Gäste Spaß haben, sodass es ein cooler Tag wird. [...] Das hört sich doch ganz gut an. Und dann [...] kommen die Gäste so, haben das Gefühl sie wirken mit“ (B20, t1, 518).

Ein Transferhemmnis könnte nach Ansicht von B3 darin bestehen, wenn man bereits *vorab negative Erfahrungen mit einem Gast gesammelt* hat ($p = 1, t = 0$):

„Oder vielleicht ist der Kunde schwierig. Da ist es natürlich immer einfacher, eine E-Mail zu schreiben¹²⁹“ (B3, t1, 318).

Familienangehörige stellen die letzte ermittelte Gruppe dar, die möglicherweise den Lerntransfer unterstützen kann. So könnten Personen aus dem familiären Umfeld die Anwendung erworbener Seminarinhalte fördern, indem sie den Teilnehmenden beispielweise nach einer negativ gesammelten Transfererfahrung weiterhin dazu *ermutigen, Gelerntes bei der Arbeit umzusetzen* ($p = 1, t = 0$). B16 beschreibt dies folgendermaßen:

„Also, meine Mutter auf jeden Fall dann ja noch. [...], dass sie mir einfach manchmal Mut macht, wenn ich jetzt zum Beispiel [...] eine Beschwerde hatte [...]. Und dann: Ach, das war jetzt nicht so gut. Und: Ich wusste auch nicht, wie ich mich verhalten soll. [...] Dass sie mir einfach Mut macht [...] in dem Moment. Dass das nächste Mal halt besser wird“ (B16, t1, 331).

¹²⁹ Den Teilnehmenden wurde in dem Seminar nahegelegt, generell das persönliche Gespräch zu (potenziellen) Gästen zu suchen und diese nicht per E-Mail anzuschreiben.

Nachdem die induktiv ermittelten Einflussfaktoren und Dimensionen vorgestellt wurden, werden im abschließenden Kapitel 7 die Ergebnisse der Dissertation zusammengefasst, reflektiert und diskutiert.

SCHLUSSBETRACHTUNG

7. Zusammenfassung und Diskussion

Bislang wurden die Ergebnisse sämtlicher Teilbereiche dieser Forschungsarbeit getrennt beschrieben. Im nächsten Abschnitt (Kapitel 7.1) erfolgt daher eine übergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse. Anschließend werden vorläufige Implikationen zur Transferförderung für das Hotelgewerbe abgeleitet (Kapitel 7.2). Den Abschluss bilden eine Reflexion der durchgeführten Interviewstudie sowie ein Ausblick für weiterführende Studien (Kapitel 7.3).

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Um zunächst den Lerntransferprozess zu veranschaulichen, einen Überblick über mögliche Lerntransferdeterminanten zu gewinnen und jene Faktoren zu identifizieren, die als besonders wichtig erscheinen (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3.2, vgl. *Forschungsfrage 1*), wurden *theoretische Lerntransfermodelle* herangezogen. Es zeigt sich, dass die ausgewählten Theoriemodelle generell eine große Vielzahl an potenziellen Lerntransferfaktoren beinhalten. Außerdem lässt sich darlegen, dass offenbar insbesondere teilnehmerspezifische Merkmale und Rahmenbedingungen der Arbeitsumgebung für den Lerntransfer von Bedeutung sind. Lernfeldspezifische Einflussfaktoren scheint eine vergleichsweise geringere Rolle für die Umsetzung des Gelernten zuzukommen.

Die *Analyse des empirischen Forschungsstandes zum Lerntransfer* zielte darauf ab, erfolgswirksame Einflussfaktoren auf den Lerntransfer zu ermitteln (vgl. Kapitel 4.3, vgl. *Forschungsfrage 2*) sowie bestehende Forschungsdesiderata auf dem Gebiet des Lerntransfers nachzuweisen (vgl. Kapitel 4.3, vgl. *Forschungsfrage 3*). Die Beschäftigung mit dem empirischen Forschungsstand zeigt zudem, dass qualitative Studien (vgl. z. B. Tonhäuser, 2017) zur Identifizierung von Einflussfaktoren seither selten Anwendung finden. In Bezug auf erfolgswirksame Lerntransferdeterminanten scheint bei den individuellen Merkmalen speziell die *Transfermotivation* (vgl. z. B. Hinrichs, 2016), im Lernfeld das *error management* (vgl. z. B. Dyre et al., 2017) sowie bei den institutionellen Einflussfaktoren die *Unterstützung durch Vorgesetzte* und *durch Kollegen* (vgl. z. B. Festner, 2012) eine Schlüsselrolle für den Lerntransfererfolg einzunehmen. Außerdem zeigt sich ein erhebliches Forschungsdefizit in Bezug auf Dimensionen, die erfolgswirksame Faktoren näher erklären. Das bedeutet, dass die berücksichtigten Stu-

dien beispielweise wenig Aufschluss darüber geben, auf welche Art und Weise der Vorgesetzte, die Kollegen und der Trainer den Lerntransfer fördern beziehungsweise hemmen können. Des Weiteren hat die Lerntransferthematik Eingang in verschiedenen Branchen gefunden und wird in diversen Berufen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen analysiert. Allerdings existiert nach aktuellem Kenntnisstand keine qualitativ-empirische Studie zur Ermittlung von Lerntransferdeterminanten und Dimensionen im Hotelgewerbe, obgleich die betriebliche Weiterbildung und damit verbunden die Lerntransferthematik in dieser Branche zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnissen aus dem Forschungsstand wurde schließlich eine *qualitative Interviewstudie im Hotelgewerbe* durchgeführt, um aus Sicht von Weiterbildungsteilnehmenden Einflussfaktoren und Dimensionen zu erfassen, die ihren individuellen Lerntransfer fördern und hemmen könnten (*potenziell transferfördernde bzw. transferhemmende Einflussfaktoren und Dimensionen*) beziehungsweise die diesen tatsächlich gefördert und gehemmt haben (*tatsächlich transferfördernde bzw. transferhemmende Einflussfaktoren und Dimensionen*) (vgl. Kapitel 6, vgl. *Forschungsfragen 4 und 5*). Die Datenerhebung erfolgte mittels *halbstrukturierter Leitfadeninterviews* (vgl. Kapitel 5.1) mit 21 rekrutierten Hotelmitarbeitenden zu den Zeitpunkten t_1 und t_2 (vgl. Kapitel 5.5).

Insgesamt lässt sich als Fazit der durchgeführten Interviewstudie festhalten, dass zum einen Kategorien ermittelt werden konnten, die sich in theoretischen Lerntransfermodellen und quantitativ-empirischen Transferstudien wiederfinden, und dass zum anderen Aspekte identifiziert werden konnten, die bislang unbekannt sind und damit neue Kategorien darstellen. Den Tabellen 5 bis 9 lassen sich jene Faktoren und Dimensionen entnehmen, die schon empirisch untersucht worden sind.

In Bezug auf die eigenen Studienergebnisse lässt sich für den Bereich *potenziell und tatsächlich transferfördernder Einflussfaktoren* resümieren, dass aus Sicht der Interviewpersonen Determinanten bestehen, die den Lerntransfer positiv beeinflussen können beziehungsweise die diesen tatsächlich gefördert haben. Hierzu gehören Bedingungsfaktoren, die den Teilnehmenden selbst und die Institution, das heißt den Hotelbetrieb, betreffen. Der wichtigste teilnehmerspezifische Einflussfaktor scheint die *Transfermotivation* ($p = 20$, $t = 16$) zu sein. Diese Determinante findet sich auch in Transfermodellen (vgl. z. B. Seidel, 2012) wieder und wurde bereits in Studien (vgl. z. B. Kauffeld et al., 2008) analysiert. Bei den institutionellen Determinanten erweckt es den Anschein, als

könnte insbesondere die *Thematisierung und Problematisierung des Lerntransfers* ($p = 17$) im Hotelalltag einen wesentlichen Beitrag für die gelingende Anwendung des Gelernten im Funktionsfeld leisten. Dieser induktiv identifizierte Einflussfaktor hat einen neuen Erkenntniswert, weil er bislang weder in theoretischen Modellen zum Lerntransfer abgebildet noch in quantitativ-empirischen Transferstudien geprüft worden ist (vgl. Kapitel 3 und 4). Außerdem konnten annähernd alle Interviewpartner ($t = 18$) aufgrund von sich ergebenden *Anwendungsmöglichkeiten* das neu Gelernte am Arbeitsplatz umsetzen. Auch dieser Befund deckt sich mit dem bisherigen Forschungsstand, denn diese Determinante findet sich in Lerntransfermodellen (vgl. z. B. Baldwin und Ford, 1988) wieder und hat sich auch in Studien (vgl. z. B. Gessler, 2012) als wichtiger Einflussfaktor herausgestellt.

Bei den *potenziell transferhemmenden individuellen Einflussfaktoren* lässt sich feststellen, dass am häufigsten die zwei Determinanten *Unsicherheit* ($p = 8$) und *Vergessen vermittelter Seminarinhalte* ($p = 8$) ermittelt werden konnten. Außerdem scheinen die *vergessenen Seminarinhalte* ($t = 9$) auch der häufigste Grund dafür gewesen zu sein, weshalb der Lerntransfer tatsächlich nicht gelingen konnte. In Bezug auf die *potenziell transferhemmenden institutionellen Lerntransferdeterminanten* kann zusammengefasst werden, dass mehr als die Hälfte der Befragten ($p = 12$) denkt, dass der *Stress im beruflichen Alltag* von einer Umsetzung des erworbenen Wissens am Arbeitsplatz abhalten könnte. Bei diesen induktiv ermittelten Einflussfaktoren handelt es sich auch um neue Einsichten, da sie so klar in der bisherigen Transferforschung noch nicht benannt worden sind (vgl. Kapitel 3 und 4). Tatsächlich wurden die meisten Interviewpersonen ($t = 17$) allerdings am Lerntransfer gehindert, weil es an *Anwendungsmöglichkeiten* im Funktionsfeld fehlte.

In Bezug auf *potenziell und tatsächlich transferfördernde Dimensionen der Unterstützung seitens unterschiedlicher Akteursgruppen* kann zusammengefasst werden, dass nach Auffassung der Befragten mögliche Formen der Transferunterstützung existieren, die den Lerntransfer positiv beeinflussen (könnten). Hierbei kommt speziell dem Vorgesetzten, den Arbeitskollegen und dem Trainer eine besondere Bedeutung zu. Aber auch Transferbeauftragte, Hotelgäste und Familienangehörige können den Ergebnissen zufolge Transferförderung leisten. Mit Blick auf den Vorgesetzten scheinen der *Erwerb gleicher Seminarinhalte* ($p = 19$) sowie das *Zeigen von Interesse am Seminar* ($p = 19$) die bedeutendsten *potenziell transferfördernden Unterstützungsdimensionen* darzustellen. Tatsächlich wurde der Lerntransfer am häufigsten begünstigt, wenn der Chef den Teilnehmenden *in*

der *Transfersituation begleitet* (t = 4) und *Anwendungsmöglichkeiten geschaffen* (t = 4) hat. Ähnliches gilt für die Kollegen der Interviewpartner, so könnten sie insbesondere durch die *Aneignung der gleichen Seminarinhalte* (p = 20) zu einem Lerntransfererfolg des Teilnehmenden beisteuern. Auch wurden Weiterbildungsteilnehmende durch diese zuletzt genannte Facette der Unterstützung (t = 5) sowie durch die *Abstimmung des Lerntransfers* (t = 5), die *Begleitung während Transfersituationen* (t = 5) und durch das *Schaffen von Anwendungsmöglichkeiten* (t = 5) tatsächlich unterstützt. Den wichtigsten Auslöser für die Nichtanwendung des Gelernten könnte ein *fehlendes Interesse am Lerntransfer* seitens Vorgesetzter (p = 15) und Kollegen (p = 13) bilden. Tatsächlich wurde ein Mitarbeitender (t = 1) aufgrund des *Widerstands und der fehlenden Bereitschaft für Veränderungen* des Vorgesetzten von einer Umsetzung des Gelernten abgehalten. Der meistgenannte Grund (t = 4) für die Nichtumsetzung erworbener Seminarinhalte verursacht durch Arbeitskollegen ist ihr *Verhindern von Anwendungsmöglichkeiten*. Insgesamt lässt sich feststellen, dass Vorgesetzte und Kollegen auf ähnliche Art und Weise den Lerntransfer begünstigen oder hemmen können. Allerdings existieren drei Ausprägungsformen, die lediglich den Vorgesetzten betreffen. Hierzu gehören die *Ermöglichung individuell gewünschter Seminarteilnahme* sowie *bedarfsgerechter Weiterbildung* und das *Einnehmen einer Vorbildfunktion für den Lerntransfer*. Genauso wurden drei transferfördernde Unterstützungsdimensionen ermittelt, die nur bei Kollegen auftreten. Dazu zählen die *gute Stimmung unter Kollegen*, die *Vermeidung von Lärm am Arbeitsplatz* sowie das *Recap-Meeting hinsichtlich der Wirkung des Lerntransfers*. Die hier angeführten Dimensionen haben ebenfalls einen neuen Erkenntniswert, da sie in den theoretischen Lerntransfermodellen nicht abgebildet werden (vgl. Kapitel 3). Lediglich das *Zeigen von Interesse am Seminar* sowie der *Widerstand und die fehlende Bereitschaft für Veränderungen* wurden in quantitativ-empirischen Studien bereits untersucht (vgl. Kapitel 4).

Die erfassten Dimensionen aufseiten des Trainers unterscheiden sich von jenen des Vorgesetzten und der Kollegen. Jedoch zeigen sich ebenfalls Übereinstimmungen zwischen diesen drei Akteursgruppen und zwar bei der *Abstimmung des Lerntransfers*, beim *Einbringen persönlicher Arbeitserfahrung*, beim *Zeigen von Interesse am Lerntransfer*, bei der *Durchführung von Transferkontrollen*, beim *Follow-up nach einer Anwendungsphase*, bei der *Ermunterung zum Lerntransfer*, bei der *Steigerung der Teilnahmemotivation* beziehungsweise *Lernmotivation* und bei der *Erinnerung an den Lerntransfer*. Die *Ermög-*

lichung bedarfsgerechter Weiterbildung wird lediglich beim Vorgesetzten und beim Trainer genannt. Der *Praxisbezug hinsichtlich der Inhalte und Übungen* ($p = 20$, $t = 13$) scheint die wichtigste Form möglicher Transferförderung im Lernfeld zu sein. Bei den hindernden Aspekten wurde primär *keine Ermöglichung bedarfsgerechter Weiterbildung* ($p = 5$) beziehungsweise *Teile des Lerngegenstandes für Arbeitstätigkeit irrelevant* ($t = 8$) angeführt. In Bezug auf den Trainer wird in den Modellen zum Lerntransfer (vgl. z. B. Dubs, 1994) und in den berücksichtigten Studien (vgl. z. B. Seidel, 2012) nur der *Praxisbezug* thematisiert. Lediglich die *Steigerung der Lernmotivation* wurde empirisch untersucht (vgl. Kapitel 4).

Während beim Transferbeauftragten die wichtigste potenziell transferfördernde Unterstützungsdimension die *gezielte Begleitung des Teilnehmenden während der anfänglichen Anwendungsphase* ($p = 8$) zu sein scheint, ist es beim Hotelgast dessen *freundliches Auftreten* ($p = 3$) sowie die *Wertschätzung gegenüber dem Teilnehmenden* ($p = 3$). Die genannte Begleitung durch den Transferbeauftragten kann den Ergebnissen zufolge auch durch den Trainer ($p = 12$) erfolgen. Der einzige ermittelte transferhemmende Aspekt in Bezug auf den Hotelgast ist sein *unfreundliches Auftreten gegenüber dem Teilnehmenden* ($p = 6$, $t = 5$). Anzumerken ist, dass die identifizierten Akteursgruppen Transferbeauftragte, Hotelgäste und Familienangehörige sowie die dazugehörigen Dimensionen neue Erkenntnisse darstellen, da sie so klar bisher weder in den Lerntransfermodellen berücksichtigt noch in den Transferstudien untersucht worden sind (vgl. Kapitel 3 und 4). Da vorliegende Forschungsarbeit dem Dienstleistungssektor zuzuordnen ist, an dem der Kunde an der Leistungserstellung mitwirkt, nimmt dieser dementsprechend auch einen Einfluss auf den Lerntransfererfolg. Zum Schluss bleibt festzuhalten, dass in der Interviewstudie vor allem transferfördernde Einflussfaktoren und Dimensionen im Vergleich zu transferhemmenden Aspekten aufgedeckt wurden.

7.2 Implikationen zur Transferförderung für das Hotelgewerbe

Vor dem Hintergrund des in Kapitel 1.1 erwähnten Lerntransferproblems, mit dem sich Unternehmen bei jeder durchgeführten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme erneut konfrontiert sehen, bedarf es gezielter Transferförderungsmaßnahmen, die am gesamten Trainingsprozess, d. h. vor, während und nach der Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme, ansetzen (Bank, Schaal & Thieme, 2010, S. 54–55). Die Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung ist zudem als eine ganzheitliche betriebliche Aufgabe

zu verstehen, an der mehrere Akteursgruppen zu beteiligen sind. Hierzu zählen u. a. Führungskräfte, der Trainer und der Weiterbildungsteilnehmende selbst (Müller & Soland, 2009, S. 254). Auch müssen sich Unternehmen des Hotelgewerbes und damit verbunden die angeführten und auch weitere, im Rahmen der eigenen Interviewstudie identifizierte Akteure den Herausforderungen stellen, die mit einer Umsetzung von Transferförderungsmaßnahmen einhergehen, damit der Lerntransfer von Weiterbildungsteilnehmenden am Arbeitsplatz gelingen kann. Im Folgenden werden vorläufige Implikationen zur Transferförderung speziell für das Hotelgewerbe abgeleitet (vgl. *Forschungsfrage 6*). Die Implikationen werden auf der individuellen, lernfeldspezifischen und institutionellen Ebene verortet. Anzumerken ist jedoch, dass sie sich nicht immer trennscharf einem Bereich zuordnen lassen. So betrifft u. a. die bedarfsgerechte Weiterbildung nicht nur den Trainer (lernfeldspezifische Ebene), sondern auch den Vorgesetzten (institutionelle Ebene). Die aufgestellten Implikationen beruhen auf den gewonnenen Forschungserkenntnissen des systematischen Literaturreviews (vgl. Kapitel 3 und 4) und der durchgeführten Interviewstudie (vgl. Kapitel 6). Ferner ist darauf hinzuweisen, dass sich bei der Transferförderung keine generalisierten Implikationen ableiten lassen, sondern dass jeder Hotelbetrieb jene Maßnahmen zur Förderung und Sicherstellung des Lerntransfers ergreifen sollte, die zu ihm passen.

Implikationen zur Transferförderung auf individueller Ebene

Auf der individuellen Ebene sind drei Implikationen zur Transferförderung für das Hotelgewerbe entscheidend. Hierzu gehören die *Transfermotivation* des Hotelmitarbeitenden, die *kontinuierliche Wiederholung und Verinnerlichung vermittelter Seminarinhalte* sowie die *Selbstreflexion* des Teilnehmenden.

Transfermotivation

Eine Herausforderung besteht in der dauerhaften Aufrechterhaltung der *Motivation im Hinblick auf den Lerntransfer* seitens der trainierten Hotelmitarbeitenden. Diese Determinante ergibt sich aus mehreren Theoriemodellen (vgl. z. B. Meißner, 2012) (vgl. Kapitel 3.3.2). Auch wurde die Transfermotivation bereits in diversen Transferstudien (z. B. van der Locht et al., 2013) als bedeutender Einflussfaktor herausgearbeitet (vgl. Kapitel 4.3). Die eigene Interviewstudie bestätigt die hohe Wichtigkeit dieses Einflussfaktors für den Lerntransfer (vgl. Kapitel 6.1). Wie die späteren Ausführungen zeigen werden, kann im Hotelgewerbe die Transfermotivation der Mitarbeitenden beispielweise durch

materielle und immaterielle Anreize für den Lerntransfer aufrechterhalten werden (vgl. Kapitel 6.2).

Kontinuierliche Wiederholung und Verinnerlichung vermittelter Seminarinhalte

Eine weitere Herausforderung der Transferförderung auf individueller Ebene stellt die *kontinuierliche Wiederholung und Verinnerlichung vermittelter Seminarinhalte* dar, weil im Hotelalltag häufig wenig Zeit für die fortlaufende Auseinandersetzung mit dem Lernstoff bleibt. Allerdings ist diese transferfördernde Maßnahme entscheidend, damit Gelerntes nicht vergessen wird (vgl. Kapitel 6.1). Zwar wurden die kontinuierliche Wiederholung und Verinnerlichung vermittelter Seminarinhalte sowie das Vergessen vermittelter Seminarinhalte bislang weder in den betrachteten Theoriemodellen zum Lerntransfer berücksichtigt noch in den ausgewerteten empirischen Transferstudien untersucht (vgl. Kapitel 3 und 4), jedoch bestätigt die eigene Interviewstudie die hohe Bedeutung beider Einflussfaktoren für den Lerntransfer (vgl. Kapitel 6.1). Den Interviewpersonen zufolge kann Gelerntes eigenständig (vgl. Kapitel 6.1), mit Kollegen und auch mit dem Vorgesetzten eingeübt werden (vgl. Kapitel 6.3).

Selbstreflexion

Herausfordernd kann es zudem sein, sich als Teilnehmender *selbstreflexiv* im Hinblick auf die Anwendung des Gelernten zu verhalten, weil hier aufgedeckt wird, ob der individuelle Lerntransfer gelingt oder misslingt. Mit Selbstreflexion ist die eigenständige Überprüfung des Lerntransfers gemeint. Die Kontrolle des Lerntransfers auf individueller Ebene findet sich in verschiedenen theoretischen Transfermodellen (vgl. z. B. Seidel, 2012) wieder (vgl. Kapitel 3.3.2). Auch die Aufarbeitung des empirischen Forschungsstandes (vgl. z. B. Colquitt et al., 2000) hat ergeben, dass die Kontrolle seitens des Weiterbildungsteilnehmenden einen bedeutenden Einflussfaktor auf den Lerntransfer darstellt (vgl. Kapitel 4.3). Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen der eigenen Interviewstudie. So könnte eine Selbstreflexion des Handelns, z. B. in Form einer Selbsteinschätzung oder Selbstüberprüfung des Lerntransfers durch den Teilnehmenden selbst erfolgen (vgl. Kapitel 6.1).

Implikationen zur Transferförderung auf lernfeldspezifischer Ebene

In Bezug auf das Lernfeld lassen sich zwei Implikationen zur Transferförderung für das Hotelgewerbe ableiten. Hierzu gehören die *bedarfsgerechte und transferorientierte Weiterbildung* sowie die *Evaluation betrieblicher Weiterbildung*.

Bedarfsgerechte und transferorientierte Weiterbildung

Eine *bedarfsgerechte und transferorientierte Weiterbildung* ist unabdingbar, damit der Lerntransfer des Teilnehmenden im Hotelalltag wahrscheinlicher wird. Dazu bedarf es zunächst einer Bedarfsanalyse. In dem Theoriemodell von Rank und Wakenhut (1998) wird die Bedarfsanalyse durch den Teilnehmenden und die durch den Vorgesetzten genannt. Diese ist nach Aussage der Autoren entscheidend, um die Praxisorientierung der Lerninhalte sicherzustellen (Rank & Wakenhut, 1998, S. 23). Bei Meißner (2012) stellt die Bedarfsanalyse ebenfalls ein Modellbestandteil dar, weil diese laut der Autorin als eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Lerntransfer angesehen wird (Meißner, 2012, S. 148). Der in diesem Zusammenhang genannte Praxisbezug der Inhalte ist in allen, in dieser Forschungsarbeit berücksichtigten Theoriemodellen als Lerntransferdeterminante enthalten (vgl. Kapitel 3.3.2). In Transferstudien (vgl. z. B. Bates et al., 2000) wurde der Praxisbezug der Inhalte als wesentlicher Einflussfaktor auf den Lerntransfer herausgearbeitet (vgl. Kapitel 4.3). Die eigene Interviewstudie bestätigt, dass sowohl die bedarfsgerechte Weiterbildung als auch der Praxisbezug wichtige Bedingungsfaktoren darstellen (vgl. Kapitel 6.2 und 6.4). Die Studienergebnisse belegen, dass der Lerntransfer im Hotelalltag wahrscheinlicher wird, wenn der Vorgesetzte seinen Mitarbeitenden eine bedarfsgerechte Weiterbildung ermöglicht. Dies wird laut Interviewpersonen durch die gemeinsame Aufdeckung individueller Stärken und Schwächen und durch die Berücksichtigung individueller Weiterbildungswünsche der Beschäftigten möglich (vgl. Kapitel 6.3). Auch können im Hotelgewerbe Hotel-Tester und Mystery Calls zur Aufdeckung des Weiterbildungsbedarfs eingesetzt werden (vgl. Kapitel 6.2). Ebenso kommt die Interviewstudie zu dem Resultat, dass dem Trainer zur Sicherstellung einer bedarfsgerechten Weiterbildung eine Schlüsselrolle zukommt (vgl. Kapitel 6.4). Die Befunde der eigenen Studie bestätigen außerdem, dass der Praxisbezug die wichtigste Lerntransferdeterminante auf lernfeldspezifischer Ebene darstellt. Hergestellt werden kann dieser durch eindeutige Anwendungsbezüge bei der Wissensvermittlung und durch praktische Übungsmöglichkeiten, wie beispielweise Rollenspiele im Umgang mit Gastbeschwerden

(vgl. Kapitel 6.4). Die durchgeführte Studie zeigt zudem, dass sich der Einsatz von Rollenspielen zur Einübung des Gelernten nicht nur auf das Lernfeld beschränken, sondern auch im Funktionsfeld fortgesetzt werden sollte. Nach Angabe von Befragten wäre hier eine Beteiligung durch Vorgesetzte und Kollegen (vgl. Kapitel 6.3), aber auch durch Hotelgäste, welche als Probanden für den Lerntransfer fungieren (vgl. Kapitel 6.5), denkbar.

Transferorientierung im Training kann u. a. sichergestellt werden, indem Weiterbildungsteilnehmende unter Anleitung des Trainers Transferziele vereinbaren (vgl. Kapitel 6.4). Die Setzung von Transferzielen findet sich auch in theoretischen Lerntransfermodellen (vgl. z. B. Meißner, 2012) wieder (vgl. Kapitel 3.3.2). Außerdem hat sich in diversen empirischen Studien (z. B. Brown, 2005) die Zielsetzung als wichtiger Einflussfaktor herausgestellt (vgl. Kapitel 4.3). Die Befunde der eigenen Interviewstudie bestätigen die hohe Relevanz der Formulierung von selbst gesteckten Transferzielen für den Lerntransfer (vgl. Kapitel 6.1). Diese können auch nach der Weiterbildungsteilnahme im Anwendungsfeld gemeinsam mit dem Vorgesetzten und mit den Kollegen vereinbart werden (vgl. Kapitel 6.3).

Evaluation betrieblicher Weiterbildung

Eine Herausforderung der Transferförderung besteht auch darin, *Evaluationen* unmittelbar nach Abschluss einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme sowie zusätzlich mit einem zeitlichen Abstand zu dieser Maßnahme durchzuführen. Die Evaluation der betrieblichen Weiterbildung ergibt sich aus dem Theoriemodell von Meißner (2012) (vgl. Kapitel 3.2.5). Die aus dieser Bewertung erlangten Informationen können als Planungsgrundlage für nachkommende Weiterbildungsmaßnahmen verwendet werden, wobei der Lerntransfer bei der Evaluation zu berücksichtigen ist (Meißner, 2012, S. 154–155). Zu diesem Einflussfaktor hat die Aufarbeitung des empirischen Forschungsstands jedoch keine Erkenntnis erbracht (vgl. Kapitel 4). Die eigene Interviewstudie im Hotelgewerbe kommt zu dem Ergebnis, dass der Trainer sich einerseits am Ende einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme von der Teilnehmergruppe ein Feedback zur erfolgten Maßnahme einholen sollte, um gegebenenfalls Verbesserungen an dieser vornehmen zu können. Andererseits sollte die Evaluation mit einem mehrwöchigen Abstand zum Seminar erneut im Hinblick auf den Lerntransfer durchgeführt werden (vgl. z. B. auch B12, t2, 206). Dies würde dem Trainer die Möglichkeit eröffnen, die Maßnahme zugunsten des Lerntransfers anzupassen (vgl. Kapitel 6.4).

Implikationen zur Transferförderung auf institutioneller Ebene

Auf der Ebene der Arbeitsumgebung lassen sich drei Implikationen zur Transferförderung speziell für das Hotelgewerbe aufstellen. Diese betreffen *transferfördernde Ressourcen*, *Anreize für den Lerntransfer* und *Lerntransferkontrollen*.

Transferfördernde Ressourcen

Eine Herausforderung im Hinblick auf die Transferförderung ist, den Hotelmitarbeitenden *ausreichende Ressourcen* für ihren Anwendungsprozess am Arbeitsplatz bereitzustellen, da der betriebliche Hotelalltag häufig durch Personalmangel, hohen Arbeits- und Zeitdruck sowie lange und schwer planbare Arbeitszeiten gekennzeichnet ist (Initiative Neue Qualität der Arbeit, 2017, S. 10) (vgl. Kapitel 6.2). Dass Ressourcen für die erfolgreiche Anwendung des Gelernten notwendig sind, wird in dem theoretischen Lerntransfermodell von Meißner (2012) angenommen. Hier werden zeitliche, finanzielle, technisch-sachliche und informatorische Ressourcen genannt (vgl. Kapitel 3.2.5). Außerdem bestätigen empirische Studien die hohe Relevanz von Ressourcen für den Lerntransfer. So wurde z. B. bei Colquitt et al. (2000) das positive Transferklima, wozu u. a. die Verfügbarkeit ausreichender Ressourcen für die Umsetzung des Gelernten gehört, als relevanter Einflussfaktor herausgearbeitet (vgl. Kapitel 4.2.3 und 4.3). Auch die eigenen Studienergebnisse belegen die Wichtigkeit von transferfördernden Ressourcen für den gelingenden Lerntransfer. Im Hotelgewerbe scheinen dies vor allem Arbeitsmittel, Zeit und Personal zu sein (vgl. Kapitel 6.2). Den Interviewpersonen zufolge können Ressourcen vom direkten Vorgesetzten und von den Arbeitskollegen bereitgestellt werden (vgl. Kapitel 6.3).

Anreize für den Lerntransfer

Eine weitere Herausforderung der Transferförderung auf institutioneller Ebene stellt die Bereitstellung von *Anreizen für den Lerntransfer* dar, weil Hotelmitarbeitende unterschiedliche Erwartungen an Anreize und Belohnungen haben. Diese können, wie die folgenden Forschungserkenntnisse zeigen, intrinsisch und extrinsisch bzw. immateriell und materiell sein. Immaterielle Anreize ergeben sich aus dem Theoriemodell von Seidel (2012) in Form der Äußerung von Feedback bei erbrachten Transferleistungen durch den Vorgesetzten (vgl. Kapitel 3.2.4). Das Modell von Meißner (2012) beinhaltet einerseits die globale Entgelt- und Anreizgestaltung und andererseits intrinsische und extrin-

sische Anreize durch den Vorgesetzten (vgl. Kapitel 3.2.5). Auch im Rahmen von empirischen Studien (vgl. z. B. Kauffeld et al., 2008) wurde das Leistungsfeedback nach dem Training seitens des Vorgesetzten als wichtiger Einflussfaktor auf den Lerntransfer herausgearbeitet (vgl. Kapitel 4.3). Die eigene Interviewstudie belegt, dass materielle und immaterielle Anreize den Lerntransfer begünstigen könnten. Im Hotelgewerbe kann dies nach Aussage von Interviewpersonen eine Gehaltserhöhung, eine Provision oder ein Feedback nach dem erfolgten Transferprozess durch den Vorgesetzten oder durch Kollegen sein (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3).

Lerntransferkontrollen

Herausfordernd ist außerdem, regelmäßige *Lerntransferkontrollen* als transferfördernde Maßnahme im Hotelalltag zu integrieren, denn es erfordert Akzeptanz seitens der Mitarbeiterschaft (vgl. Kapitel 6.2). Dies kann nur erreicht werden, wenn bei ausbleibender Anwendung des Gelernten oder bei misslungenem Lerntransfer hieran keine negativen Folgen (z. B. fehlende Anerkennung) geknüpft werden. Allerdings hat die bisherige Transferforschung zu dieser Determinante keine Erkenntnis erbracht (vgl. Kapitel 3 und 4). Dennoch machen die eigenen Studienergebnisse deutlich, dass im Hotelgewerbe eine Transferkontrolle durch die Akteursgruppen Vorgesetzte (vgl. Kapitel 6.3), Kollegen (vgl. Kapitel 6.3), Trainer (vgl. Kapitel 6.4) und Hotel-Tester (vgl. Kapitel 6.2) möglich ist. Des Weiteren wurden in diesem Zusammenhang Mystery Calls zur Überprüfung des Lerntransfers genannt (vgl. Kapitel 6.2).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die eigene Interviewstudie gezeigt hat, dass der Lerntransfer und damit verbunden die Transferförderung im Hotelgewerbe vor besonderen Herausforderungen stehen, die bei der Planung und Umsetzung von Transferförderungsmaßnahmen zu berücksichtigen sind. So zeigen sich u. a. Besonderheiten bei dem Einsatz des Personals (z. B. Rotationen am Arbeitsplatz) (vgl. Kapitel 6.2), die bei der Implementierung von Transferförderungsaktivitäten bedacht werden müssen. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie haben darüber hinaus deutlich gemacht, dass Hotelgäste häufig dabei eine Rolle spielen, ob der Lerntransfer gelingt oder misslingt (vgl. Kapitel 6.5). Aus diesem Grund sollte diese Akteursgruppe bei der Transferförderung berücksichtigt werden. In Kapitel 6.5 wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Hotel ein Event zum Lerntransfer organisieren könnte, bei dem erworbene Weiterbildungsinhalte am realen Hotelgast eingeübt werden können (z. B. Filetieren und Tranchieren am Tisch

des Hotelgastes). Solch eine Transferförderungsmaßnahme könnte hotelintern, aber auch hotelübergreifend, d. h. in Kooperation mit anderen Hotelbetrieben, durchgeführt werden.

7.3 Reflexion und Ausblick

An dieser Stelle soll das gewählte Untersuchungsdesign reflektiert und mit einem Ausblick auf den weiteren Forschungsbedarf abgeschlossen werden. Generell handelt es sich bei der Lerntransferthematik und damit verbunden bei der Identifizierung von Lerntransferfaktoren und Dimensionen sowie der Aufstellung von Transferförderungsmaßnahmen um ein aktuelles Thema, da es sich auf ein konkretes Problem der betrieblichen Weiterbildungspraxis bezieht und die Gewinnung von neuen Erkenntnissen diesbezüglich von mehreren Forschenden (vgl. z. B. Tonhäuser, 2017) gefordert wird. Da es sich um eine qualitative Studie handelt, soll diese nachfolgend mittels der zugrunde liegenden Leitprinzipien und Gütekriterien qualitativ orientierter Forschung (vgl. Kapitel 5.2) reflektiert werden.

Wie bereits in Kapitel 5.2 beschrieben, fordert das Prinzip der Offenheit die unvoreingenommene Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand, den Forschungssubjekten und der Untersuchungsmethode. In den Kapiteln 2.2, 3 und 4 wurde das theoretische Wissen und somit das Vorverständnis der Forscherin zum Untersuchungsgegenstand offengelegt. Auch konnte das Prinzip der Offenheit im Rahmen der Datenerhebung eingehalten werden, weil zu den Messzeitpunkten t_1 und t_2 halbstrukturierte Leitfadeninterviews zum Einsatz kamen. Das Vorverständnis der Autorin zum Untersuchungsgegenstand wurde zwar bei der Konzeption beider Erhebungsinstrumente (vgl. Anhang C und D) berücksichtigt, allerdings wurden den Interviewpartnern offene Fragen gestellt und damit das Prinzip der Offenheit erfüllt. Die geforderte Offenheit spiegelt sich auch darin wider, dass die Autorin sich auf jedes Forschungssubjekt eingestellt hat, indem beispielsweise der Sprachgebrauch individuell angepasst und/oder die Reihenfolge der Fragen flexibel geändert wurde. Traten darüber hinaus seitens der Interviewpersonen Probleme bei der Beantwortung von Fragen auf, wurden diese nach dem Prinzip der Offenheit angepasst. Die Offenheit kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass die Daten mittels der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2016) ausgewertet wurden und sich hierdurch neue, unerwartete Informationen gewinnen beziehungsweise bislang unbekannte Einflussfaktoren (z. B. Entwicklungsorientierung), Akteursgruppen (z. B. Hotelgäste) und Dimensionen (z. B. Wertschätzung gegenüber dem Teilnehmenden) ermitteln ließen.

Ebenso wurde das Prinzip der Kommunikation in der Studie erfüllt, weil eine intensive Kommunikations- beziehungsweise Interaktionsbeziehung zwischen den Forschungssubjekten und der Autorin aufgebaut werden konnte. Dies begann bereits in der Rekrutierungsphase und der damit einhergegangenen gemeinsamen Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Auch konnten im Zuge dieser Seminarbesuche in unterschiedlichen Hotels der untersuchten Hotelkette bereits intensive Gespräche mit den Teilnehmenden stattfinden und folglich erste Hinweise zur Lerntransferproblematik vor Ort gewonnen werden. Zudem stand die Autorin jederzeit den Interviewpartnern für Fragen hinsichtlich der Studie zur Verfügung. Überdies wurden die Zielsetzung und der Zweck der Studie mittels eines Informationsschreibens für die Teilnehmergruppen (vgl. Anhang A) klar kommuniziert. Bei der Datenerhebung konnte ebenfalls das Prinzip der Kommunikation aufgrund des Einsatzes leitfadengestützter Interviews eingehalten werden, weil die Forschungssubjekte dadurch ihre Sichtweisen genau beschreiben konnten. Außerdem ließen sich wegen der vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung untereinander, ehrliche und authentische Antworten seitens der Interviewpersonen erzielen. Vorteilhaft war in diesem Zusammenhang auch, dass die Forscherin ebenfalls den Beruf der Hotelfachfrau erlernt hat. Somit konnte sie sich gut in die Situation der Befragten hineinversetzen und wurde von den Interviewpartnern auch ernst genommen („Man war einer von ihnen.“).

Im Hinblick auf die dargestellten Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 5.2) ließ sich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit einhalten, da der gesamte Forschungsprozess, d. h. das Vorverständnis der Forscherin zum Untersuchungsgegenstand (vgl. Kapitel 2.2, 3 und 4), die Erhebungsmethode (vgl. Kapitel 5.1 und 5.6, vgl. Anhang C und D), der Erhebungskontext (vgl. Kapitel 5.3), die Transkriptionsregeln (vgl. Anhang F), die Daten (vgl. Kapitel 6), die Auswertungsmethode (vgl. Kapitel 5.7), wörtliche Äußerungen von Interviewpartnern (vgl. Kapitel 6) und die zugrunde liegenden Gütekriterien (vgl. Kapitel 5.2) dokumentiert wurden. Das Kriterium argumentative Interpretationsabsicherung konnte ebenfalls erfüllt werden, da die Interpretation der Daten auf dem theoretischen Wissen des Kapitels 3 und 4 fußt, sodass diese argumentativ abgesichert ist. Da die Datenauswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2016) stattfand, wurde auch das Kriterium der Regelgeleitetheit erfüllt. Dieses Verfahren folgt einem regelgeleiteten, systematischen Vorgehen und wurde in Kapitel 5.7 ausführlich be-

schrieben und im Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (vgl. Abbildung 7) dargestellt. Obwohl die Interviewstudie telefonisch erfolgte, konnte auch die Nähe zum Gegenstand erreicht werden, weil die Forscherin durch ihre Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen vor Ort, d. h. in verschiedenen Hotelbetrieben zu Besuch, war. Das erlaubte es, der Alltagswelt der untersuchten Subjekte möglichst nahezukommen. Außerdem konnte das Ziel einer Interessenübereinstimmung mit den Forschungssubjekten erreicht werden, da diese ebenfalls ein großes Verlangen nach Maßnahmen haben, die den Lerntransfer fördern. Mittels der kommunikativen Validierung soll sich in Bezug auf die Interpretation der Daten von den Forschungssubjekten eine inhaltliche Zustimmung eingeholt werden, damit sich diese in den Analysen wiederfinden. Im Rahmen dieses Vorhabens wurden die Probanden nicht unmittelbar in die Validierung der Ergebnisse zu ihren eigenen Daten einbezogen. Allerdings wurden die Interpretationsergebnisse mit wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Georg-August-Universität Göttingen argumentativ validiert. Außerdem fand zuletzt die kommunikative Validierung der Ergebnisse im Rahmen der Zwischenbilanz statt, bei der die Studienergebnisse mit dem Betreuungsausschuss diskutiert wurden. Zuletzt wurden auch die zwei inhaltsanalytischen Gütekriterien Inter-coderreliabilität und Intra-coderreliabilität eingehalten, bei denen relevante Interviewausschnitte von einem Zweitkodierer ausgewertet beziehungsweise das gesamte Material nochmals von der Forscherin kodiert wurde.

Mit dem forschungsmethodischen Zugang der Forschungsarbeit gehen allerdings auch einige Limitationen einher, die nachfolgend diskutiert werden sollen. Die Studienergebnisse könnten wegen der Art der Rekrutierung (vgl. Kapitel 5.3) positiv beeinflusst worden sein, weil die Interviewteilnahme auf freiwilliger Basis erfolgte. Folglich könnte es sein, dass sich unter den Beforschten vornehmlich solche Personen zu einem Interview bereit erklärt haben, die zufrieden mit und loyal gegenüber ihrem Arbeitgeber sind. Auch könnte über die gewählten Messzeitpunkte diskutiert werden. Vorteilhaft an den zwei Erhebungszeitpunkten t_1 und t_2 im Vergleich zu nur einem einzigen Messzeitpunkt nach der Seminarteilnahme ist allerdings, dass sich die Teilnehmenden zum Zeitpunkt t_1 insbesondere darauf konzentrieren konnten, was ihnen dabei helfen würde, die erworbenen Seminarinhalte am Arbeitsplatz umzusetzen. Zum Zeitpunkt t_2 konnten sie dann hauptsächlich konkrete Aussagen zu tatsächlich transferfördernden und -hemmenden Faktoren

und Dimensionen geben. Daher haben sich die beiden Messzeitpunkte bewährt. Weiterführende Analysen könnten sich den Diskrepanzen zwischen den in den Zeitpunkten t_1 und t_2 als transferfördernd bzw. transferhemmend angegebenen Faktoren und Dimensionen widmen. Das bedeutet, dass untersucht werden könnte, was Teilnehmende unmittelbar nach dem Seminar als helfend einschätzen und was ihnen im weiteren Verlauf tatsächlich geholfen hat.

Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Stichprobe, die sich ausschließlich aus Weiterbildungsteilnehmenden zusammensetzt. Künftig könnte auch die Perspektive der Geschäftsleitung sowie jene von Personalentwicklern berücksichtigt werden, um weitere institutionelle Einflussfaktoren und Dimensionen zu identifizieren. Auch könnte zur Ermittlung von zusätzlichen lernfeldspezifischen Determinanten und Dimensionen der Trainer interviewt werden. Dennoch wird die Befragung der ausgewählten Zielgruppe als vorteilhaft erachtet, weil letztlich die Teilnehmenden am besten beurteilen können, was ihre Anwendung des Gelernten begünstigen beziehungsweise hemmen kann. Rückblickend betrachtet stellen auch die halbstrukturierten Leitfadeninterviews einen sinnvollen Zugang zum Praxisfeld dar, weil die Teilnehmenden dadurch relevante Themen ansprechen konnten. Auf diese Art und Weise wurde umfangreiches Datenmaterial gesammelt, das sich als wesentlich für die Beantwortung der Forschungsfragen 4, 5 und 6 erwies. Auch stellt die induktive Kategorienbildung eine sinnvolle Auswertungsmethode dar, weil hierdurch bereits bekannte Lerntransferdeterminanten (z. B. Anwendungsmöglichkeit) bestätigt, erfolgswirksame Einflussfaktoren (z. B. Unterstützung durch Vorgesetzten) ausdifferenziert und neue, branchenspezifische Aspekte (z. B. freundliches Auftreten des Hotelgastes gegenüber dem Teilnehmenden) ermittelt werden konnten. Daneben werden die telefonisch durchgeführten Interviews im Vergleich zu einer Face-to-Face-Befragung ebenfalls als sinnvoll angesehen, weil die Interviewpartner am Telefon sehr offen geantwortet haben.

Basierend auf den gewonnenen Ergebnissen zeigen sich ebenfalls Implikationen für die Forschung und Praxis. Auch würde die Möglichkeit bestehen, die in dieser Forschungsarbeit induktiv ermittelten Faktoren und Dimensionen in weiterführenden Untersuchungen quantitativ zu analysieren, um deren Allgemeingültigkeit zu prüfen und ggf. bestehende Transfermodelle zu modifizieren oder zu erweitern. Ergänzend zu Leitfadeninterviews könnte der Lerntransfer auch mittels Beobachtungen am Arbeitsplatz geprüft werden. Darüber hinaus wäre es erstrebenswert, wenn sich das Hotelgewerbe künftig der

Lerntransferthematik intensiver annimmt und in dieser Branche die Transferförderung professioneller und aktiver betrieben wird, damit die Zufriedenheit der Belegschaft wächst und gleichzeitig die Ressourcen betrieblicher Weiterbildung effizient eingesetzt werden können.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass sich das verwendete Untersuchungsdesign bewährt hat. Dadurch konnten Einflussfaktoren auf den Lerntransfer ermittelt sowie einzelne Faktoren (z. B. Unterstützung durch Kollegen) näher beschrieben werden. Außerdem verdeutlichen die gewonnenen Befunde, dass die Anwendung von erworbenen Seminarinhalten am Arbeitsplatz von einer großen Anzahl von Einflussfaktoren und Dimensionen beeinflusst werden kann, die den Teilnehmenden, die Lernumgebung, das Arbeitsumfeld und das familiäre Umfeld betreffen. Basierend auf den dargestellten empirischen Resultaten können Theorien weiterentwickelt und der Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildungspraxis verbessert werden.

Literaturverzeichnis

- 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, 341–358.
- Axtell, C. M., Maitlis, S. & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201–213.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bank, V., Schaal, S. & Thieme, K. (2010). Vom Seminar in den Betrieb: Transferprobleme und Lösungsansätze (Heft 117). In B. Käßplinger, *Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis* (S. 50–63). Bonn: Bundesinstitut für Bildung und Forschung.
- Bates, R. A., Holton III, E. F., Seyler, D. L. & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19–42.
- Baumeister, K. M. (2009). *Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement im Kontext des Lebenslangen Lernens und ihre Thematisierung in der Öffentlichkeit* (Dissertation). Abgerufen am 30. September 2020 von https://edoc.ub.uni-muenchen.de/10751/1/Baumeister_Katharina_M.pdf
- Baumeler, C., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.) (2012). *Transferkompetenz und Transfer: Theoretische und empirische Untersuchung zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung* (Dissertation, Bd. 3). Mainz, Deutschland: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften.
- Becker, F. G. & Oechsler, W. A. (Hrsg.) (2012). *Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung: Theoretische und empirische Exploration der Lerntransferdeterminanten im Rahmen des Training off-the-job* (Dissertation, Reihe: Personal, Organisation und Arbeitsbeziehungen, Bd. 53). Bielefeld, Deutschland: Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.
- Belling, R., James, K. & Ladkin, D. (2004). Back to the workplace: How organisations can improve their support for management learning and development. *Journal of Management Development*, 23(3), 234–255.
- Bendorf, M. (2002). *Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers: Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken* (Dissertation). Göttingen, Deutschland: Georg-August-Universität Göttingen.
- Benning, A. (Hrsg.) (2008). *Effektive Transfersicherung bei Weiterbildungsmaßnahmen am Beispiel der Stadtwerke Bielefeld GmbH* (Bielefelder Schriften zur wirtschaftswissenschaftlichen Praxis). Aachen: Shaker Verlag.
- Bergmann, B. & Sonntag, K. (2006). Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In K. Sonntag, *Personalentwicklung in Organisationen* (3. Aufl., S. 355–388). Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.

- Bhatti, M. A., Battour, M. M., Sundram, V. P. K. & Othman, A. A. (2013). Transfer of training: Does it truly happen? An examination of support, instrumentality, retention and learner readiness on the transfer motivation and transfer of training. *European Journal of Training and Development*, 37(3), 273–297.
- Bihler, W. (2006). *Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen: Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling* (Dissertation). Hohenheim, Deutschland: Universität Hohenheim.
- 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.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen u. a.: Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Berlin u. a.: Springer-Verlag.
- Bosch, G. (2004). Finanzierung lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Die wichtigsten Ergebnisse der Expertenkommission. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 33(6), 5–10.
- Broad, M. L. & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Brown, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 369–387.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Abgerufen am 06. Juli 2020 von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019a). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018: Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Abgerufen am 16. Juli 2020 von https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019b). *Das neue Berufsbildungsgesetz (BBiG)*. Abgerufen am 16. Juli 2020 von https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Das_neue_Berufsbildungsgesetz_BBIG.pdf
- Burke, L. A. & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38(3), 227–242.
- Burke, M. J. & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232–245.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.

- 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.
- Carmichael, D. H. (2016). *Understanding learning transfer as a journey of individual behavior change: Stages, transitions, and influences* (Dissertation). Abgerufen am 03. August 2020 von https://getd.libs.uga.edu/pdfs/carmichael_deidre_h_201605_phd.pdf
- Chiaburu, D. S. (2010). The social context of training: Coworker, supervisor, or organizational support?. *Industrial and Commercial Training*, 42(1), 53–56.
- Chiaburu, D. S. & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199–206.
- Chiaburu, D. S. & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110–123.
- Chiaburu, D. S., van Dam, K. & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187–200.
- Chillarege, K. A., Nordstrom, C. R. & Williams, K. B. (2003). Learning from our mistakes: Error management training for mature learners. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 369–385.
- Christmann, G. B. (2009). Telefonische Experteninterviews: Ein schwieriges Unterfangen. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz, *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl., S. 197–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clark, C. S., Dobbins, G. H. & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influence of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18(3), 292–307.
- 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. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Hotel- und Gaststättenverband (DEHOGA) (2011). *Fit für die Zukunft: 10-Punkte-Maßnahmenplan zur Fach- und Arbeitskräftesicherung*. Abgerufen am 06. Juli 2020 von https://www.dehoga-bundesverband.de/fileadmin/Startseite/03_Ausbildung___Karriere/DEHOGA-Faecher_Fachkraeftesicherung_2011.pdf
- Diesner, I. & Seufert, S. (2008). Ergebnisse der scil-LEARNTEC-Trendstudie: Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen. *Wirtschaft und Berufserziehung*, (H. 2), 12–17.
- Diesner, I. & Seufert, S. (2010). *Trendstudie 2010: Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen*. St. Gallen: SCIL.

- Diesner, I., Seufert, S. & Euler, D. (2008). *Trendstudie 2008: Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen* (SCIL-Arbeitsbericht 16). St. Gallen: SCIL.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin u. a.: Springer-Verlag.
- Dohmen, D. (2017). *Finanzierung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung: Stand der Förderung, der Diskussion und Ansätze für die Weiterentwicklung*. Abgerufen am 06. Juli 2020 von <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/149640/1/877349398.pdf>
- Dormann, T. & Frese, M. (1994). Error training: Replication and the function of exploratory behavior. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 6(4), 365–372.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dubach, M. (2008). *Die steuerliche Behandlung der Kosten für die Aus- und Weiterbildung: Quantifizierung der Auswirkung von erweiterten Weiterbildungsabzügen auf die Steuereinnahmen*. Abgerufen am 16. Juli 2020 von <http://docplayer.org/40485480-Die-steuerliche-behandlung-der-kosten-fuer-die-aus-und-weiterbildung.html>
- Dubs, R. (1994). Management-Ausbildung: Ein altes Thema erneut betrachtet. In R. Hasenböhler, R. Kiechl & J.-P. Thommen, *Zukunftsorientierte Management-Ausbildung* (S. 15–40). Zürich: Versus Verlag.
- Dummert, S. (2018). *Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland*. Abgerufen am 27. September 2020 von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_2018.pdf
- Dyre, L., Tabor, A., Ringsted, C. & Tolsgaard, M. G. (2017). Imperfect practice makes perfect: Error management training improves transfer of learning. *Medical Education* 51, 196–206.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507.
- Ellis, H. C. (1969). *The transfer of learning* (4. Aufl.). New York: Macmillan.
- Ernst, A., Frey, D., Lantermann, E.-D., Linneweber, V., Sonntag, K. & Staudinger, U. M. (Hrsg.) (2004). *Selbstregulation und Transfer: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zum selbstregulierten Lernen und die Analyse von Transferdeterminanten in Trainingskontexten* (Dissertation, Reihe: Psychologie – Forschung – aktuell). Darmstadt, Deutschland: Technische Universität Darmstadt.
- Euler, D. & Seufert, S. (Hrsg.) (2006). *SCIL-Trendstudie: Ergebnisse einer Delphi-Studie zu den Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen* (SCIL-Arbeitsbericht 9). St. Gallen: SCIL.

- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2002). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung: Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung* (Dissertation, Reihe: Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 21). St. Gallen, Schweiz: Universität St. Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2003). *Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs und ihre Förderung in der Lehrerbildung: Eine wirtschaftspädagogische Studie unter besonderer Berücksichtigung des Lerntransfers* (Dissertation, Reihe: Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 25). Erlangen-Nürnberg, Deutschland: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (Hrsg.) (2019). *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2019: Fortschreibung der Indikatoren mit ergänzenden Analysen zu Hochschulen in privater Trägerschaft und zur Digitalisierung in der betrieblichen Weiterbildung*. Abgerufen am 10. Juli 2020 von <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/194271/1/1067669493.pdf>
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T. & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1–25.
- Falk, R. (2000). *Betriebliches Bildungsmanagement: Arbeitsbuch für Studium und Praxis*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Fandel-Meyer, T., Schneider, C., Seufert, S., Meier, C. & Schuchmann, D. (2015). *scil Trendstudie 2015/2016: Trends im Corporate Learning*. St. Gallen: SCIL.
- Feigl, J. & Glaser, W. (1998). Längsschnittevaluation des Praxistransfers: Operationalisierungen und Design. In B. Rank & R. Wakenhut, *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training* (S. 113–153). München u. a.: Rainer Hampp Verlag.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2009). *Project Report: MOVE Europe*. Abgerufen am 18. September 2020 von https://qualitative-content-analysis.org/wp-content/uploads/project-report_MOVE-Europe_final.pdf
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCAmap: Eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37(3), 333–339.
- Festner, D. (2012). *Veränderbarkeit betrieblichen Handelns: Transfer unter Einfluss von Merkmalen der Lernperson, der Lern- und Arbeitsumgebung* (Dissertation). Regensburg, Deutschland: Universität Regensburg.
- Flammer, A. (1970). *Transfer und Korrelation*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frash, R., Antun, J., Kline, S. & Almanza, B. (2010). Like It! Learn It! Use It? A field study of hotel training. *Cornell Hospitality Quarterly*, 51(3), 398–414.
- Frese, M., Brodbeck, F., Heinbokel, T., Mooser, C., Schleiffenbaum, E. & Thiemann, P. (1991). Errors in training computer skills: On the positive function of errors. *Human-Computer Interaction*, 6, 77–93.

- Gaudine, A. P. & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57–76.
- Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36(10), 75–78.
- Gessler, M. (2012). Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung: Empirische Prüfung eines integrierten Rahmenmodells mittels Strukturgleichungsmodellierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(3), 362–393.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gnefkow, T. (2008). *Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung: Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher Weiterbildung im Lern- und Funktionsfeld aus Teilnehmerperspektive* (Dissertation). Bielefeld, Deutschland: Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.
- Gola, P. (2014). *Datenschutz am Arbeitsplatz: Rechtsfragen und Handlungshilfen beim Einsatz von Intranet und Internet, E-Mail und Telefon, Big Data und Social Media* (5. Aufl.). Heidelberg u. a.: Datakontext.
- Gola, P. & Wronka, G. (2010). *Handbuch zum Arbeitnehmerdatenschutz: Rechtsfragen und Handlungshilfen unter Berücksichtigung der BDSG-Novellen* (5. Aufl.). Heidelberg u. a.: Datakontext.
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1995). *Transfermanagement* (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Grohmann, A., Beller, J. & Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 84–103.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.
- Grünewald, U. & Moraal, D. (1996). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland (Gesamtbericht): Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE*. Bielefeld: Bertelsmann.
- GUBSE (2019). *SIHOT: Übersicht*. Abgerufen am 20. September 2020 von https://www.sihot.com/wp-content/uploads/2019/03/2019-03_SIHOT_uebersicht_DE.pdf
- Guerrero, S. & Sire, B. (2001). Motivation to train from the workers' perspective: Example of French companies. *International Journal of Human Resource Management*, 12(6), 988–1004.
- Gully, S. M., Payne, S. C., Koles, K. L. K. & Whiteman, J.-A. K. (2002). The impact of error training and individual differences on training outcomes: An attribute-treatment interaction perspective. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 143–155.
- Haris, I. (2016). Theoretische Dimensionen der Betrieblichen Weiterbildung: Situation, Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten. *International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences*, 20(20), 102–121.

- Hartwig, T. (2009). *Up- und Cross-Selling: Mehr Profit mit Zusatzverkäufen im Kundenservice*. Wiesbaden: Gabler.
- Haseloff, O. W. & Jorswieck, E. (1970). *Psychologie des Lernens: Methoden, Ergebnisse, Anwendungen*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Hasselhorn, M., Heuer, H. & Schneider, S. (Hrsg.) (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3. Aufl., Reihe: Standards Psychologie). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Heimbeck, D., Frese, M., Sonnentag, S. & Keith, N. (2003). Integrating errors into the training process: The function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology*, 56, 333–361.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W., Kelle, H. & Koller, H.-C. (2016). Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(5), 738–748.
- Heuer, H., Rösler, F. & Tack, W. H. (Hrsg.) (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen: Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hinrichs, A.-C. (2014). Predictors of collateral learning transfer in continuing vocational training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 35–56.
- Hinrichs, A.-C. (2016). *Erfolgsfaktoren beruflicher Weiterbildung: Eine Längsschnittstudie zum Lerntransfer* (Dissertation). Bremen, Deutschland: Universität Bremen, Institut Technik und Bildung, Abteilung Lernen, Lehren und Organisation.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 339–372.
- Holton III, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37–54.
- Holton III, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Seyler, D. L. & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95–113.
- 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.
- Huczynski, A. A. & Lewis, J. W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. *Journal of Management Studies*, 17(2), 227–240.
- Huint, P. & Saks, A. M. (2003). Translating training science into practice: A study of managers' reactions to posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 14(2), 181–198.

- Hutchins, H. M. (2004). *Enhancing skill maintenance through relapse prevention strategies: A comparison of two models* (Dissertation). Abgerufen am 02. August 2020 von https://www.researchgate.net/publication/228459829_Enhancing_skill_maintenance_through_relapse_prevention_strategies_A_comparison_of_two_models
- Initiative Neue Qualität der Arbeit (Hrsg.) (2017). *Kein Stress mit dem Stress: Lösungen und Tipps für Betriebe im Gastgewerbe*. Abgerufen am 28. Februar 2021 von https://www.psyga.info/fileadmin/Angebote/PDFs/Loesungen_und_Tipps_fuer_Betriebe_im_Gastgewerbe.pdf
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hrsg.) (2020). *IW-Trends 4/2020. IW-Weiterbildungserhebung 2020: Weiterbildung auf Wachstumskurs*. Abgerufen am 10. März 2021 von https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2020/IW-Trends_2020-04-07_Seyda_Placke.pdf
- Ismail, A., Mohamed, H. A., Sulaiman, A. Z. & Sabhi, S. (2010). Supervisor's role as an antecedent of training transfer and motivation to learn in training programs. *Acta Universitatis Danubius*, 6(2), S. 18–37.
- Ivancic, K. & Hesketh, B. (2000). Learning from errors in a driving simulation: Effects on driving skill and self-confidence. *Ergonomics*, 43(12), 1966–1984.
- Jaidev, U. P. & Chirayath, S. (2012). Pre-training, during-training and post-training activities as predictors of transfer of training. *The IUP Journal of Management Research*, 11(4), 54–70.
- Johnson, S. K., Garrison, L. L., Hernez-Broome, G., Fleenor, J. W. & Steed, J. L. (2012). Go for the goal(s): Relationship between goal setting and transfer of training following leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 555–569.
- Karg, U. (2006). *Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer: Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext* (Dissertation). Bamberg, Deutschland: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Karl, K. A. & Ungsrithong, D. (1992). Effects of optimistic versus realistic previews of training programs on self-reported transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 3(4), 373–384.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin u. a.: Springer-Verlag.
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, E. F. & Müller A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 55–69.
- Keith, N. & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 677–691.
- Keith, N. & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59–69.
- Khasawneh, S., Bates, R. & Holton III, E. F. (2006). Construct validation of an Arabic version of the Learning Transfer System Inventory for use in Jordan. *International Journal of Training and Development*, 10(3), 180–194.

- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of Training. In L. C. Robert & R. B. Lester, *Training and development handbook* (S. 87–112). New York: McGraw-Hill.
- Kirwan, C. & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252–268.
- Kleining, G. (1982). Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34(2), 224–253.
- Kleining, G. (2001). Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung. *Kontrapunkt. Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie*, 1, 27–36.
- Konczer, K. (2012). *Buchhaltungsunterricht als Studienvorbereitung? – Lerntransfer im Fach Rechnungswesen: Eine empirische Studie zum Einfluss schulischen Vorwissens auf den Erwerb und die Anwendbarkeit universitärer Lerninhalte der Lehrveranstaltung Accounting and Management Control I an der Wirtschaftsuniversität Wien*. Wien: Manz Verlag.
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: Empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210–221.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kruse, A. & Schmitt, E. (1998). Halbstrukturiertes Interview. In G. Jüttemann & H. Thomae, *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S. 161–174). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). Abgerufen am 16. Juli 2020 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Abgerufen am 08. Juli 2020 von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf
- Kunze, D. (2003). *Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung: Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt*. Köln: GwG-Verlag.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Verlag.

- Latham, G. P. & Saari, L. M. (1979). Application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64(3), 239–246.
- Lazar, J. & Norcio, A. (2003). Training novice users in developing strategies for responding to errors when browsing the web. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 15(3), 361–377.
- Lee, C., Lee, H., Lee, J. & Park, J. (2014). A multiple group analysis of the training transfer model: Exploring the differences between high and low performers in a Korean insurance company. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(20), 2837–2857.
- Lee, K. & Pucel, D. J. (1998). The perceived impacts of supervisor reinforcement and learning objective importance on transfer of training. *Performance Improvement Quarterly*, 11(4), 51–61.
- Leimbach, M. (2010). Learning transfer model: A research-driven approach to enhancing learning effectiveness. *Industrial and Commercial Training*, 42(2), 81–86.
- Liebermann, S. & Hoffmann, S. (2008). The impact of practical relevance on training transfer: Evidence from a service quality training program for German bank clerks. *International Journal of Training and Development*, 12(2), 74–86.
- 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.
- Lim, D. H. & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85–115.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller, *Pädagogische Psychologie* (S. 73–101). Heidelberg: Springer.
- Lissmann, U. (2013). Forschungs- und Erhebungsmethoden. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz, *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 87–123). Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 126–143.
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavior change. *Academy of Management Review*, 7(3), 433–441.
- Marx, R. D. (1986). Improving management development through relapse prevention strategies. *Journal of Management Development*, 5(2), 27–40.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In E. Mey & K. Muck, *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 597–609). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer, *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27–36). Münster u. a.: Waxmann.

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer.
- Milne, D., Westerman, C. & Hanner, S. (2002). Can a “relapse prevention“ module facilitate the transfer of training?. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(3), 361–364.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Müller, K. (2008). *Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib* (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Müller, U. & Soland, M. (2009). Transfermanagement und Evaluation. In M. Gessler, *Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch* (S. 249–277). Münster: Waxmann.
- Naquin, S. S. & Holton III, E. F. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 357–376.
- Ng, K. H. (2013). The influence of supervisory and peer support on the transfer of training. *Studies in Business and Economics*, 8, 82–97.
- Ng, K. H., Rusli, A. & Azman, I. (2011). The impact of the supervisor's role in training programmes on the transfer of training: A case study in four east Malaysian local governments. *Research and Practice in Human Resource Management*, 19(2), 24–42.
- Nijman, D.-J. J. M., Nijhof W. J., Wognum, A. A. M. & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*, 30(7), 529–549.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736–749.
- Noe, R. A. (2010). *Employee training and development* (5th ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Noe, R. A. & Schnitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497–523.
- Noe, R. A., Sears, J. & Fullenkamp, A. M. (1990). Relapse training: Does it influence trainees' post training behavior and cognitive strategies?. *Journal of Business and Psychology*, 4(3), 317–328.
- o. A. (2017). *Hotelketteninterner Schulungsplan*. Emden.
- o. A. (2018). *Hotelketteninterner Schulungsplan*. Emden.

- o. A. (2019). *Hotelketteninterner Schulungsplan*. Emden.
- Olivero, G., Bane, K. D. & Kopelman, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4), 461–469.
- Pham, N. T. P., Segers, M. S. R. & Gijssels, W. H. (2010). Understanding training transfer effects from a motivational perspective: A test of MBA programmes. *Business Leadership Review*, 7(3), 1–25.
- Pisanu, F., Fraccaroli, F. & Gentile, M. (2014). Training transfer in teachers training program: A longitudinal case study. In K. Schneider, *Transfer of learning in organizations* (S. 99–120). Cham: Springer International Publishing.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Auf.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Quiñones, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 226–238.
- Rainer, K. (2017). *6 einfache Schritte, um eine Customer Journey Map zu erstellen*. Abgerufen am 14. September 2020 von <https://www.chimpify.de/marketing/customer-journey-map-erstellen/>
- Rank, B. & Thiemann, T. (1998). Maßnahmen zur Sicherung des Praxistransfers. In B. Rank & R. Wakenhut, *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-training* (S. 31–77). München u. a.: Rainer Hampp Verlag.
- Rank, B. & Wakenhut, R. (1998). Das Problem des Praxistransfers in der beruflichen Fort- und Weiterbildung. In B. Rank & R. Wakenhut, *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-training* (S. 5–10). München u. a.: Rainer Hampp Verlag.
- Renta-Davids, A.-I., Jiménez-González, J.-M., Fandos-Garrido, M. & González-Soto, A.-P. (2014). Transfer of learning: Motivation, training design and learning-conducive work effects. *European Journal of Training and Development*, 38(8), 728–744.
- Richman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 105–120.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Rowold, J. (2007). The impact of personality on training-related aspects of motivation: Test of a longitudinal model. *Human Resource Development Quarterly*, 18(1), 9–31.
- Ruona, W. E. A., Leimbach, M., Holton III, E. F. & Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 218–228.
- Saks, A. M. & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629–648.

- Sathanapong, S. (2014). The effects of goal setting and relapse prevention on training transfer of leadership skills in six thai companies. *Scholar: Human Sciences*, 6(2), 85–92.
- Schaper, N. (2014). Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper, *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Aufl., S. 461–487). Berlin u. a.: Springer-Verlag.
- Schiersmann, C., Iller, C. & Remmele, H. (2002). Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert, *Betriebliche Weiterbildung* (S. 8–36). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schwägele, S. (2016). *Planspiel – Lernen – Lerntransfer: Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren* (Dissertation). Bamberg, Deutschland: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Schwuchow, K. (1992). *Weiterbildungsmanagement: Planung, Durchführung und Kontrolle der externen Führungskräfteweiterbildung*. Stuttgart: M & P, Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Solga, M. (2011). Förderung von Lerntransfer. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott, *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Aufl., S. 339–368). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2005). Lernkulturen verstehen, gestalten und messen: Das „Lernkulturinventar“ als organisationsdiagnostisches Verfahren zur Messung von Lernkulturen (Bd. 38). *Personalführung*, 22–29.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stender, J. (2009). *Betriebliches Weiterbildungsmanagement: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Stork, W. (1999). *Die Organisation der betrieblichen Weiterbildung: Eine institutionen-ökonomische Analyse mit Beispielen aus Deutschland und Chile* (Dissertation). Münster, Deutschland: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399–441.
- 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.
- Tonhäuser, C. (2017). Wirksamkeit und Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der formalisierten betrieblich-beruflichen Weiterbildung: Eine qualitative Studie. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, (32), 1–27.
- Tonhäuser, C. & Büker, L. (2016). Determinants of transfer of training: A comprehensive literature review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(2), 127–165.
- Tsai, W.-C. & Tai, W.-T. (2003). Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation. *Personnel Review*, 32(2), 151–163.

- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T. & Weisberg, J. (2007). Effects of trainee characteristics on training effectiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(2), 167–174.
- Tziner, A., Haccoun, R. R. & Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167–177.
- Ungerboeck (2020). *Die Software für Events*. Abgerufen am 20. September 2020 von <https://ungerboeck.com/de/>
- van den Bossche, P., Segers, M. & Jansen, N. (2010). Transfer of training: The role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development*, 14(2), 81–94.
- van der Klink, M., Gielen, E. & Nauta, C. (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development*, 5(1), 52–63.
- van der Locht, M., van Dam, K. & Chiaburu, D. S. (2013). Getting the most of management training: The role of identical elements for training transfer. *Personnel Review*, 42(4), 422–439.
- Velada, R. & Caetano, A. (2007). Training transfer: The mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31(4), 283–296.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D. & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282–294.
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis: Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren* (Dissertation). Freiburg, Deutschland: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weinbauer-Heidel, I. (2016). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildungspraxis: Warum transferfördernde Maßnahmen (nicht) implementiert werden* (Dissertation). Linz, Österreich: Johannes Kepler Universität Linz.
- Weiss, E., Huczynski, A. A. & Lewis, J. W. (1980). The superior's role in learning transfer. *Journal of European Industrial Training*, 4(4), 17–20.
- Weissbein, D. A., Huang, J. L., Ford, J. K. & Schmidt, A. M. (2011). Influencing learning states to enhance trainee motivation and improve training transfer. *Journal of Business and Psychology*, 26, 423–435.
- Weisweiler, S. (2008). *Der Einfluss von Individuum, Trainingsmaßnahme und Umfeld: Eine Untersuchung zum Transferprozess in der Weiterbildung* (Dissertation). Regensburg, Deutschland: Universität Regensburg.
- Werner, J. M., O'Leary-Kelly, A. M., Baldwin, T. T. & Wexley, K. N. (1994). Augmenting behavior-modeling training: Testing the effects of pre- and post-training interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 5(2), 169–183.
- Wexley, K. N. & Nemeroff, W. F. (1975). Effectiveness of positive reinforcement and goal setting as methods of management development. *Journal of Applied Psychology*, 60(4), 446–450.

- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.
- Wünsch, K. (2018a). Interview: „Entscheide du und steh‘ dazu!“. *Tagungswirtschaft*, 1/2018, 16–18.
- Wünsch, K. (2018b). Employer Branding: Die „Tour des Lebens“. *Tagungswirtschaft*, 4/2018, 58–63.
- Zerres, C. (Hrsg.) (2020). *Content Marketing Strategie entlang der Customer Journey* (Schriftenreihe „Arbeitspapiere für Marketing und Management“, Arbeitspapier Nr. 47). Offenburg, Deutschland: Hochschule Offenburg.

Anhang

Anhang A: Informationsbrief zur qualitativen Interviewstudie



Georg-August-Universität
Göttingen

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Professur für Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Informationsbrief zur qualitativen Interviewstudie

Liebe Hotelmitarbeiterinnen, liebe Hotelmitarbeiter,

mein Name ist Theresa Rüter und ich promoviere an der Georg-August-Universität Göttingen. Im Rahmen meiner Doktorarbeit mit dem Titel „Zur Ermittlung individueller, lernfeldspezifischer und institutioneller Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung: Eine empirische Untersuchung mit Weiterbildungsteilnehmenden aus dem Hotelgewerbe“ plane ich gegenwärtig Telefoninterviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Ihrer Hotelkette, für die ich noch Interviewpersonen suche. Bedingt durch meine absolvierte Ausbildung zur Hotelfachfrau weise ich eine besondere Affinität für die Hotellerie auf, daher möchte ich mit meinem Vorhaben einen positiven Beitrag für das Hotelgewerbe leisten. In den qualitativen Leitfadeninterviews interessiere ich mich insbesondere für Ihre persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen zu Aspekten, welche Sie bei der Anwendung von neu erlernten Seminarinhalten am Arbeitsplatz beeinflussen. Aus den Interviews sind Befunde zu erwarten, von denen Sie und Ihre Hotelkette profitieren können. Denn es sollen sowohl fördernde als auch hemmende Aspekte ermittelt und daran anknüpfend geeignete Handlungsempfehlungen zur Unterstützung des Lerntransfers in Ihrem Hotelalltag abgeleitet werden. Damit auch Sie einen Einblick in die Forschungsergebnisse erhalten, werde ich Ihnen bei Interesse nach Abschluss meiner Doktorarbeit diese zur Verfügung stellen. Jeder Interviewperson werde ich zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten offene Fragen stellen, bei denen ich Sie grundsätzlich bitte, einfach all das zu erzählen, was für Sie wichtig ist. Das erste Telefoninterview soll kurz nach Ihrem Seminarbesuch, das heißt am darauffolgenden Tag bzw. an den darauffolgenden Tagen und das zweite Interview ca. zwei Monate später stattfinden. Aufgrund der offenen Gesprächssituation wird jedes der beiden Interviews ca. 30 Minuten in Anspruch nehmen. Für die spätere Auswertung werden die Interviews aufgenommen. Selbstverständlich verwende ich das Interviewmaterial in meiner Studie streng vertraulich und pseudonym (vgl. bitte hierzu die „Informationen zum Datenschutz“ auf Seite 2). Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn Sie Interesse und Zeit für meine Interviewstudie haben, sodass ich mein Promotionsvorhaben in Zusammenarbeit mit Ihrer Hotelkette erfolgreich abschließen kann. Um eventuelle Fragen Ihrerseits zu klären, können Sie mich gern jederzeit telefonisch oder per E-Mail kontaktieren und mich auch persönlich am Tag Ihres Seminarbesuches ansprechen.

Vielen Dank und mit herzlichen Grüßen

Theresa Rüter

Informationen zum Datenschutz

Die Durchführung der qualitativen Interviewstudie geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes. Der Datenschutz verlangt, dass ich Sie über mein Vorgehen informiere und Ihre ausdrückliche Genehmigung einhole, um das Interview auswerten zu können. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken. Die Datenschutzbestimmungen verlangen außerdem, dass ich Sie ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme an der Studie keine Nachteile für Sie entstehen. Im Interview können Sie Antworten auch bei einzelnen Fragen ohne Angabe von Gründen verweigern. Damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können und der Datenschutz gewährleistet ist, ist folgendes Vorgehen vorgesehen:

Sie erklären sich damit einverstanden, dass die geführten Telefoninterviews aufgezeichnet und die verschriftlichten Gesprächsinhalte in kurzen Auszügen in meiner Doktorarbeit publiziert werden dürfen. Ich sichere Ihnen zu, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf Ihre Person zulassen, gelöscht oder pseudonymisiert werden, und dass die Interviewaufnahmen nach Verschriftlichung umgehend gelöscht werden. Daten, die ich zur Kontaktaufnahme mit Ihnen benötige (z. B. Ihre Telefonnummer), verwende ich ausschließlich für die Durchführung der Interviews und werde diese nach Fertigstellung der Doktorarbeit umgehend löschen. Eine Weitergabe dieser persönlichen Daten an Dritte erfolgt selbstverständlich nicht. Sie können Ihre Einverständniserklärung jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen.

Ort, Datum: Göttingen, TT.MM.JJJJ

Unterschrift der Interviewerin:



Kontakt:

Theresa Rüter, M. Sc.
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

E-Mail: theresa.rueter@wiwi.uni-goettingen.de
Tel.: +49 176-23511605

Anhang B: Einverständniserklärung



Georg-August-Universität
Göttingen

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Professur für Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die mit mir von Frau Theresa Rüter geführten Telefoninterviews aufgezeichnet und abgetippt (verschriftlicht) werden dürfen. Ich erkläre mich auch damit einverstanden, dass die verschriftlichten Interviews unter Beschränkung auf kurze Ausschnitte in der Doktorarbeit von Frau Rüter publiziert werden dürfen. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder pseudonymisiert werden, und dass die Interviewaufnahmen nach Verschriftlichung umgehend gelöscht werden. Ich erkläre mich ebenso damit einverstanden, dass mein Name, meine Telefonnummer und meine E-Mail-Adresse nach den Regeln des Datenschutzes vertraulich und sicher verwahrt werden (für den Fall der Klärung von möglichen Rückfragen) und nach Fertigstellung der Doktorarbeit umgehend gelöscht werden. Ein Widerruf meiner Einverständniserklärung ist jederzeit möglich. Ich bin mir bewusst, dass mir keine Nachteile entstehen, wenn ich diese Einverständniserklärung nicht abgebe.

Ort, Datum:

Unterschrift der Interviewperson:

Kontakt:

Theresa Rüter, M. Sc.
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

E-Mail: theresa.rueter@wiwi.uni-goettingen.de
Tel.: +49 176-23511605

Anhang C: Erhebungsinstrument der Interviewstudie zum Zeitpunkt t₁



Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Professur für Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Erhebungsinstrument für das Telefoninterview nach der Seminarteilnahme (t₁)¹ im Rahmen des Dissertationsvorhabens

Zur Ermittlung individueller, lernfeldspezifischer und institutioneller Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung:

Eine empirische Untersuchung mit Weiterbildungsteilnehmenden aus dem Hotelgewerbe

Kontakt:

Theresa Rüter, M. Sc.
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

E-Mail: theresa.rueter@wiwi.uni-goettingen.de
Tel.: +49 176-23511605

¹ Die Datenerhebung erfolgt kurz nach der Seminarteilnahme, das heißt am darauffolgenden Tag bzw. an den darauffolgenden Tagen.

Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Hinweise zur qualitativen Interviewstudie	3
2. Einstiegsinformationen am Interviewanfang	4
3. Leitfaden.....	5
4. Ausstiegsinteraktion am Interviewende	16

1. Allgemeine Hinweise zur qualitativen Interviewstudie

Zielsetzung der Studie

Die halbstrukturierten Leitfadeninterviews mit Mitarbeitenden aus dem Hotelgewerbe zielen vornehmlich darauf ab, relevante Faktoren sowie spezifische Dimensionen zu ermitteln, welche den Lerntransfer beeinflussen könnten beziehungsweise welche diesen tatsächlich beeinflusst haben. Ziel ist es, sowohl transferfördernde als auch transferhemmende Einflussfaktoren und Dimensionen zu identifizieren. Schließlich sollen Implikationen zur Transferförderung speziell für das Hotelgewerbe abgeleitet werden.

Forschungsfragen

- Welche Einflussfaktoren und Dimensionen könnten aus Sicht der Teilnehmenden den Lerntransfer fördern beziehungsweise förderten ihn tatsächlich (*Forschungsfrage 4*)?
- Welche Einflussfaktoren und Dimensionen könnten demgegenüber laut den Interviewpartnern den Lerntransfer hemmen beziehungsweise hemmten ihn tatsächlich (*Forschungsfrage 5*)?
- Welche Implikationen zur Transferförderung können speziell für das Hotelgewerbe abgeleitet werden (*Forschungsfrage 6*)?

2. Einstiegsinformationen am Interviewanfang

„Zunächst möchte ich mich herzlich bedanken, dass Du Dir Zeit für das Interview nimmst. Bevor wir beginnen, möchte ich Dir noch einmal kurz erklären, worum es in diesem Gespräch geht. Mit meiner Befragung möchte ich erfahren, wie Dir das Seminar (...) ² gefallen hat. Außerdem möchte ich herausfinden, was Dir dabei helfen könnte, vermittelte Seminarinhalte am Arbeitsplatz anzuwenden und was Dich möglicherweise davon abhalten könnte, die Inhalte bei der Arbeit umzusetzen beziehungsweise was die Anwendung erschweren könnte. Hierbei geht es mir um Deine ganz persönlichen Erfahrungen, Einschätzungen und auch Wünsche. Hast Du dazu irgendwelche Fragen?

Im Verlauf unseres Gespräches werde ich Dir nun verschiedene offene Fragen stellen, bei denen ich Dich grundsätzlich bitte, einfach all das zu erzählen, was für Dich wichtig ist. Dabei werde ich Dich nicht unterbrechen. Es gibt auch keine richtigen oder falschen Antworten. Ich werte nicht. Ich werde Dir auch genügend Zeit lassen, fühl Dich also nicht unter Druck gesetzt. Ich schätze aber, dass das Gespräch etwa 30 Minuten in Anspruch nehmen wird. Falls Du eine Frage nicht verstehst, kannst Du gern jederzeit nachfragen. Wie ich im *Informationsbrief zur qualitativen Interviewstudie in Zusammenarbeit mit Upstalsboom* und auch während unserer Seminarteilnahme beschrieben habe, möchte ich das Gespräch für die spätere Auswertung gern aufzeichnen und es soll anschließend verschriftlicht werden. Dadurch kann ich Dir im Interview auch besser folgen, weil ich nicht mitschreiben muss. Selbstverständlich verwende ich das Interviewmaterial in der Studie streng vertraulich und pseudonym. Das heißt, dass alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf Deine Person erlauben, gelöscht oder pseudonymisiert werden. Bist Du mit diesem Vorgehen einverstanden? Um keine Rückschlüsse auf Deine Person zuzulassen, werden wir jetzt für Dich einen Personencode erstellen:

- Wie lautet der erste Buchstabe des Vornamens Deiner Mutter?
- Wie lautet der erste Buchstabe des Vornamens Deines Vaters?
- Wie lauten die ersten zwei Ziffern Deines Geburtstages?

Da Du bisher zugestimmt hast, würde ich das Aufnahmegerät jetzt einschalten und Dein Einverständnis aufnehmen, dass Du mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden bist. Ist das in Ordnung für Dich? Bist Du damit einverstanden, dass ich das Gespräch aufzeichne?

Heute ist der (TT.MM.JJJJ) und der Personencode lautet (...). Gibt es Deinerseits noch irgendwelche Fragen? Dann zur ersten Frage.“

² An dieser Stelle wird der Titel des Seminars genannt.

3. Leitfaden

Bereiche: Individuum – Lernfeld – Institution		
Schwerpunktthema: Aufmerksam werden auf betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten Zeitpunkt: Darstellung der Situation vor der Seminarteilnahme		
1. Leitfrage (Eisbrecherfrage): Erzähl mir doch bitte mal, wie Du auf das Seminar (...) aufmerksam geworden bist.		
Inhaltliche Aspekte (Memo für mögliche Nachfragen)	(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung	Aufrechterhaltungsfragen
Individuelle, lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Eigeninitiative - Empfehlung von Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) - Werbung (z. B. Aushänge, Broschüren) - E-Mail, Newsletter - Intranet - ... 		<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit?
Nachfragen zu der Situation bzw. zu den Bedingungen vor der Seminarteilnahme		
Individuelle Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Motivation (z. B. Lernmotivation) - Vorwissen 	<ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hast Du Dich eventuell im Vorfeld schon mit den Themen des Seminars befasst? 	<ul style="list-style-type: none"> - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?

Lernfeldspezifischer Faktor		
<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Trainer (z. B. Ansprechpartner, Bereitstellung von Informationen zum Seminar/ der Seminarunterlagen im Vorfeld) 	<ul style="list-style-type: none"> - Inwiefern hast Du eigentlich vorab schon Informationen zum Seminar/ Seminarunterlagen erhalten? 	
Institutionelle Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Freistellung von der Arbeit - Arbeitsentlastung - Übernahme der Weiterbildungskosten (z. B. Teilnahmegebühr, Reisekosten) - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Was wurde denn für Dich geregelt beziehungsweise organisiert, damit Du an dem Seminar teilnehmen kannst? 	
Lernfeldspezifischer und institutioneller Faktor		
<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Personen haben dabei mitgewirkt, dass Du an dem Seminar teilnehmen wirst? - Auf welche Art und Weise wurdest Du von diesen Personen unterstützt? - Inwieweit hat Dein Vorgesetzter/ haben Deine Kollegen/ hat Dein Trainer dazu beigetragen, dass Du an dem Seminar teilnehmen wirst? 	

Bereiche: Individuum – Lernfeld		
Schwerpunktthema: Evaluation betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen Zeitpunkt: Darstellung der Situation während der Seminarteilnahme		
3. Leitfrage: Versetz Dich gedanklich bitte noch mal in den Tag des Seminars (...). Wie hat Dir das Seminar denn so gefallen?		
Inhaltliche Aspekte (Memo für mögliche Nachfragen)	(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung	Aufrechterhaltungsfragen
Lernfeldspezifische Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Trainer (z. B. fachliche und didaktische Kompetenzen) - Lerninhalte (z. B. Praxisbezug) - Materialien (z. B. Präsentationsfolien) - Lernmethoden (z. B. Vortrag, Übungen) - Teilnehmergruppe (z. B. Größe, Zusammensetzung) - Atmosphäre/(Lern-)Klima - Allgemeine Rahmenbedingungen (z. B. Standort, Räumlichkeit, Ausstattung, Dauer des Seminars, Verpflegung) - ... - Verbesserungsvorschläge für das Seminar 	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat Dir gut gefallen? - Was hat Dir eventuell nicht so gut gefallen? - Wie hat/haben Dir (...) gefallen? - Was würdest Du für künftige Teilnehmer dieses Seminars verbessern? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?
Individueller Faktor		
<ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzfortschritt 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzt Du denn Deinen Kompetenzfortschritt ein? 	

Bereich: Individuum		
Schwerpunktthema: Transfermotivation bzw. erste Anwendungsversuche Zeitpunkt: Darstellung der Situation kurz nach der Seminarteilnahme		
4. Leitfrage: Erzähl bitte mal, ob Du Dir überhaupt vorstellen könntest, vermittelte Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden.		
5. Leitfrage: Beschreib mir doch bitte mal, ob Du schon erste Versuche unternommen hast, um Seminarinhalte am Arbeitsplatz anzuwenden.		
Inhaltliche Aspekte (Memo für mögliche Nachfragen)	(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung	Aufrechterhaltungsfragen
Individuelle Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Transfermotivation Individuell geplante transferfördernde Maßnahmen <ul style="list-style-type: none"> - Nachbereitung des Lernstoffes - Zeit für Lerntransfer nehmen - Austausch mit Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) über Seminarinhalte - ... 	<p>Nachfragen für 4. Leitfrage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aus welchen Gründen möchtest Du die Seminarinhalte am Arbeitsplatz umsetzen/nicht umsetzen? - Welche Seminarinhalte würdest Du denn gern bei der Arbeit anwenden? - Welche Vorbereitungen/Vorkehrungen wirst Du selber treffen, um Seminarinhalte bei der Arbeit umzusetzen? - Was wirst Du Dir persönlich vornehmen, um die Inhalte anzuwenden? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?

<p>Individuell tatsächlich umgesetzte transferfördernde Maßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nachbereitung des Lernstoffes - Zeit für Lerntransfer genommen - Austausch mit Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) über Seminarinhalte - ... 	<p>Nachfragen für 5. Leitfrage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Seminarinhalte wurden denn von Dir umgesetzt? - Was waren das für Situationen, in denen Du Seminarinhalte angewendet hast? - Welche Vorbereitungen/Vorkehrungen hast Du selber getroffen, um Seminarinhalte bei der Arbeit umzusetzen? 	
--	--	--

Bereiche: Lernfeld – Institution		
Schwerpunktthema: Potenziell bzw. tatsächlich transferfördernde und transferhemmende Einflussfaktoren/Dimensionen Zeitpunkt: Darstellung der Situation vor, während und kurz nach der Seminarteilnahme		
6. Leitfrage: Wenn Du an Deinen aktuellen Arbeitsplatz denkst, was würde Dir denn (weiterhin) dabei helfen, vermittelte Seminarinhalte anzuwenden?		
Inhaltliche Aspekte (Memo für mögliche Nachfragen)	(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung	Aufrechterhaltungsfragen
Lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren		
Potenziell transferfördernde Einflussfaktoren <ul style="list-style-type: none"> - Positives Transferklima - Anwendungsmöglichkeiten/ Transfersituationen - Arbeitsautonomie - Arbeitsvariabilität - Materielle/Immaterielle Anreize (z. B. Lob, Anerkennung, Beförderung, Gehaltserhöhung) bei Transfererfolgen - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Voraussetzungen müssten an Deinem Arbeitsplatz geschaffen werden, damit Du Seminarinhalte (weiterhin) anwenden würdest? - Welche Anreize müssten von Deinem Arbeitgeber geleistet werden, damit Du die Seminarinhalte (weiterhin) umsetzen würdest? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann?
Potenziell transferfördernde Dimensionen der Unterstützung bzw. gewünschte Transferunterstützung <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Personen sollten die Anwendung unterstützen? - Auf welche Art und Weise sollten diese Personen Dich dabei unterstützen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?

	<ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit sollte Dein Vorgesetzter/ sollten Deine Kollegen/ sollte Dein Trainer Dich bei der Anwendung unterstützen? 	
<p>7. Leitfrage: Wenn Du an Deinen aktuellen Arbeitsplatz denkst, was würde Dich möglicherweise daran hindern oder Dich davon abhalten, Seminarinhalte anzuwenden?</p>		
<p>Lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren</p>		
<p>Potenziell transferhemmende Einflussfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ungünstiges Transferklima - Keine Anwendungsmöglichkeiten/ Transfersituationen - Fehlende Arbeitsautonomie - Fehlende Arbeitsvariabilität - Arbeitsbelastung/Stress - Keine materiellen/immateriellen Anreize (z. B. kein/e Lob, Anerkennung, Beförderung, Gehaltserhöhung) bei Transfererfolgen <p>Potenzielle Dimensionen fehlender Transferunterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keine Unterstützung durch Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Hürden/Schwierigkeiten am Arbeitsplatz würden die Anwendung der Seminarinhalte erschweren? - Welche Personen könnten eventuell die Anwendung der Seminarinhalte erschweren/hemmen? - Auf welche Art und Weise könnten diese Personen Dich von der Anwendung abhalten? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?

	<ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit könnte Dein Vorgesetzter/ könnten Deine Kollegen/ könnte Dein Trainer Dich daran hindern, vermittelte Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Dimensionen der Transferunterstützung/ fehlender Transferunterstützung seitens Vorgesetzter, Kollegen und Trainer im Zeitverlauf 	<p>Vor dem Training</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat denn Dein Vorgesetzter/ haben denn Deine Kollegen/ hat denn Dein Trainer schon vor Deinem Seminarbesuch mit Dir besprochen, wie Du das Gelernte am Arbeitsplatz anwenden kannst? - Inwieweit hat er/haben sie schon vor Deinem Seminarbesuch seine/ihre Unterstützung bezüglich der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz angeboten? <p>Während des Trainings</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat denn Dein Trainer/ haben denn die anderen Teilnehmer während des Seminars mit Dir besprochen, wie Du das Gelernte am Arbeitsplatz anwenden kannst? 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat er/haben sie während des Seminars seine/ihre Unterstützung bezüglich der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz angeboten? <p>Kurz nach dem Training</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat denn Dein Vorgesetzter/ haben denn Deine Kollegen/ hat denn Dein Trainer nach Deinem Seminarbesuch mit Dir besprochen, wie Du das Gelernte am Arbeitsplatz anwenden kannst? - Inwieweit hat er/haben sie nach Deinem Seminarbesuch seine/ihre Unterstützung bezüglich der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz angeboten? 	
--	--	--

Offene Ausstiegsfrage

8. Leitfrage: **Jetzt haben wir einiges besprochen. Gibt es von Deiner Seite aus noch etwas, das Du gern erzählen möchtest, was Dir wichtig ist, und was bisher im Gespräch noch nicht zur Sprache gekommen ist?**

4. Ausstiegsinteraktion am Interviewende

„Vielen Dank für das interessante Gespräch!“

Nachfrage bezüglich des Interviews

Wie hast Du das Gespräch denn so empfunden?

Nachfrage bezüglich der Teilnahmemotivation am Interview

Was hat Dich eigentlich dazu bewogen, an diesem Interview teilzunehmen?

Anhang D: Erhebungsinstrument der Interviewstudie zum Zeitpunkt t_2



Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Professur für Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Erhebungsinstrument für das Telefoninterview ca. zwei Monate nach der Seminarteilnahme (t_2) im Rahmen des Dissertationsvorhabens

Zur Ermittlung individueller, lernfeldspezifischer und institutioneller Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung:
Eine empirische Untersuchung mit Weiterbildungsteilnehmenden aus dem Hotelgewerbe

Kontakt:

Theresa Rüter, M. Sc.
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

E-Mail: theresa.rueter@wiwi.uni-goettingen.de
Tel.: +49 176-23511605

Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Hinweise zur qualitativen Interviewstudie	3
2. Einstiegsinformationen am Interviewanfang	4
3. Leitfaden.....	5
4. Ausstiegsinteraktion am Interviewende und Einsatz des standardisierten Fragebogens zur Sozialstatistik.....	20

1. Allgemeine Hinweise zur qualitativen Interviewstudie

Zielsetzung der Studie

Die halbstrukturierten Leitfadeninterviews mit Mitarbeitenden aus dem Hotelgewerbe zielen vornehmlich darauf ab, relevante Faktoren sowie spezifische Dimensionen zu ermitteln, welche den Lerntransfer beeinflussen könnten beziehungsweise welche diesen tatsächlich beeinflusst haben. Ziel ist es, sowohl transferfördernde als auch transferhemmende Einflussfaktoren und Dimensionen zu identifizieren. Schließlich sollen Implikationen zur Transferförderung speziell für das Hotelgewerbe abgeleitet werden.

Forschungsfragen

- Welche Einflussfaktoren und Dimensionen könnten aus Sicht der Teilnehmenden den Lerntransfer fördern beziehungsweise förderten ihn tatsächlich (*Forschungsfrage 4*)?
- Welche Einflussfaktoren und Dimensionen könnten demgegenüber laut den Interviewpartnern den Lerntransfer hemmen beziehungsweise hemmten ihn tatsächlich (*Forschungsfrage 5*)?
- Welche Implikationen zur Transferförderung können speziell für das Hotelgewerbe abgeleitet werden (*Forschungsfrage 6*)?

2. Einstiegsinformationen am Interviewanfang

„Zunächst möchte ich mich herzlich bedanken, dass Du Dir Zeit für das zweite Interview nimmst. Bevor wir beginnen, möchte ich Dir kurz erklären, worum es in diesem Gespräch geht. Mit meiner Befragung möchte ich erfahren, wie Dir das Seminar (...) ¹ aus heutiger Sicht gefällt. Außerdem möchte ich herausfinden, was Dir bislang dabei geholfen hat, vermittelte Seminarinhalte am Arbeitsplatz anzuwenden und was Dich möglicherweise auch davon abgehalten hat, die Inhalte bei der Arbeit umzusetzen beziehungsweise was die Anwendung erschwert hat. Hierbei geht es mir um Deine ganz persönlichen Erfahrungen, Einschätzungen und auch Wünsche. Hast Du dazu irgendwelche Fragen?

Im Verlauf unseres Gespräches werde ich Dir nun verschiedene offene Fragen stellen, bei denen ich Dich grundsätzlich bitte, einfach all das zu erzählen, was für Dich wichtig ist. Dabei werde ich Dich nicht unterbrechen. Es gibt auch keine richtigen oder falschen Antworten. Ich werte nicht. Ich werde Dir auch genügend Zeit lassen, fühl Dich also nicht unter Druck gesetzt. Ich schätze aber, dass das Gespräch etwa 30 Minuten in Anspruch nehmen wird. Falls Du eine Frage nicht verstehst, kannst Du gern jederzeit nachfragen. Wie Du bereits weißt, möchte ich das Gespräch für die spätere Auswertung gern aufzeichnen und es soll anschließend verschriftlicht werden. Dadurch kann ich Dir im Interview auch besser folgen, weil ich nicht mitschreiben muss. Selbstverständlich verwende ich das Interviewmaterial in der Studie streng vertraulich und pseudonym. Bist Du mit diesem Vorgehen einverstanden?

Um keine Rückschlüsse auf Deine Person zuzulassen, haben wir bei unserem ersten Telefoninterview schon einen Personencode für Dich erstellt. Dieser lautet (...). Da Du bisher zugestimmt hast, würde ich das Aufnahmegerät jetzt einschalten und Dein Einverständnis aufnehmen, dass Du mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden bist. Ist das in Ordnung für Dich?

Bist Du damit einverstanden, dass ich das Gespräch aufzeichne?

Heute ist der (TT.MM.JJJJ) und der Personencode lautet (...). Gibt es Deinerseits noch irgendwelche Fragen? Dann zur ersten Frage.“

¹ An dieser Stelle wird der Titel des Seminars genannt.

3. Leitfaden

Bereich: Lernfeld		
Schwerpunktthema: Ein Rückblick auf die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen (Evaluation) Zeitpunkt: Darstellung der Situation während der Seminarteilnahme		
<p>1. Leitfrage (Eisbrecherfrage): Stell Dir doch bitte einmal vor, ein Kollege fragt Dich um Rat, ob er an dem Seminar (...) teilnehmen soll. Was würdest Du ihm denn raten?</p>		
Inhaltliche Aspekte (Memo für mögliche Nachfragen)	(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> - Gründe für die Weiterempfehlung/ keine Weiterempfehlung 	<ul style="list-style-type: none"> - Aus welchen Gründen würdest Du es ihm weiterempfehlen/nicht weiterempfehlen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?
Lernfeldspezifische Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat Dir gut gefallen? - Was hat Dir eventuell nicht so gut gefallen? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Trainer (z. B. fachliche und didaktische Kompetenzen) - Lerninhalte (z. B. Praxisbezug) - Materialien (z. B. Präsentationsfolien) - Lernmethoden (z. B. Vortrag, Übungen) - Teilnehmergruppe (z. B. Größe, Zusammensetzung) - Atmosphäre/(Lern-)Klima - Allgemeine Rahmenbedingungen (z. B. Standort, Räumlichkeit, Ausstattung, Dauer des Seminars, Verpflegung) - ... 		

- Verbesserungsvorschläge für das Seminar	- Was würdest Du denn aus heutiger Sicht für künftige Teilnehmer dieses Seminars verbessern?	
---	--	--

Bereiche: Individuum – Lernfeld – Institution		
Schwerpunkthema: Gelungener bzw. nicht gelungener Lerntransfer sowie transferfördernde bzw. transferhemmende Einflussfaktoren/Dimensionen Zeitpunkt: Darstellung der Situation ca. 2 Monate nach der Seminarteilnahme		
2. Leitfrage: Erzähl mir doch bitte mal, ob es Dir (weiterhin) gelungen ist, vermittelte Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden.		
Inhaltliche Aspekte (Memo für mögliche Nachfragen)	(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung	Aufrechterhaltungsfragen
Fragen für <u>gelungenen</u> Lerntransfer		
- Anwendung von Seminarinhalten	- Welche Seminarinhalte wurden denn von Dir angewendet?	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?
Individuelle Faktoren		
Individuell tatsächlich umgesetzte transferfördernde Maßnahmen <ul style="list-style-type: none"> - Nachbereitung des Lernstoffes - Zeit für Lerntransfer genommen - Erfahrungsaustausch mit Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) über Transfererfolge/-misserfolge - ... Tatsächlich transferfördernde Einflussfaktoren <ul style="list-style-type: none"> - Transfermotivation - Selbstwirksamkeit - Kontrollüberzeugungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Vorbereitungen/Vorkehrungen hast Du denn selber getroffen, um Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden bzw. um diese überhaupt anwenden zu können? - Wenn Du mal über Dich selbst nachdenkst: Welche Deiner persönlichen Eigenschaften haben denn möglicherweise dazu beigetragen, dass Du 	

<ul style="list-style-type: none"> - Gewissenhaftigkeit - Vorwissen - Positive Einstellung zum Seminar - Interesse an Seminarinhalten - Zeitpunkt des Seminars - Berufliche Zufriedenheit - ... 	<p>Seminarinhalte bei der Arbeit angewendet hast?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dazu beigetragen, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit angewendet hast? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dabei eine Rolle gespielt, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit angewendet hast? 	
Lernfeldspezifische Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Trainer (z. B. fachliche und didaktische Kompetenzen) - Lerninhalte (z. B. Praxisbezug) - Materialien (z. B. Präsentationsfolien) - Lernmethoden (z. B. Vortrag, Übungen) - Teilnehmergruppe (z. B. Größe, Zusammensetzung) - Atmosphäre/(Lern-)Klima - Allgemeine Rahmenbedingungen (z. B. Ausstattung, Dauer des Seminars, Rahmenprogramm) - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn Du rückblickend noch mal an das Seminar (...) denkst: - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dazu beigetragen, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit angewendet hast? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dabei eine Rolle gespielt, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit angewendet hast? 	
Institutionelle Faktoren		
<p>Tatsächlich transferfördernde Einflussfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Positives Transferklima - Anwendungsmöglichkeiten/ Transfersituationen - Arbeitsautonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - Was wurde denn an Deinem Arbeitsplatz für Dich geregelt bzw. organisiert, damit Du Seminarinhalte anwenden konntest? 	

<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsvariabilität - Materielle/Immaterielle Anreize (z. B. Lob, Anerkennung, Beförderung, Gehaltserhöhung) bei Transfererfolgen - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Maßnahmen wurden an Deinem Arbeitsplatz ergriffen, damit Du Seminarinhalte anwenden konntest? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dazu beigetragen, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit angewendet hast? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dabei eine Rolle gespielt, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit angewendet hast? 	
Lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren		
<p>Tatsächlich transferfördernde Dimensionen der Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) nach dem Training - ... - Dimensionen der Transferunterstützung/fehlender Transferunterstützung seitens Vorgesetzter, Kollegen und Trainer nach dem Training 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Personen haben Dich denn im Verlauf der letzten zwei Monate bei der Anwendung von Seminarinhalten unterstützt? - Auf welche Art und Weise haben diese Personen Dich dabei unterstützt? <p>Nach dem Training</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat denn Dein Vorgesetzter/ haben denn Deine Kollegen/ hat denn Dein Trainer im Verlauf der letzten zwei Monate mit Dir besprochen, wie Du Seminarinhalte bei der Arbeit anwenden kannst? 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat er/haben sie im Verlauf der letzten zwei Monate seine/ihre Unterstützung bezüglich der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz angeboten? 	
Individuelle, lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren		
Tatsächlich transferhemmende Einflussfaktoren	<p>Auch wenn Dir die Anwendung von Seminarinhalten bei der Arbeit gelungen ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was hat denn möglicherweise auch mal die Anwendung erschwert? - Aus welchen Gründen ist Dir die Anwendung auch mal nicht gelungen? - Inwieweit haben eventuell Deine persönlichen Eigenschaften dabei eine Rolle gespielt, dass Du Seminarinhalte auch mal nicht angewendet hast? - Inwieweit hat eventuell das Seminar dabei eine Rolle gespielt, dass Du Seminarinhalte auch mal nicht angewendet hast? - Inwieweit haben eventuell Hürden/Schwierigkeiten an Deinem Arbeitsplatz dabei eine Rolle gespielt, dass Du Seminarinhalte auch mal nicht angewendet hast? 	

Fragen für <u>nicht gelungenen</u> Lerntransfer		
<ul style="list-style-type: none"> - Gründe für den nicht gelungenen Lerntransfer 	<ul style="list-style-type: none"> - Aus welchen Gründen ist Dir die Anwendung (weiterhin) nicht gelungen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas?
Individuelle Faktoren		
<p>Individuell tatsächlich umgesetzte transferfördernde Maßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nachbereitung des Lernstoffes - Zeit für Lerntransfer genommen - Austausch mit Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) über Seminarinhalte - ... <p>Tatsächlich transferhemmende Einflussfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fehlende Transfermotivation - Fehlende Selbstwirksamkeit - Fehlende Kontrollüberzeugungen - Fehlende Gewissenhaftigkeit - Kein Vorwissen - Negative Einstellung zum Seminar - Fehlendes Interesse an Seminarinhalten - Unpassender Zeitpunkt des Seminars - Berufliche Unzufriedenheit - Angst, Fehler bei der Anwendung zu machen - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Auch wenn Du bislang Seminarinhalte bei der Arbeit nicht angewendet hast: Inwiefern hast Du denn trotzdem irgendwelche Vorbereitungen/ Vorkehrungen getroffen, um die Inhalte anwenden zu können? - Wenn Du mal über Dich selbst nachdenkst: Inwieweit haben denn möglicherweise Deine persönlichen Eigenschaften dabei eine Rolle gespielt, dass Du Seminarinhalte nicht angewendet hast? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dazu beigetragen, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit nicht angewendet hast? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dabei eine Rolle gespielt, dass Du 	<ul style="list-style-type: none"> - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?

<ul style="list-style-type: none"> - Transfermotivation 	<p>Seminarinhalte bei der Arbeit nicht angewendet hast?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit beabsichtigst Du denn noch, Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden? 	
Lernfeldspezifische Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Trainer (z. B. fachliche und didaktische Kompetenzen) - Lerninhalte (z. B. Praxisbezug) - Materialien (z. B. Präsentationsfolien) - Lernmethoden (z. B. Vortrag, Übungen) - Teilnehmergruppe (z. B. Größe, Zusammensetzung) - Atmosphäre/(Lern-)Klima - Allgemeine Rahmenbedingungen (z. B. Ausstattung, Dauer des Seminars, Rahmenprogramm) - ... 	<p>Wenn Du rückblickend noch mal an das Seminar (...) denkst:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dazu beigetragen, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit nicht angewendet hast? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dabei eine Rolle gespielt, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit nicht angewendet hast? 	
Institutionelle Faktoren		
<p>Tatsächlich transferhemmende Einflussfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ungünstiges Transferklima - Keine Anwendungsmöglichkeiten/ Transfersituationen - Fehlende Arbeitsautonomie - Fehlende Arbeitsvariabilität - Arbeitsbelastung/Stress - Keine materiellen/immateriellen Anreize (z. B. kein/e Lob, Anerkennung, 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Hürden/Schwierigkeiten bestehen denn an Deinem Arbeitsplatz, sodass Du Seminarinhalte nicht angewendet hast? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dazu beigetragen, dass Du Seminarinhalte bei der Arbeit nicht angewendet hast? - Inwieweit hat/haben (...) eventuell dabei eine Rolle gespielt, dass Du 	

Beförderung, Gehaltserhöhung) bei Transfererfolgen - ...	Seminarinhalte bei der Arbeit nicht angewendet hast?	
Lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren		
Tatsächliche Dimensionen fehlender Transferunterstützung - Keine Unterstützung durch Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) nach dem Training - ... - Dimensionen der Transferunterstützung/ fehlender Transferunterstützung seitens Vorgesetzter, Kollegen und Trainer nach dem Training	- Welche Personen haben Dich denn möglicherweise im Verlauf der letzten zwei Monate von einer Anwendung der Seminarinhalte abgehalten? - Auf welche Art und Weise haben diese Personen Dich daran gehindert? Nach dem Training - Inwieweit hat denn Dein Vorgesetzter/ haben denn Deine Kollegen/ hat denn Dein Trainer im Verlauf der letzten zwei Monate mit Dir besprochen, wie Du Seminarinhalte bei der Arbeit anwenden kannst? - Inwieweit hat er/haben sie im Verlauf der letzten zwei Monate seine/ihre Unterstützung bezüglich der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz angeboten?	

Fragen für <u>gelungenen/nicht gelungenen</u> Lerntransfer	
Lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren	
<ul style="list-style-type: none"> - Potenziell transferfördernde Einflussfaktoren bzw. gewünschte Transferunterstützung <p>Potenziell transferfördernde Dimensionen der Unterstützung bzw. gewünschte Transferunterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) im Zeitverlauf - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche (zusätzliche) Unterstützung in Deinem Arbeitsumfeld würdest Du Dir denn wünschen, damit Du die Seminarinhalte (weiterhin) anwenden kannst? - Welche Personen sollten Dich dabei unterstützen? - Wie sollten diese Personen Dich dabei unterstützen? <p>Vor dem Training</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie sollte sich denn Dein Vorgesetzter/ sollten sich denn Deine Kollegen/ sollte sich denn Dein Trainer bereits vor Deinem Seminarbesuch verhalten, damit Du auch Interesse hast, die Inhalte anzuwenden? <p>Während des Trainings</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie sollten sich denn Deine Kollegen/ sollte sich denn Dein Trainer während Deines Seminarbesuches verhalten, damit

<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserungsvorschläge für Transferförderung im Seminar 	<p>Du auch Interesse hast, die Inhalte anzuwenden?</p> <p>Nach dem Training</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie sollte sich denn Dein Vorgesetzter/ sollten sich denn Deine Kollegen/ sollte sich denn Dein Trainer nach Deinem Seminarbesuch verhalten, damit Du auch Interesse hast, die Inhalte anzuwenden? - Was sollte im Seminar (...) verbessert werden, damit Dir die Anwendung von Seminarinhalten besser gelingen kann? 	
--	---	--

Bereiche: Individuum – Lernfeld – Institution		
Schwerpunktthema: Situationsbeschreibung zum gelungenen und nicht gelungenen Lerntransfer Zeitpunkt: Darstellung der Situation ca. 2 Monate nach der Seminarteilnahme		
3. Leitfrage: Beschreib mir doch bitte mal kurz eine konkrete Situation, in der es Dir gelungen ist, Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden.		
Inhaltliche Aspekte (Memo für mögliche Nachfragen)	(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung	Aufrechterhaltungsfragen
Individuelle, lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Tatsächlich transferfördernde Einflussfaktoren - Potenziell transferfördernde Einflussfaktoren bzw. gewünschte Transferunterstützung - Potenziell transferfördernde Dimensionen der Unterstützung bzw. gewünschte Transferunterstützung seitens Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) 	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat Dir in dieser Situation dabei geholfen, Seminarinhalte am Arbeitsplatz anzuwenden? - Welche zusätzliche Unterstützung hättest Du Dir in dieser Situation vielleicht noch gewünscht? - Wer hätte Dich in dieser Situation noch zusätzlich unterstützen sollen? - Auf welche Art und Weise hätten diese Personen Dich in dieser Situation unterstützen sollen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?
4. Leitfrage: Beschreib mir doch bitte mal kurz eine konkrete Situation, in der es Dir eventuell nicht bzw. nicht so gut gelungen ist, Seminarinhalte bei der Arbeit anzuwenden.		

Individuelle, lernfeldspezifische und institutionelle Faktoren		
<ul style="list-style-type: none"> - Tatsächlich transferhemmende Einflussfaktoren - Potenziell transferfördernde Einflussfaktoren bzw. gewünschte Transferunterstützung - Potenziell transferfördernde Dimensionen der Unterstützung bzw. gewünschte Transferunterstützung seitens Personen aus dem Lern- und Anwendungsfeld (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Trainer) 	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat in dieser Situation die Anwendung der Seminarinhalte erschwert/verhindert? - Welche Unterstützung hättest Du Dir in dieser Situation vielleicht gewünscht? - Wer hätte Dich in dieser Situation unterstützen sollen? - Auf welche Art und Weise hätten diese Personen Dich in dieser Situation unterstützen sollen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?

Schwerpunktthema: Stellenwert der Lerntransferthematik im Hotelalltag		
5. Leitfrage: Erzähl mir doch bitte mal, ob der Anwendung von Seminarinhalten in Deinem Hotelalltag mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.		
Inhaltliche Aspekte (Memo für mögliche Nachfragen)	(Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutsamkeit der Lerntransferthematik - Formen der Transferförderung - Transferkontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> - Aus welchen Gründen sollte denn diesem Thema in Deinem Hotelalltag mehr/weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden? - Auf welche Art und Weise könnte man denn diesem Thema in Deinem Hotelalltag mehr Aufmerksamkeit schenken? - Inwieweit wurde denn geprüft, ob Du Seminarinhalte bei der Arbeit angewendet hast? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es sonst noch etwas? - Fällt Dir sonst noch etwas hierzu ein? - Kannst Du das genauer beschreiben? - Hast Du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? - Was meinst Du damit? - Du hattest vorhin erwähnt, dass (...). Was meinst Du damit?

Offene Ausstiegsfrage

6. Leitfrage: **Jetzt haben wir einiges besprochen. Gibt es von Deiner Seite aus noch etwas, das Du gern erzählen möchtest, was Dir wichtig ist, und was bisher im Gespräch noch nicht zur Sprache gekommen ist?**

4. Ausstiegsinteraktion am Interviewende und Einsatz des standardisierten Fragebogens zur Sozialstatistik

„Vielen Dank für das interessante Gespräch!“

Nachfrage bezüglich des Interviews

Wie hast Du das Gespräch denn so empfunden?

Nachfrage bezüglich der Teilnahmemotivation am Interview

Was hat Dich eigentlich dazu bewogen, an diesem Interview teilzunehmen?

Demografische Aspekte:

Geschlecht	<input type="checkbox"/> Weiblich <input type="checkbox"/> Männlich
Nationalität	
Alterskohorten	<input type="checkbox"/> Unter 17 Jahre <input type="checkbox"/> 17 bis 24 Jahre <input type="checkbox"/> 25 bis 34 Jahre <input type="checkbox"/> 35 bis 50 Jahre <input type="checkbox"/> Über 50 Jahre
Höchster allgemeinbildender Abschluss	<input type="checkbox"/> Kein allgemeinbildender Abschluss <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Realschulabschluss/Mittlerer Abschluss <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife <input type="checkbox"/> Abitur <input type="checkbox"/> Sonstige allgemeinbildende Abschlüsse (z. B. im Ausland erworbene Abschlüsse): _____

Höchster Berufsabschluss	<input type="checkbox"/> Kein beruflicher Abschluss <input type="checkbox"/> Abschluss Berufsausbildung: _____ <input type="checkbox"/> Abschluss Hotelfachschule/-akademie: _____ <input type="checkbox"/> Bachelorabschluss (Hochschule/Universität): _____ <input type="checkbox"/> Master- oder Diplomabschluss oder äquivalent (z. B. Staatsexamen, Magister) (Hochschule/Universität): _____ <input type="checkbox"/> Promotion, Habilitation <input type="checkbox"/> Sonstige Berufsabschlüsse: _____
Aktuelle Position	
Abteilung/Tätigkeitsbereich	
Beschäftigungsdauer beim aktuellen Arbeitgeber	<input type="checkbox"/> Weniger als 1 Jahr <input type="checkbox"/> 1 bis unter 4 Jahre <input type="checkbox"/> 4 bis unter 10 Jahre <input type="checkbox"/> 10 oder mehr Jahre
Hotelbetrieb (Hotelsterne)	

Anhang E: Postskripte für t₁ und t₂



Georg-August-Universität
Göttingen

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Professur für Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Postskript zum Telefoninterview in t₁

Personencode: _____

Interviewdatum: _____

Interviewdauer: _____ Minuten

Themen	Anmerkungen
Gesprächsatmosphäre (z. B. Stimmung, Verhalten der befragten Person)	
Befindlichkeiten (z. B. der befragten Person, des Interviewers)	
Rapport (Beziehung zwischen der befragten Person und dem Interviewer)	
Interaktionen (z. B. besondere Interaktionsphänomene zwischen der befragten Person und dem Interviewer)	
Besonderheiten	
Auffallende Themen (z. B. ausgelassene Themen)	
Störungen (z. B. des Interviewverlaufes)	

Kontakt:

Theresa Rüter, M. Sc.
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

E-Mail: theresa.rueter@wiwi.uni-goettingen.de
Tel.: +49 176-23511605



Postskript zum Telefoninterview in t₂

Personencode: _____

Interviewdatum: _____

Interviewdauer: _____ Minuten

Themen	Anmerkungen
Gesprächsatmosphäre (z. B. Stimmung, Verhalten der befragten Person)	
Befindlichkeiten (z. B. der befragten Person, des Interviewers)	
Rapport (Beziehung zwischen der befragten Person und dem Interviewer)	
Interaktionen (z. B. besondere Interaktionsphänomene zwischen der befragten Person und dem Interviewer)	
Besonderheiten	
Auffallende Themen (z. B. ausgelassene Themen)	
Störungen (z. B. des Interviewverlaufes)	

Kontakt:

Theresa Rüter, M. Sc.
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

E-Mail: theresa.rueter@wiwi.uni-goettingen.de
Tel.: +49 176-23511605

Anhang F: Transkriptionsregeln

Tabelle 10: Transkriptionsregeln für die Telefoninterviews

(eigene Darstellung in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2015, S. 21–22, 30; Dresing & Pehl, 2018, S. 21–22, 29; Kuckartz, 2014, S. 136–137)

Transkriptionsregeln

Die interviewende Person wird mit einem „I“ und die Befragungsperson mit einem „B“ gekennzeichnet.

Jeder Sprecherbeitrag bekommt in der Regel einen eigenen Absatz.

Die Transkription erfolgt wörtlich, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.

Emotionale nonverbale Äußerungen der Sprecher, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (z. B. lachen), werden bei Verwendung in Klammern geschrieben.

Dialekte werden ins Hochdeutsche übersetzt und Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch angenähert (z. B. „so‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“). Dialekte werden beibehalten, sofern keine eindeutige Übersetzung möglich ist.

Unvollendete Halbsätze werden erfasst.

Zugunsten der Lesbarkeit wird die Interpunktion geglättet. Das bedeutet, dass bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung eher ein Punkt anstelle eines Kommas gesetzt wird. Sinneinheiten sollen hierbei beibehalten werden.

Unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache (z. B. Tonstörung) versehen. Wird ein Wortlaut vermutet, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gekennzeichnet. Alle unverständlichen Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen.

Einwürfe der jeweils anderen Personen stehen in Klammern.

Sämtliche Angaben, die Rückschlüsse auf eine Interviewperson erlauben, werden gelöscht.¹³⁰

Um die Auffindbarkeit von Teststellen sicherzustellen, werden Zeilennummern in den Transkripten hinzugefügt.

¹³⁰ Gleiches gilt für Namen von Hotelbetrieben und Orten.