



Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen

Dorothee Barth  · Caroline Bonnes  · Sabine Hochholdingner 

Eingegangen: 30. Januar 2023 / Überarbeitet: 5. Mai 2023 / Angenommen: 14. Juni 2023 / Online
publiziert: 7. Juli 2023
© Der/die Autor(en) 2023

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

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

✉ Dorothee Barth · Caroline Bonnes · Sabine Hochholdingner
Universität Konstanz, Konstanz, Deutschland
E-Mail: dorothee.barth@uni-konstanz.de

How do soft-skills trainers and hard-skills trainers differ in supporting transfer of training?

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

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

1 Einleitung

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

In Bezug auf die Inhalte einer Weiterbildung legen theoretische und empirische Befunde nahe, zwischen inter- oder intrapersonellen Soft Skills auf der einen Seite und fachbezogenen Hard Skills auf der anderen Seite zu unterscheiden. Um eine systematische Transferförderung zu ermöglichen (Arthur et al. 2003; Botke et al.

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

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

2 Transferförderung in Weiterbildungen und die Rolle von Lehrenden

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

2.1 Die Rolle der Lehrenden

Nach Baldwin und Ford (1988) werden Einflussgrößen auf den Lerntransfer in die drei Kategorien Teilnehmendenmerkmale, Weiterbildungsdesign und Arbeitsumgebung eingeteilt, die durch zahlreiche Studien und Metaanalysen gestützt werden (z. B. Blume et al. 2010; Ford et al. 2018). Die Lehrperson, welche die Weiterbildung in der Regel plant und durchführt und damit auch als ein wichtiger Einflussfaktor z. B. für das Weiterbildungsdesign zu sehen ist, wird in diesem Modell jedoch nicht aufgeführt. Lediglich das Transfermodell von Burke und Hutchins (2008) bildet Lehrendenmerkmale als separaten Faktor ab. Insgesamt ist der Forschungsstand lückenhaft, es gibt kaum Untersuchungen zur Rolle der Lehrenden im Hinblick auf Transfer (Bonnes et al. 2019; Hutchins 2009; Wißhak 2022). Dabei zeigen einzelne

Studien, dass beispielsweise Lehrende durch ihren ausdrucksstarken Lehrstil (Towler 2009) oder durch den Aufbau gelungener Beziehungen mit den Teilnehmenden sowie durch ihr Fachwissen (Ghosh et al. 2012) den Transfer positiv beeinflussen können. Die Ergebnisse stehen damit im Einklang mit umfassenden Befunden aus der empirischen Bildungsforschung, welche einen bedeutenden Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer auf den schulischen Lernerfolg ergaben (z. B. Hattie 2008; Kunter et al. 2011). Folglich stellen Baldwin et al. (2017) die Vermutung auf, dass der Einfluss der Lehrenden in der Weiterbildung größer sei als bislang angenommen.

Vor dem Hintergrund des aktuellen Professionalisierungsdiskurses (z. B. Gieseke 2018) werden in der erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung die Lehrenden mit ihren vorhandenen Kompetenzen (z. B. Marx et al. 2018) sowie professionellen Anforderungen (z. B. Alberti et al. 2022) ebenso beforscht. Es herrscht Konsens darüber, dass die Planung und Gestaltung von Weiterbildung das Kerngeschäft von Lehrenden ist (Kraft 2018). In Anlehnung an die schulische Lernforschung wird davon ausgegangen, dass sich professionelle Kompetenz in qualitativ hochwertigen Lehr-Lernprozessen niederschlägt, welche wiederum den Lernerfolg der Teilnehmenden befördern (Terhart 2012).

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

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

2.2 Transferförderung durch die Lehrperson

Es existiert eine Vielzahl an reliablen Befunden hinsichtlich der Förderung von Transfer (z. B. Bisbey et al. 2021). Die Empfehlungen richten sich neben den Teilnehmenden, deren Führungskräften und Unternehmensverantwortlichen auch an die Lehrenden selbst (Broad und Newstrom 1992), wobei Letztere den größten Hand-

lungsspielraum bei der konkreten Ausgestaltung der Weiterbildung zu haben scheinen (Wißhak 2022). Daher werden im Folgenden verschiedene *transferförderliche Vorgehensweisen der Lehrperson während einer Weiterbildung* vorgestellt (Burke et al. 2013; Ford et al. 2018; Grossman und Salas 2011; Kauffeld 2016; Salas et al. 2012). Die zahlreichen, empirisch gestützten pädagogischen Aktivitäten wurden dafür in sieben Maßnahmenbereiche zusammengefasst, die sich auch in gängigen Lehr- und Lernkonzepten finden:

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Transferförderung in der Praxis

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

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

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

3 Unterscheidung von Weiterbildungsinhalten nach Soft Skills und Hard Skills

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

Bezüglich der Inhalte unterscheiden Laker und Powell (2011) zwischen Soft Skills und Hard Skills, welche unter Abschn. 3.1 näher erläutert werden. Sodann wird unter Abschn. 3.2 die Bedeutung der Domänenspezifität mit Blick auf den Transferprozess dargestellt.

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

Unter einer Soft Skills Weiterbildung versteht man das Erlernen allgemeiner, intrapersoneller oder interpersoneller Fertigkeiten. Eine Hard Skills Weiterbildung umfasst dagegen das Erlernen klar umschriebener fachbezogener Wissensinhalte oder Fertigkeiten. Demzufolge bezeichnet man ein Zeitmanagementseminar (überwiegend intrapersonell) oder ein Kommunikationstraining (überwiegend interpersonell) als Soft Skills, während das Bedienen einer technischen Anlage, das Erlernen eines

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

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

3.2 Empirische Befunde zur Bedeutung der Weiterbildungsinhalte bezüglich Transfer

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

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

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

Was eine optimierte Transferförderung angeht, ergab eine Metaanalyse zur Wirksamkeit von Weiterbildungen differenzierte Ergebnisse bei einer getrennten Berechnung der Effektstärken, je nach Kombination der vermittelten Weiterbildungsinhalte (kognitiv, interpersonell, psychomotorisch) und der verwendeten Lehr-Lernmethode (Arthur et al. 2003). Für kognitive Inhalte erwiesen sich Vorträge als besonders wirkungsvoll, bei interpersonellen Inhalten dagegen war eine engmaschige Verhaltensmodellierung (engl. programmed instruction) anderen Methoden überlegen. Dagegen erwiesen sich für das Erlernen psychomotorischer Fertigkeiten Simulationen als besonders transferbegünstigend. Ein aktuelles Review zur Transferförderung nach Abschluss einer Weiterbildung fußt ebenfalls auf der Annahme, dass der Transfer je nach Inhalt anders abläuft, weshalb die Arbeit lediglich Soft Skills Weiterbildungen einbezieht (Botke et al. 2018). Schließlich wurden Lehrende zur Relevanz unterschiedlicher instruktorischer Aktivitäten befragt, sämtliche 14 Items wurden seitens der Lehrenden, welche Soft Skills Inhalte anboten, als bedeutsamer eingeschätzt (Wißhak und Hochholdinger 2020). Insbesondere für die zwei Aspekte „Feedback zur Verfügung stellen“ und „Gruppenprozesse managen“ ergaben sich große Gruppenunterschiede mit einer Effektstärke von Cohen's $d=0,99$ und $d=0,98$. Eine Studie zur Lehrorientierung ergab, dass Lehrende mit dem inhaltlichen Schwerpunkt auf Soft Skills eine stärkere Lernendenfokussierung aufweisen im Rahmen von Selbsteinschätzungen, was sich unter anderem in einer größeren Bandbreite an teilnehmeraktivierenden Methoden und der stärkeren Einnahme der Lernendenperspektive äußerte (Hochholdinger und Keller 2015).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Art des Weiterbildungsinhalts eine moderierende und damit transferkritische Variable im Transferprozess darstellen

kann (Arthur et al. 2003; Blume et al. 2010; Culpin und Scott 2011; Massenber und Kauffeld 2015; Richter und Kauffeld 2020) und dass Lehrende je nach Inhalt unterschiedliche Schwerpunkte setzen sollten, um Transfer zu optimieren (Botke et al. 2018; Hochholding und Keller 2015; Laker 1990; Laker und Powell 2011; Wißhak und Hochholding 2020; Yelon und Ford 1999).

4 Ziel der Studie und Forschungsfragen

Die Übersicht über die Forschungslage konnte zeigen, dass Transfererfolg von transferförderlichen Maßnahmen in der Weiterbildung abhängt (z. B. Bisbey et al. 2021; Saks und Belcourt 2006) und dass Lehrende mit ihrem pädagogischen Wissen und Handeln einen bedeutsamen Anteil daran haben (Kraft 2018; Wißhak 2022). Gleichzeitig lässt sich eine Forschungslücke feststellen, was die konkreten Maßnahmen zur Unterstützung des Transfers durch Lehrende betrifft (Baldwin et al. 2017; Hutchins 2009). Ferner scheint eine Differenzierung nach Weiterbildungsinhalten sinnvoll (z. B. Arthur et al. 2003; Laker und Powell 2011), was zu folgender Forschungsfrage führt: Welche Unterschiede bestehen im Hinblick auf Transfer im Vorgehen der Lehrenden bei Soft- und Hard Skills Weiterbildungen?

Einerseits gibt es bezüglich Soft Skills Inhalten Hinweise darauf, dass der Transfer hier schwerer zu erreichen ist und infolgedessen stärker gestützt werden sollte durch Lehrende (z. B. Botke et al. 2018; Blume et al. 2010; Culpin und Scott 2011). Dies würde höheren Ausprägungen bei sechs der sieben eingeführten Bereiche entsprechen (1–6).

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

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

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

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

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

5 Methoden

5.1 Studienteilnehmende

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

5.2 Rekrutierung und Datengewinnung

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

5.3 Erhebungsinstrument

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

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

Für die Erhebung der transferförderlichen Vorgehensweisen wurden in Anlehnung an die in der Literatur identifizierten Maßnahmen (Abschn. 2.2) 20 Items formuliert (Tab. 1). Die Befragten gaben auf einer fünfstufigen Likertskala an, in welchem Maß sie von der jeweiligen Vorgehensweise während der letzten Weiterbildung Gebrauch gemacht haben (1 = gar nicht; 5 = völlig). Zusätzlich konnten die Antwortalternati-

Tab. 1 Maßnahmenbereiche und Items

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

TN Teilnehmende

ven „nicht nötig“ oder „nicht möglich“ genutzt werden, falls (a) bereits eine andere Person, beispielsweise aus dem Personalbereich, wie beschrieben vorgegangen war und es sich damit für die Lehrenden erübrigte oder falls (b) das Vorgehen nicht durchführbar war, beispielsweise aufgrund des Weiterbildungsdesigns. Für die vorliegenden Analysen wurden diese Antworten in den Wert 1 (gar nicht) umkodiert, da

die Angaben „nicht nötig“ bzw. „nicht möglich“ inhaltlich gleichbedeutend sind mit dem Skalenwert 1, in dem Sinne, dass die Maßnahmen nicht durchgeführt wurden.

Wie in Abschn. 2.2 beschrieben, wurden die 20 Items zur Erfassung der transferförderlichen Maßnahmen zu sieben Bereichen zusammengefasst (Tab. 1), wobei der Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“ nur durch ein Item repräsentiert wird. Die anderen sechs Bereiche wurden jeweils mit einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) überprüft. Der Bartlett-Test auf Sphärizität ist für alle Bereiche signifikant und das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium liegt in allen Bereichen zwischen 0,5 und 0,7. Beide Kriterien bestätigen damit die Angemessenheit der Stichprobe für eine explorative Faktorenanalyse. Die Faktorladungen lagen je nach Bereich zwischen 0,4 und 0,9 und sind damit als gut einzustufen (Brown 2015).

5.4 Analysen

Es gingen $N = 418$ verwertbare Fragebögen in die Datenanalyse mit SPSS (Statistical package for the social sciences, Version 28) ein. Für die vorliegenden Gruppenvergleichsanalysen wurden die Personen eingeschlossen, die sich entweder vorwiegend

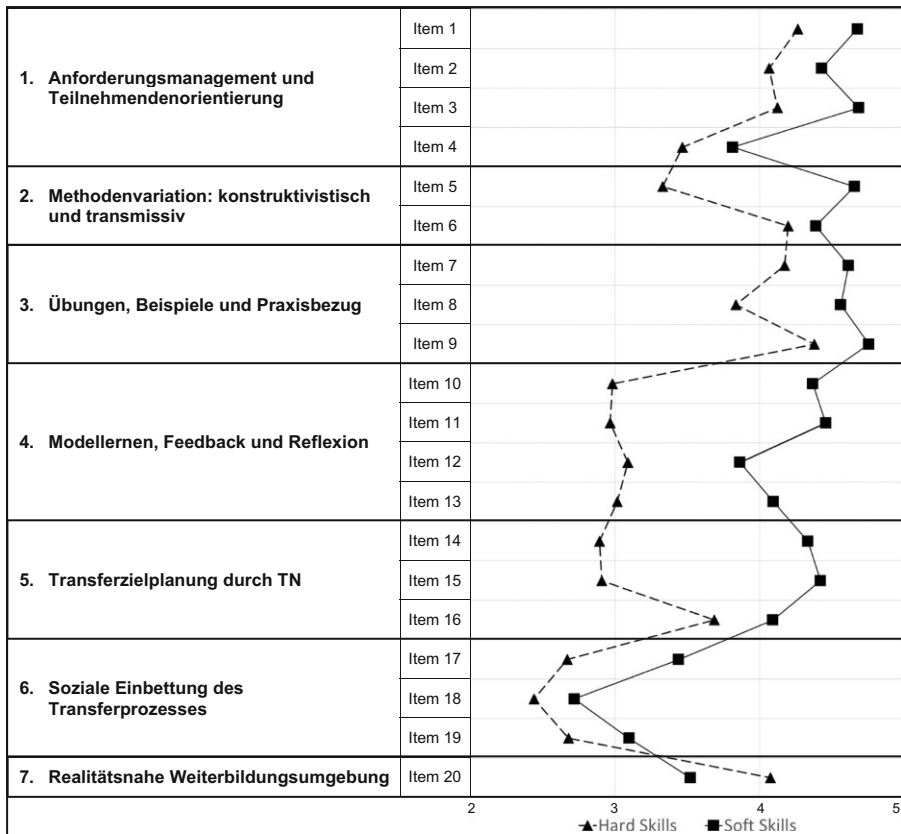


Abb. 1 Mittelwertprofile von Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen

in der Vermittlung von Soft Skills ($n=243$) oder vorwiegend in der Vermittlung von Hard Skills ($n=122$) einordneten.

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

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptive Ergebnisse

Abb. 1 stellt die Mittelwerte für alle 20 Items für Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen graphisch im Vergleich dar, sortiert nach den sieben Bereichen. Für die detaillierten Mittelwerte und jeweiligen Standardabweichungen der Items s. Tab. 2. Auf der deskriptiven Ebene zeigt sich, dass sich für Hard Skills Weiterbildungen in den ersten sechs Maßnahmenbereichen niedrigere Mittelwerte ergeben als für Soft Skills Weiterbildungen. Die Unterschiede sind besonders hoch in den Bereichen „Modellernen, Feedback und Reflexion“ und „Transferzielplanung durch

Tab. 2 Mittelwerte und Standardabweichungen auf Itemebene

Maßnahmenbereich	Item	Hard Skills		Soft Skills	
		M	SD	M	SD
1. Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung	Item 1	4,3	0,9	4,7	0,6
	Item 2	4,1	1,2	4,4	1,0
	Item 3	4,1	0,9	4,7	0,6
	Item 4	3,5	1,2	3,8	1,4
2. Methodenvariation: konstruktivistisch und transmissiv	Item 5	3,3	1,5	4,7	0,9
	Item 6	4,2	1,1	4,4	1,0
3. Übungen, Beispiele und Praxisbezug	Item 7	4,2	1,0	4,6	0,8
	Item 8	3,8	1,4	4,6	1,0
	Item 9	4,4	1,0	4,8	0,7
4. Modellernen, Feedback und Reflexion	Item 10	3,0	1,5	4,4	1,0
	Item 11	3,0	1,5	4,5	1,1
	Item 12	3,1	1,5	3,9	1,4
	Item 13	3,0	1,4	4,1	1,3
5. Transferzielplanung durch TN	Item 14	2,9	1,5	4,3	1,2
	Item 15	2,9	1,4	4,4	1,1
	Item 16	3,7	1,1	4,1	1,1
6. Soziale Einbettung des Transferprozesses	Item 17	2,7	1,6	3,4	1,7
	Item 18	2,4	1,5	2,7	1,6
	Item 19	2,7	1,5	3,1	1,7
7. Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung	Item 20	4,1	1,4	3,5	1,6

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

Tab. 3 Zwischensubjekteffekte der einfaktoriellen MANOVA

Bereich	F	Df	p	Partielles η^2
Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung	37,724	1	<0,001	0,09
Methodenvariation – konstruktivistisch und transmissiv	63,888	1	<0,001	0,15
Übungen, Beispiele und Praxisbezug	45,695	1	<0,001	0,11
Modellernen, Feedback und Reflexion	151,219	1	<0,001	0,29
Transferzielplanung durch TN	124,034	1	<0,001	0,26
Soziale Einbettung des Transferprozesses	13,884	1	<0,001	0,04
Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung	10,236	1	<0,001	0,03

die Teilnehmenden“. Ebenso zeigt sich ein sichtbarer Unterschied in der Variation von konstruktivistischen Methoden. Umgekehrt ist dies im Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“, wo die Hard Skills Lehrenden höhere Werte aufweisen. Weiterhin fällt auf, dass der Bereich „Soziale Einbettung des Transferprozesses“ im Vergleich zu den anderen Bereichen bei beiden Gruppen niedrigere Mittelwerte aufweist.

6.2 Gruppenunterschiede

Die Gruppenunterschiede zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen in Bezug auf die sieben Maßnahmenbereiche wurden anhand einer einfaktoriellen MANOVA statistisch überprüft. Dabei wurden Fälle ausgeschlossen, bei denen die Weiterbildung beiden Bereichen gleichermaßen zugeordnet wurde. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen für alle sieben Bereiche ($F(7, 357) = 38,532$; $p < 0,001$; Wilk's $\Lambda = 0,570$) mit einer kleinen Effektstärke (partielles $\eta^2 = 0,43$). Die Zwischensubjekteffekte sind in Tab. 3 dargestellt. Die Effekte sind am stärksten für die Bereiche „Modellernen, Feedback und Reflexion“ (partielles $\eta^2 = 0,29$), „Transferzielplanung durch TN“ (partielles $\eta^2 = 0,26$) und „Methodenvariation“ (partielles $\eta^2 = 0,15$). Da die Mittelwerte wie erwartet für Soft Skills Weiterbildungen durchgängig höher sind als für Hard Skills Weiterbildungen, bis auf den Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“, können sowohl Hypothese 1a als auch Hypothese 1b beibehalten werden.

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

7 Diskussion

7.1 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag untersucht, ob Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung transferförderliche pädagogische Aktivitäten je nach Inhalt unterschiedlich häufig einsetzen. Die Ergebnisse zeigen zunächst erwartungsgemäß, dass in Soft Skills Weiterbildungen signifikant häufiger transferförderliche Maßnahmen eingesetzt werden als bei Hard Skills Weiterbildungen. Ebenso hypothesenkonform werden im Rahmen von Hard Skills Weiterbildungen häufiger realitätsnahe Weiterbildungssettings gestaltet, welche eher einen nahen Transfer unterstützen, wie er bei Hard Skills üblicherweise angestrebt wird. Generell steht die Studie im Einklang mit Befunden aus der Literatur, die inhaltspezifisch unterschiedlich relevante Einflussvariablen zur Transferförderung identifiziert (z. B. Blume et al. 2010; Laker und Powell 2011) und liefert damit einen weiteren Hinweis, dass eine ausdifferenzierte, domänenspezifische Weiterbildungsforschung in Zukunft sinnvoll für die Erforschung professionellen Handelns von Lehrenden in der Weiterbildung wäre.

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

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

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

Auch unter Kontrolle des Vorliegens einer Trainerausbildung bleiben die Unterschiede zwischen Hard und Soft Skills Weiterbildungen bestehen. Dies deutet darauf

hin, dass die Unterschiede weniger mit den Qualifikationen der Lehrenden, sondern vielmehr mit der Art der vermittelten Inhalte zusammenhängen.

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

7.2 Limitationen und Forschungsdesiderata

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

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

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

Wissenstest über Determinanten des Lerntransfers für Lehrende in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung entwickelt.

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

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt D. Barth, C. Bonnes und S. Hochholdinger geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Alberti, V., Hillerich, S., & Strauch, A. (2022). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0. <https://www.die-bonn.de/id/41543/about/html>. Zugegriffen: 23. Apr. 2023.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *The Journal of applied psychology, 88*(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland kompakt 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017). The state of transfer of training research: moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly, 28*(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>.
- Barth, D., & Hochholdinger, S. (2018). Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie. *Bildungsforschung, 1*, 1–18. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.236>.
- Bisbey, T. M., Grossman, R., Panton, K., Coultas, C. W., & Salas, E. (2021). Design, delivery, evaluation and transfer of effective training systems. In G. Salvendy & W. Karwowski (Hrsg.), *Handbook of human factors and ergonomics* (5. Aufl. S. 414–433). Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119636113.ch16>.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management, 36*(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>.
- Bonnes, C., Wilßhak, S., & Hochholdinger, S. (2019). Towards a model of professional competence of workplace trainers. In M. Pilz, K. Breuing & S. Schumann (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Botke, J. A., Jansen, P. G., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: a literature review. *Educational Research Review, 24*, 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.001>.

- Broad, M.L., & Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training: action-packed strategies to ensure high payoff from training investments* (3. Aufl.). Reading: Addison-Wesley.
- Brown, T.A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2. Aufl.). New York: Guilford.
- Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107–128. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1230>.
- Burke, L.A., & Saks, A.M. (2009). Accountability in training transfer: adapting Schlenker's model of responsibility to a persistent but solvable problem. *Human Resource Development Review*, 8(3), 382–402. <https://doi.org/10.1177/1534484309336732>.
- Burke, L.A., Hutchins, H.M., & Saks, A.M. (2013). Best Practices in Training Transfer. In M.A. Paludi (Hrsg.), *Managing, leading, and developing employees*. Psychology for business success, (Bd. 3, S. 115–132). Santa Barbara: Praeger.
- Culpin, V., & Scott, H. (2011). The effectiveness of a live case study approach: increasing knowledge and understanding of 'hard' versus 'soft' skills in executive education. *Management Learning*, 43(5), 565–577. <https://doi.org/10.1177/1350507611431530>.
- Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: the known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 201–225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>.
- Ghosh, P., Satyawadi, R., Joshi, J.P., Ranjan, R., & Singh, P. (2012). Towards more effective training programmes: a study of trainer attributes. *Industrial and Commercial Training*, 44(4), 194–202. <https://doi.org/10.1108/00197851211231469>.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Educational research (1. Aufl.). Abingdon, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>.
- Hense, J., & Mandl, H. (2011). Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 249–263). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_18.
- Hochholdinger, S., & Keller, I. (2015). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den affektiven Reaktionen von Trainingsteilnehmenden, der Lehrorientierung von Weiterbildungspersonal und Weiterbildungsinhalten? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 123–144. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0602-6>.
- Hutchins, H.M. (2009). In the trainer's voice: a study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), 69–93. <https://doi.org/10.1002/piq.20046>.
- Hutchins, H.M., & Burke, L.A. (2007). Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings—closing the gap between research and practice. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 236–264. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00288.x>.
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48130-1>.
- Kemp, S.J. (2013). Exploring the use of learner-focused teaching approaches in different academic disciplines. *Journal of Further and Higher Education*, 37(6), 804–818. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.684041>.
- Koch, A., Wißhak, S., Spener, C., Naumann, A., & Hochholdinger, S. (2022). Transferwissen von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung: Entwicklung und Pilotierung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00210-0>.
- Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1109–1128). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_51.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Laker, D.R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209–223. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920010303>.

- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111–122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–400.
- Marx, C., Goeze, A., Kelava, A., & Schrader, J. (2018). Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(1), 57–77.
- Massenberg, A. C., & Kauffeld, S. (2015). Hilf mir (nicht immer) – Eine moderierte Mediationsanalyse zum Einfluss der Unterstützung durch die Führungskraft auf Transfermotivation und Lerntransfer. In J. Gorges & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 30. (S. 145–167). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_9.
- Richter, S., & Kauffeld, S. (2020). Beyond supervisors' support: influencing (international) technical training transfer. *European Journal of Training and Development*, 44(4/5), 391–403. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2019-0141>.
- Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629–648. <https://doi.org/10.1002/hrm.20135>.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: what matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>.
- Schneider, K., Pältz, M., & Stauche, H. (2014). Transfer of learning in German companies. In K. Schneider (Hrsg.), *Transfer of learning in organizations* (S. 5–22). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02093-8_2.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of applied psychology*, 90(4), 692–709. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692>.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>.
- Towler, A. (2009). Effects of trainer expressiveness, seductive details, and trainee goal orientation on training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 65–84. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20008>.
- Weinbauer-Heidel, I. (2016). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildungspraxis: Warum transferfördernde Maßnahmen (nicht) implementiert werden*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Wißhak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 69–88. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00204-y>.
- Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2018). Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees and human resource development practitioners. *International Journal of Training Research*, 16(3), 218–231. <https://doi.org/10.1080/14480220.2018.1576327>.
- Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2020). Perceived instructional requirements of soft-skills trainers and hard-skills trainers. *Journal of Workplace Learning*, 32(6), 405–416. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2020-0029>.
- Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D., & Hochholdinger, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 103–123. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00262-7>.
- Yelon, S. L., & Ford, J. K. (1999). Pursuing a Multidimensional View of Transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 58–78. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1999.tb00138.x>.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.