Einflussfaktoren auf den Transfererfolg von Coaching im Vergleich zu Training

Eine vergleichende Analyse anhand des deutschen Lerntransfer-System-Inventars

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Humanwissenschaften

der Universität Osnabrück

vorgelegt

von

Theresa Schnieders

aus

Lingen (Ems)

Osnabrück, 2016

Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Weitere Personen waren an der inhaltlichen materiellen Erstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich hierfür nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- bzw. Beratungsdiensten (Promotionsberater oder andere Personen) in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

....

(Ort. Datum) (Unterschrift)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich in der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben. Insbesondere sage ich:

Herzlichen Dank…

….an meinen Doktorvater Prof. Dr. Siegfried Greif für dein Vertrauen in mich, die wertvollen Impulse, konstruktiven Diskussionen und motivierenden Worte. Ich bin froh in dir einen Unterstützer und Mentor für mein Promotionsvorhaben gefunden zu haben.

…an Prof. Dr. Simone Kauffeld für das Zweitgutachten. Ich freue mich mit Ihnen eine renommierte Größe des Bereichs Weiterbildung und Transferforschung gewonnen zu haben.

…an Prof. Reid Bates für die Nutzungserlaubnis des deutschen Lerntransfer-System-Inventars.

…an alle Teilnehmenden meiner Studien, die das Durchführen meines Projektes erst möglich gemacht haben.

…an alle teilnehmenden Unternehmen, Trainer und Coaches für die Unterstützung und Weitergabe meiner Befragung an die Teilnehmenden.

…an meine Familie für die Unterstützung und Förderung.

…an Ulf, für alles.

Abstract

This study investigates the transfer of coaching compared to the transfer of training in order to clarify how the transfer of coaching can be described and what factors influence the transfer of coaching. 158 participating in coaching and 200 in training filled out the German Learning Transfer System Inventory and a questionnaire on transfer. Results of Confirmative Factor Analyses show that the learning transfer system is valid for the training as well as the coaching sample. Five of the sixteen factors of the learning transfer system (motivation to transfer, performance self-efficacy, personal capacity, transfer effort – performance expectations, opportunity to use) are able to explain about 64% of the variance of the transfer of coaching. In comparison, only 59% of the variance of the transfer of training can be explained by six transfer factors (performance self-efficacy, motivation to transfer, content validity, supervisor opposition, personal capacity, supervisor support). The mean ratings of transfer of training are significantly lower. The results support the hypothesis, that coaching is more effective and that the transfer factors are similar. The inventory can be used in both fields as a starting point for the analysis and improvement of transfer.

Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht den Transfer von Coaching im Vergleich zum Transfer von Training mit dem Ziel Einsichten zu erlangen, wie der Transfer von Coaching beschrieben werden kann und welche Faktoren diesen beeinflussen.158 Coaching Teilnehmende und 200 Trainings Teilnehmende haben das Deutsche Lerntransfersystem Inventar sowie einen Fragebogen zum Transfer ausgefüllt. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigen, dass das Lerntransfersystem sowohl für die Trainings- als auch für die Coachingstichprobe gültig ist. Fünf der sechszehn Lerntransfersystem Faktoren (Motivation zum Lerntransfer, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung, generelle Selbstwirksamkeit, Möglichkeit zur Wissensanwendung) erklären 64% der Varianz im Transfer von Coaching. Im Vergleich dazu können 59% der Varianz im Transfer von Training durch sechs der Lerntransfersystemfaktoren erklärt werden (Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeit, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch den Vorgesetzten, persönliche Transferkapazität). Die mittleren Werte des Transfers von Training sind signifikant geringer als die mittleren Werte des Transfers von Coaching. Die Ergebnisse unterstützen die Hypothese, dass Coaching effektiver ist als Training und dass die Lerntransferfaktoren gleich sein. Das Lerntransfersysteminventar kann in beiden Bereichen als Ausgangspunkt für eine Analyse und eine Verbesserung des Transfers genutzt werden.

Inhaltsverzeichnis

II Abbildungsverzeichnis XI

III Tabellenverzeichnis XIII

IV Abkürzungsverzeichnis XV

V Symbolverzeichnis XVI

1) Einleitung 1

2) Theoretischer Hintergrund 3

2.1) Coaching 3

2.1.1) Definition Coaching 5

2.1.2) Coaching als Instrument der Personalentwicklung 8

2.1.3) Abgrenzung Coaching zu anderen Formen der Personalentwicklung 11

2.1.3.1) Coaching vs. Supervision 12

2.1.3.2) Coaching vs. Mentoring 12

2.1.3.3) Coaching vs. Training/Weiterbildung 13

2.1.4) Coaching Anwendung in der Praxis 16

2.2) Evaluation 20

2.2.1) Evaluation von Training 21

2.2.2) Evaluation von Coaching 25

2.2.2.1) Forschungsstand Coaching 28

2.3) Transfer des Gelernten in die Praxis 32

2.3.1) Definition des Begriffs Lerntransfer 32

2.3.2) Erkenntnisse zum Trainingstransfer 35

2.3.2.1) Frühe Erkenntnisse zum Transfer von Training 35

2.3.2.1.1) Individuelle Merkmale 37

2.3.2.1.2) Trainingsdesign 40

2.3.2.1.3) Work Environment 42

2.3.2.2) Aktueller Forschungsstand zum Transfer von Training 44

2.3.2.2.1) Individuelle Merkmale 46

2.3.2.2.2) Job Merkmale 48

2.3.2.2.3) Faktoren der Arbeitsumgebung 48

2.3.2.2.4) Ergebnisvariablen 50

2.3.2.2.5) Trainingsdesign 50

2.3.2.3) Transferklima 54

2.3.3) Lerntransfer-System 59

2.3.4) Transfer von Coaching 66

3) Methode 77

3.1) Teilnehmende 78

3.1.1) Teilnehmende Befragung Transfer von Training 78

3.1.2) Teilnehmende Befragung Transfer von Coaching 80

3.2) Instrumente 83

3.2.1) Erhebung des Transfersystems – das GLTSI 83

3.2.2) Erhebung des Transfers – Der Q4TE 83

3.2.3) Erhebung von Kontrollvariablen 84

3.3) Vorgehen 85

3.4) Design 86

4) Ergebnisse 87

4.1) Ergebnisse zu Hypothese 1 87

4.1.2) Fehlende Werte 88

4.1.3) Faktorstruktur des Trainingsdatensatzes 90

4.1.3.1) Spezifische Skalen 90

4.1.3.2) Generelle Skalen 92

4.1.4) Faktorstruktur des Coachingdatensatzes 92

4.1.4.1) Spezifische Skalen 93

4.1.4.2) Generelle Skalen 94

4.2) Ergebnisse zu Hypothese 2 95

4.3) Ergebnisse zu Hypothese 3 98

4.3.1) Zusammenhänge im Trainingsdatensatz – H3a 99

4.3.1.1) Korrelationen 99

4.3.1.2) Multiple Regression 99

4.3.1.3) Strukturgleichungsmodell 104

4.3.2) Zusammenhänge im Coachingdatensatz – H3b 106

4.3.2.1) Korrelationen 106

4.3.2.2) Multiple Regression 108

4.3.2.3) Strukturgleichungsmodell 112

4.3.3) Vergleiche der Korrelationen 114

5) Diskussion ... 115

5.1) Zusammenfassung der Ergebnisse ... 115

5.2) Limitierungen ... 118

5.3) Interpretation der Ergebnisse ... 120

5.3.1) Struktur des Lerntransfer-Systems ... 120

5.3.1.1) Faktoren außerhalb des Lerntransfer-Systems ... 124

5.3.2) Unterschiede zwischen Coaching und Training ... 128

5.3.2.1) Transferleistung ... 128

5.3.2.2) Ausprägung der Transferfaktoren ... 129

5.3.2.3) Zusammenhang LTSI – Transfer ... 131

5.3.2.3.1) Trainingsdatensatz ... 131

5.3.2.3.2) Coachingdatensatz ... 135

5.3.2.3.3) Vergleich der Lerntransfer-Systeme im Coaching und im Training ... 138

5.4) Weiterentwicklung des Transfermodells ... 141

5.5) Transfermodell vs. Evaluationsmodell ... 146

5.6) Implikationen für die Praxis ... 153

5.7) Ausblick ... 161

6) Fazit ... 164

VI Literatur ... 168

VII Anhang ... VIII

Anhang 1: Übersicht der LTSI Skalen, Beispielitems und Gütewerte ... IX

Anhang 2: Übersicht der Q4TE Items und Ursprünge ... XI

Anhang 3: Analyse der Stichprobenhomogenität im Trainingsdatensatz XII

Anhang 4: Analyse der Stichprobenhomogenität im Coachingdatensatz VIII

Anhang 5: Reliabilitätsanalyse der Transferitems XI

Anhang 6: Vergleiche der Korrelationen zwischen GLTSI Skalen und Transfer..... XV

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Integriertes Modell der Trainingsevaluation und -effektivität (Alvarez et al., 2004, S. 393) 24

Abbildung 2 Coaching Evaluationsmodell von Greif (2014, S.167) 27

Abbildung 3 Übersicht der Coaching Ergebnisse nach aktuellem Forschungsstand (Greif, in prep.) 30

Abbildung 4 Übersicht der Voraussetzungen, Prozessfaktoren und organisationalen Faktoren nach aktuellem Forschungsstand (vgl. Greif, in prep.) 31

Abbildung 5 Baldwin & Ford´s Modell des Transfers von Training (eigene Darstellung nach Baldwin & Ford, 1988) 36

Abbildung 6 Noes Modell zur Wirkung der Motivation auf den Transfer (Noe, 1986, S.738) 38

Abbildung 7 Cheng und Hampsons Zusammenfassung der einschlägigen Ergebnisse zum Transfer von Training (Cheng & Hampson, 2008, S.330) 45

Abbildung 8 Lerntransfermodell von Holton et al. (2000, S. 339) 62

Abbildung 9 Aufbau und Skalen des Lerntransfer-System-Inventars (LTSI) (vgl. Kauffeld, 2010, S.132) 65

Abbildung 10 revidiertes Coachingtransfermodell von Stewart et al. (2008b, S. 105) 72

Abbildung 11 Altersverteilung im Trainingsdatensatz 79

Abbildung 12 Häufigkeitsverteilung der Führungsebenen im Trainingsdatensatz 79

Abbildung 13 Häufigkeitsverteilung der Führungserfahrung im Trainingsdatensatz 80

Abbildung 14 Häufigkeitsverteilung der Anzahl geführter Mitarbeitende im Trainingsdatensatz 80

Abbildung 15 Altersverteilung im Coachingdatensatz 81

Abbildung 16 Häufigkeitsverteilung der Führungsebene im Coachingdatensatz 82

Abbildung 17 Häufigkeitsverteilung der Führungserfahrung im Coachingdatensatz 82

Abbildung 18 Häufigkeitsverteilung der Anzahl geführter Mitarbeitende im Coachingdatensatz 82

Abbildung 19 GLTSI Modell der spezifischen Faktoren 89

Abbildung 20 GLTSI Modell der generellen Faktoren 90

Abbildung 21 Strukturgleichungsmodell zur Prüfung des reduzierten Modells zur Vorhersage des Transfers von Training 105

Abbildung 22 Strukturgleichungsmodell zur Prüfung des reduzierten Modells zur Vorhersage des Transfer von Coaching 113

Abbildung 23 reduziertes Modell zum Lerntransfer-System von Training 142

Abbildung 24 reduziertes Modell zum Lerntransfer-System von Coaching..... 142

Abbildung 25 strukturiertes Gesamtmodell zum Lerntransfer-System von Training..... 145

Abbildung 26 strukturiertes Gesamtmodell zum Lerntransfer-System von Coaching 146

Abbildung 27 Übersicht der zu berücksichtigenden GLTSI Faktoren bei der Auswahl und Gestaltung von Coaching- und Trainingsmaßnahmen 160

III Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Model Fit Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die spezifischen LTSI Skalen im Trainingsdatensatz. 91

Tabelle 2 Model Fit Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die generellen LTSI Skalen im Trainingsdatensatz. 92

Tabelle 3 Model Fit Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die spezifischen LTSI Skalen im Coachingdatensatz 93

Tabelle 4 Model Fit Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die spezifischen LTSI Skalen im Coachingdatensatz 94

Tabelle 5 Mittelwertsvergleich des Transfer von Training und des Transfer von Coaching (t-Test bei unabhängigen Stichproben 96

Tabelle 6 Mittelwertsvergleiche der LTSI Skalen im Coaching und im Trainingsdatensatz .. 97

Tabelle 7 Korrelationen der LTSI Skalen mit dem Transfer von Training 100

Tabelle 8 Modellübersicht der vollen multiplen Regression des Transfers von Training 101

Tabelle 9 Koeffizienten der vollen multiplen Regression des Transfers von Training..... 102

Tabelle 10 Modellübersicht der schrittweisen multiplen Regression des Transfers von Training..... 103

Tabelle 11 Koeffizienten der schrittweisen multiplen Regression des Transfer von Training 104

Tabelle 12 Model-Fit der Strukturgleichungsmodelle zum Transfer von Training 105

Tabelle 13 standardisierte Pfadkoeffizienten der Prädiktoren zum Transfer von Training ... 106

Tabelle 14 Korrelationen der GLTSI Skalen mit dem Transfer von Coaching 107

Tabelle 15 Modellübersicht der vollen multiplen Regression des Transfers von Coaching.. 109

Tabelle 16 Koeffizienten der vollen multiplen Regression des Transfers von Coaching 110

Tabelle 17 Modellübersicht der schrittweisen multiplen Regression des Transfers von Coaching 111

Tabelle 18 Koeffizienten der schrittweisen multiplen Regression des Transfers von Coaching 112

Tabelle 19 Model-Fit der Strukturgleichungsmodelle zum Transfer von Coaching..... 113

Tabelle 20 standardisierte Pfadkoeffizienten der Prädiktoren zum Transfer von Coaching.. 114

IV Abkürzungsverzeichnis

AV	Abhängige Variable
CFI	Comparative Fit Index
Df	Freiheitsgrade (degrees of freedom)
EM	Expectation Maximization
GLTSI	deutsches Lerntransfer-System-Inventar (German Learning Transfer System Inventory)
LTSI	Lerntransfer-System-Inventar (Learning Transfer System Inventory)
MCAR	Missing Completely at Random
Q4TE	Fragebogen zur Trainingsevaluation (Questionnair for Training Evaluation)
RMSEA	Root-Mean-Square-Error of Approximation
Sig.	Signifikanz
UV	Unabhängige Variable
Vgl.	Vergleiche
VIF	Variance Inflation Factor (Varianz Inflation)

V Symbolverzeichnis

β	Beta (standardisierter Regressionskoeffizient)
d	Effektstärke Cohen´s d
F	F Statisik
M	Mittelwert (Mean)
N	Gruppengröße
p	Wahrscheinlichkeit
r	Korrelationskoeffizient nach Pearson
R^2	Varianzaufklärung
SD	Standardabweichung (Standard Deviation)
t	t Statistik
χ^2	Chi Quadrat

1) Einleitung

Coaching hat in den letzten Jahren eine steigende Verbreitung erfahren und wird voraussichtlich auch weiterhin als Instrument der Personalentwicklung immer mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. DBVC & Philips-Universität Marburg, 2013; Schermuly, Schröder, Nachtwei, Kauffeld, & Gläs, 2012). In der Praxis wird Coaching nach Einschätzung durch Personalmanager dabei insbesondere für die Entwicklung des Führungsverhaltens, die Leistungsoptimierung, das Erhalten von Feedback oder die Unterstützung in Veränderungsprozessen als nützlich erachtet. (vgl. Böning, 2005). Deutsche Unternehmen, die Weiterbildung anbieten, investieren im Schnitt 734 € je Mitarbeitenden und Jahr (1.563 € je Teilnehmenden) für die Weiterbildung (Statistisches Bundesamt, 2013). Ein Unternehmen mit 10.000 Mitarbeitenden investiert so über 7,3 Millionen € pro Jahr. Der Anteil dieses Weiterbildungsbudgets, der für Coaching investiert wird, liegt dabei bei den meisten Unternehmen noch unter 10% (vgl. DBVC & Philips-Universität Marburg, 2013). Allerdings wird dieser mit der steigenden Bedeutung von Coaching steigen. Diese Investitionen sollen aus Unternehmenssicht einen Nutzen haben, der wiederum nur durch eine ordentliche Evaluation gemessen werden kann. Entsprechend wird auch die Bedeutung der Evaluation in der Personalentwicklung immer stärker (Schermuly et al., 2012). Insbesondere die Evaluation über die zweite Ebene des Lernerfolgs nach Kirkpatrick (1976) hinaus ist hier relevant: Damit eine Weiterbildung einen positiven Nutzen für das Unternehmen hat, muss das, was gelernt wurde, erst einmal im Arbeitsalltag Anwendung finden (Ebner, Greif, Kauffeld, im Druck; Saks & Burke-Smalley, 2014). Diese Anwendung, als Transfer des Gelernten bezeichnet, spielt also eine zentrale Rolle. Saks und Burke-Smalley (2014) fanden heraus, dass der Transfer von Training mit dem Unternehmenserfolg zusammen hängt und Mediator in der Beziehung zwischen Trainingsmethoden und Unternehmenserfolg ist. Es reicht also nicht aus, dass die durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen von den Teilnehmenden positiv bewertet

wurden und wenn sie Lernen aktivieren. Entscheidend aus Unternehmenssicht ist, welche Lernergebnisse im Unternehmen umgesetzt werden. Auch wenn ein Training einen hohen Effekt auf das Lernen hat, kann der Transfereffekt deutlich geringer sein (Arthur, Bennett, Edens, & Bell, 2003). Daher sollte der Transfer des Gelernten bei der Evaluation nicht vernachlässigt werden (Ebner et al., im Druck; Greif, in prep.). Im Trainingsfeld wurden die Faktoren, die den Transfer behindern oder fördern, bereits intensiv und lange untersucht. Nach wie vor sind sie ein grundlegender Ansatz der wissenschaftlich fundierten, evidenzbasierten betrieblichen Personalentwicklung zur Verbesserung der Wirksamkeit (Ebner et al., im Druck). Für Coaching liegen allerdings kaum Untersuchungen zu den Transferfaktoren vor. Insgesamt ist Coaching aus wissenschaftlicher Perspektive noch nicht sehr ausführlich untersucht. Es hat sich eher in der Praxis entwickelt und erst in den letzten 15 Jahren lässt sich ein deutlicher Anstieg der wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema Coaching verzeichnen (Greif, in prep.; Grant, Passmore, Cavanagh & Parker, 2010). So liegen einige Untersuchungen zum Erfolg von Coaching und dessen Wirkfaktoren vor (z.B. Alvey & Barcley ,2007; Behrendt, 2006; Böning & Fritschle, 2005; Mäthner, Jansen, & Bachmann, 2005; Offermanns, 2004; Schmidt & Keil, 2004; Wasyslyshyn, 2003). Der Transfer im Zusammenhang mit Coaching wurde bereits früh im Rahmen eines an ein Training anschließendes Transfercoaching untersucht (z.B. Greif & Scheidewig, 1998; Olivero, Bane, & Kopelman, 1997; Spencer, 2011). Zum Transfererfolg von Coaching an sich (und nicht als Folgemaßnahme eines Trainings) liegen jedoch kaum Untersuchungen vor. Hier ist die Untersuchung von Stewart, Palmer, Wilkin und Kerrin (2008b) zu nennen.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht durch welche Faktoren der Transfer beim Coaching und beim Training beeinflusst wird. Dadurch soll zum einen das Feld des Transfers von Coachings wissenschaftlich näher beleuchtet werden, um einen Beitrag zur Fundierung und Theorienbildung zu liefern. Zum anderen sollen anhand eines im Trainingsfeld bewährten

Inventars vergleichende Untersuchungen zu den Transferfaktoren im Training und Coaching durchgeführt werden.

Die folgende Darstellung beginnt mit einer kurzen Erörterung der Herkunft und Definition von Coaching sowie dessen Einsatz in der Personalentwicklung und der Abgrenzung zu anderen Personalentwicklungsinstrumenten. Anschließend wird auf die allgemeine Bedeutung der Evaluation von Personalentwicklungsinstrumenten sowie spezifisch der Evaluation von Coaching eingegangen. Danach folgt eine kurze Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu Coaching. Aus dieser Betrachtung heraus soll dann die Evaluationsebene des Transfers näher betrachtet werden, indem zum einen der Lerntransfer generell und zum anderen der Transfer von Training und der Transfer von Coaching inklusive der aktuellen Erkenntnislage betrachtet wird. Aus diesen Betrachtungen werden sodann die Hypothesen für die empirische Untersuchungen abgeleitet. Nach der Erläuterung des Vorgehens im Methodenteil erfolgt dann die Darlegung der Ergebnisse gefolgt von einer Diskussion zur Bedeutung und Bedeutsamkeit dieser Ergebnisse.

2) Theoretischer Hintergrund

2.1) Coaching

Der Begriff Coaching wird aktuell uneinheitlich verwendet – von der „Wunderdroge […] für umfassende menschliche Entwicklungen“ über eine „modischen Worthülse“ für jegliche Art der Weiterbildung bis hin zum Synonym für einen besonderen Führungsstil (Schreyögg, 2003, S. 11). Daher soll sich dem Konstrukt hier zunächst von der Wortbedeutung her genähert werden. Der begriffliche Ursprung lässt sich im Ungarischen finden, bedeutet übersetzt „Kutsche“ oder „Kutscher“ und lässt sich seit Mitte des 16. Jahrhunderts in der englischen Sprache finden (Fischer-Epe, 2002). Aus diesem Begriffsursprung assoziiert Schreyögg (2003), dass es sich „um einen `kuscheligen´ Ort, an

dem ein Mensch alle seine Gefühle, Fragen oder Sorgen ausbreiten kann“ (S. 11) handelt. Witherspoon und White (1996) assoziieren ebenfalls von der Wortbedeutung her: ”Hence, the root meaning of the verb to coach is to convey a valued person from where one was to where one wants to be – a solid meaning for coaching executives today!“ (S. 124). Diese Assoziierung kommt der definierten Bedeutung schon recht nah – wie an späterer Stelle erläutert wird.

Den Entwicklungsursprung des Begriffs in Unternehmen datiert Böning (2005) auf die 70er Jahre in den USA mit dem entwicklungsorientierten Führen durch den Vorgesetzten zurück. Böning (2005) definiert von da an sieben Phasen der Entwicklung des Coaching Begriffs. In der zweiten Phase definiert er wiederum in den USA der 80er Jahre die Karrierebezogene Betreuung, woraufhin Mitte der 80er Jahre auch in Deutschland mit der Einzelbetreuung von Top-Managern durch externe Berater Vorgänger von Coaching auszumachen sind. In der vierten Phase der „systematischen Personalentwicklung“ hält auch in Deutschland das entwicklungsorientierte Führen und die interne Beratung von mittleren und unteren Führungskräften Einzug. Erst in den 90er Jahren folgt die Phase der Differenzierung, in der Coaching in verschiedenen Formaten vorzufinden ist: in Gruppen-Coaching, im Führungskräftetraining in Form einer Transferunterstützung, in Selbsterfahrungstrainings, in Teamentwicklungen, in Projekt-Coachings oder in EDV-Coachings. Schließlich wird der Begriff Coaching Mitte/Ende der 90er Jahre popularisiert, indem „jeder Unternehmensberater [..] einen Gesprächspartner (nach eigener Einschätzung) schon dann [coacht], wenn er mit ihm redet“ (Böning, 2005, S.29). Erst ab 2002 erfolgt eine vertiefte Professionalisierung durch Aspekte wie differenzierte Anwendung, Qualitätsanforderungen, Markttransparenz, Standardisierungen, intensivere Forschung oder Kongresse. Coaching hat also eine von Diversität geprägte Historie und hat sich vor allem in der Praxis rasch entwickelt. Wie aus dieser Entwicklung deutlich wird, handelt es sich beim Coaching nicht um ein eindeutig definiertes Konstrukt, sondern vielmehr um diverse

Anwendungen, die von einem unklaren Verständnis geprägt sind. Daher soll an dieser Stelle eine Klärung des Begriffs erfolgen.

2.1.1) Definition Coaching

Auf der Suche nach einer Definition von Coaching, fällt auf, dass es diverse Definitionen gibt und ein einheitliches, gängiges Verständnis fehlt: “creating a unique identity of coaching is still an unresolved problem” (Bachkirova et al., 2010, S. 10). Auch Böning und Fritschle (2005) weisen darauf hin, dass der Coaching Begriff recht divers verwendet wird und stellen Coaching als “populären Container-Begriff” (S.30) dar. Schreyögg (2003) beschreibt Coaching sehr breit als „innovative Form der Personalentwicklung“ und als „Dialogform, bei der Freud und Leid im Beruf verhandelt werden“ und damit als „Therapie gegen berufliches Leid und als Maßnahme zur Förderung eines ausgefüllten beruflichen Daseins“ (S. 51). Diese Diversität soll aber nicht darauf schließen lassen, dass Coaching nicht klar definiert, erklärbar und fassbar gemacht werden kann. Rauen (2008, S. 3 f.) definiert Coaching anhand verschiedener Merkmale wie sie der deutsche Bundesverband Coaching (2007) hervorhebt:

- Coaching ist ein interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Begleitungsprozess […].
- Coaching ist individuelle Beratung auf der Prozessebene […].
- Coaching findet auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichnete, freiwillig gewünschte Beratungsbeziehung statt […].
- Coaching zielt immer auf eine (auch präventive) Förderung von Selbstreflexion und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.
- Coaching arbeitet mit transparenten Interventionen […].

- Coaching setzt ein ausgearbeitetes Coaching-Konzept voraus […].
- Coaching findet in mehreren Sitzungen statt und ist zeitlich begrenzt.
- Coaching richtet sich an eine bestimmte Person […] mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben.
- Coaching wird praktiziert durch Beraterinnen und Berater mit psychologischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen sowie praktischer Erfahrung bezüglich der Anliegen des oder der Gecoachten […].
- Ziel ist immer die Verbesserung der Selbstmanagementfähigkeiten des Gecoachten […].
- Der Coach arbeitet im Rahmen zuvor vereinbarter Spielregeln, die der Gecoachte […] freiwillig akzeptiert […].
- Der Coach drängt dem Gecoachten nicht seine eigenen Ideen und Meinungen auf [..].

Diese Aspekte fließen auch in die konkrete und offizielle Definition des Deutschen Bundesverbands Coaching ein (Böning & Fritschle, 2005, S.42):

> Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs-/Steuerungsfunktionen und von Experten in Unternehmen/Organisationen. Die Zielsetzung von Coaching ist die Weiterentwicklung von individuellen oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen bzgl. primär beruflicher Anliegen.

Der Blick auf die Definition der International Coaching Federation (2003) zeigt eine etwas weiter gefasste Definition von Coaching:

> Professionelles Coaching ist eine andauernde Partnerschaft, welche die Klienten unterstützt, ihre Ziele im persönlichen und beruflichen Leben zu verwirklichen. Durch den Coaching-Prozess können Klienten umfassend lernen, ihre Leistungen zu verbessern und die Lebensqualität zu erhöhen.

Der deutsche Bundesverband Coaching wird in seiner Definition also konkreter, indem er z.B. auf die Führungs- und Steuerungsfunktionen der Gecoachten verweist. Zudem begrenzt er das Anwendungsfeld von Coaching auf den beruflichen Kontext während die International Coaching Federation explizit das berufliche und persönliche Leben des Klienten einbezieht. Beide Definitionen fokussieren aber hauptsächlich auf den Anwendungsbereich, die Ziele und die Beteiligten und sind natürlich in und aus der Praxis heraus entstanden.

In Unternehmen wird nach einer Befragung von Witt-Bartsch und Becker (2010) unter Coaching am häufigsten die Entwicklung, Unterstützung und Begleitung von Menschen verstanden. Ebenso ist ein Großteil der Befragten der Meinung, dass Coaching die Selbstreflexion /-wahrnehmung fördert und Hilfe zur Selbsthilfe gibt.

Um die Bedeutung von Coaching abseits der praktischen Coaching Verbände wissenschaftlich näher abzugrenzen, lassen sich in der Literatur diverse Definitionen finden (z.B. Böning & Fritschle, 2005; Offermanns, 2004; Wahren, 1997). Die Unterschiede der Definitionen aber auch die Unterschiede in Coaching Konzepten liegen in den Merkmalen und Ansatzpunkten der Intervention (Greif, Möller & Scholl, in Vorb.). Eine offene Diskussion dieser Unterschiede zur Weiterentwicklung des Coachingfeldes findet wie Greif et al. (in Vorb.) feststellen noch nicht statt. Daher soll an dieser Stelle soll die Definition von Greif (2008) verwendet werden. Sie ist aus der Analyse der verschiedenen Definitionen und den darin enthaltenen Konzepten entstanden und gehört zu den wenigen, welche die Besonderheiten von Coaching im Vergleich zu anderen Interventionen definieren: „Coaching ist eine intensive und systematische *Förderung ergebnisorientierter Problem- und*

Selbstreflexionen sowie *Beratung* von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung. Ausgenommen ist die Beratung und Psychotherapie psychischer Störungen.“ (S.59). Eine ordentliche Definition sollte übergreifend verständlich, in sich stimmig und eindeutig sein (vgl. Greif, 2008). Die hier angeführte Definition wurde unter diesen Kriterien entwickelt und macht konkrete Angaben zu Besonderheiten der Intervention und verschiedener Arten von Zielen, die durch Coaching angestrebt werden. Im Vergleich zu den vorab angegebenen Definitionen der Coaching Verbände geht diese Definition weiter und gibt neben den beteiligten Personen auch hypothetische Wirkmechanismen an.

Da diese Arbeit sich auf das Coaching in Unternehmen fokussiert ist eine Betrachtung im Kontext der Praxis zusätzlich zur wissenschaftlichen Definition hilfreich. Durch die Definitionen der Praxisverbände wurde hierfür schon ein erster Rahmen gegeben. Dieser soll im Folgenden durch die nähere Betrachtung von Coaching als Personalentwicklungsinstrument noch erweitert werden.

2.1.2) Coaching als Instrument der Personalentwicklung

Coaching wird im Unternehmen als Instrument der Personalentwicklung angewendet. Zur näheren Betrachtung der Bedeutung von Personalentwicklung sei hier zunächst die allgemeine Definition aus der Management Lehre von Staehle, Conrad und Sydow (1999) angeführt. Sie sehen Personalentwicklung als eine „Form der zielgerichteten Beeinflussung menschlichen Verhaltens (wie Motivation und Führung), und zwar über die Erweiterung und/oder Vertiefung bestehender und/oder Vermittlung neuer Qualifikationen.“ Ähnlich breit, jedoch etwas stärker bezogen auf die zugrunde liegenden Kompetenzen ist die Beschreibung von Solga, Ryschka und Mattenklott (2011) mit Bezug auf die Definitionen von Sonntag und Schaper (2006) sowie Staufenbiel (1999), die Personalentwicklung als „sämtliche Maßnahmen zur systematischen Förderung der beruflichen Handlungskompetenz von

Menschen, die in einer und für eine Organisation arbeitstätig sind“ (S.19) beschreiben. Noch konkreter werden Kauffeld und Grote (2014, S. 120): „Unter dem Begriff *Personalentwicklung* werden alle geplanten Maßnahmen (im Unterschied zur Sozialisation) gefasst, die geeignet sind, die individuelle berufliche Handlungskompetenz […] der Mitarbeitende zu entwickeln und zu erhalten.“ Die Fokussierung auf geplante Maßnahmen im Unterschied zur Sozialisation, die auch berufliche Handlungskompetenz entwickeln kann, schafft hier eine Eindeutigkeit und Abgrenzung.

Die berufliche Handlungskompetenz ist dabei „das aus Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Motiven zusammengefügte Vermögen einer Person, berufliche Herausforderungen (Arbeitsaufgaben und Probleme) selbstorganisiert zu bewältigen.“ (Solga et al., 2011, S. 20). Hier wird also deutlich, dass Personalentwicklung diverse, aber immer geplante Maßnahmen umfasst und auf Kompetenzaufbau ausgerichtet ist. In einer noch weiteren Fassung zählen Staehle et al. (1999) weitere Felder wie Laufbahnentwicklung, Karriereplanung, Versetzung und Beförderung, Sinnvermittlung, Organisationskulturgestaltung, Einführung von Teamarbeit, Aufgabenbereicherung oder Schaffung von persönlichkeitsförderlichen Arbeitsstrukturen oder -prozessen mit zur Personalentwicklung. Sie sehen jedoch die geplante betriebliche Fort- bzw. Weiterbildung als Kern der Personalentwicklung. Personalentwicklung scheint also zwar klar umrissen zu sein, jedoch weitere angrenzende Felder zu haben, die auch hinzugezählt werden.

Becker (2013) differenziert Personalentwicklung weiter und unterscheidet Personalentwicklung im engeren Sinn, im weiteren Sinn und im weiten Sinn. Unter Personalentwicklung im engeren Sinne versteht er Bildung und zählt Berufsausbildung, (Fach)Hochschulbildung, berufliche und allgemeine Weiterbildung, Führungskräfte und Führungskräftenachwuchsbildung, arbeitsplatznahes und arbeitsintegriertes Anlernen oder Umschulung dazu. Personalentwicklung im weiteren Sinne umfasst neben Bildung auch

Förderung mit Maßnahmen wie z.B. Auswahl und Einarbeitung, Arbeitsplatzwechsel, Nachfolge- und Karriereplanung, strukturiertes Mitarbeitendegespräch, systematische Entwicklungsberatung, kollegiale Beratung, Coaching, Mentoring und Supervision. Letztlich kommt bei der Personalentwicklung im weiten Sinne neben Bildung und Förderung noch Organisationsentwicklung hinzu. Hierunter sieht er Maßnahmen wie Teamentwicklung, Projektarbeit, sozio-technische Systemgestaltung, Gruppenarbeit, Change-Management, Großgruppenveranstaltungen, fachliche und soziale Netzwerke, Events und Kulturveranstaltungen, Betriebsfeiern, Newsletter und Betriebszeitungen. So lässt sich also Personalentwicklung je nach Betrachtungswinkel sehr eng oder sehr weit betrachten, was der Klarheit des Begriffs nur bedingt zuträglich ist.

Laut Becker (2013) umfasst Personalentwicklung „alle Maßnahmen der Bildung, Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (S. 5). Eine ähnliche Strukturierung nimmt auch Müller-Vorbrüggen (2006) vor, indem er die Unterteilung der Personalentwicklung in die drei Säulen Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung vornimmt. Zur Personalbildung zählt er Themen wie Berufsausbildung, Trainings in jeglicher Form (on-the-job, off-the-job, near-the-job), e-learning und blended learning, Studium etc., während er zur Personalförderung Förderungen und Angebote bezogen auf den Bereich der Kompetenzen und damit Instrumente wie Traineepogramme, 360° Feedback, Coaching, Supervision, Mentoring, Verhaltenstrainings, Teamentwicklung, Talent- und Karrieremanagement zählt. Schließlich fasst er unter die Säule der Arbeitsstrukturierung Instrumente zur Gestaltung der Arbeit wie z.B. Telearbeit, Job Rotation, Job Enlargement und Enrichment, Qualitätszirkel, Projektgruppe oder Entsendungen. Es wird also deutlich, dass Personalentwicklung verschiedene Ebenen bedient. Dabei gibt es verschiedene Strukturierungslogiken. So lassen sich die Personalentwicklungsinstrumente nach verschiedenen Logiken klassifizieren: Bei

Conradi (1983) findet sich so z.B. die Klassifikation nach Zeitpunkt und Ort in on-, near- und off-the-job, die sehr gängig ist. Aber auch die Klassifikation nach Kompetenzart in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz, wie Sonntag und Schaper (2006) sie vornehmen ist sehr bekannt.

In diesem Kontext lässt sich Coaching also als Instrument der Personalentwicklung einordnen. Dabei wird aus den beschrieben Ebenen Differenzierungen deutlich, dass Coaching sich nicht nur auf Bildung bezieht, sondern auch auf Themen, wie sie zur Personalentwicklung im weiteren Sinn nach Becker (2013) bzw. Personalförderung in der zweiten Säule nach Müller-Vorbrüggen (2006) gehören. Im deutschsprachigen Raum wird Coaching seit ca. 1985 als Personalentwicklungsinstrument eingesetzt – vornehmlich als Beratung von Managern als „Reaktion weniger Beratungsspezialisten auf sehr spezifische Probleme einer elitären Klientel“ (Rauen, 2014, S.1). Mittlerweile hat sich Coaching jedoch als beständiges Instrument der Personalentwicklung etabliert (Rauen, 2014). Da Personalentwicklung, wie deutlich wurde, aber sehr breit gefasst ist, soll im Weiteren eine klarere Abgrenzung von Coaching zu anderen Formen der Personalentwicklung getroffen werden.

2.1.3) Abgrenzung Coaching zu anderen Formen der Personalentwicklung

Wie in den Erläuterungen zu Personalentwicklung deutlich wurde gibt es sehr viele verschiedene Instrumente der Personalentwicklung vom klassischen Seminar über neuere Methoden wie das Coaching bis hin zu strategisch ausgerichteten Nachfolgeplanungen. An dieser Stelle soll daher eine Abgrenzung von Coaching zu den ihm an ähnlichsten Instrumenten erfolgen. Dies sind Supervision, Mentoring und Training.

2.1.3.1) Coaching vs. Supervision

Supervision ist dem Coaching wohl am ähnlichsten. Dies wird an der Definition von Mutzeck (2004) deutlich, der Supervision als „systematische Reflexion des beruflichen Handelns im Kontext institutioneller Situationen und Bedingungen“ (S. 924) beschreibt. Diese ist der Definition von Coaching sehr ähnlich bzw. zeigt zunächst keine deutlichen Unterschiede auf. Jedoch beziehen sich beide Formen – zumindest historisch – auf unterschiedliche Anwendungsfelder (Böning, 2006). Anders als Coaching findet Supervision hauptsächlich im non-profit Bereich statt. Die Entwicklungsgeschichte von Supervision geht auf zwei Stränge zurück: den sozialarbeiterischen und den psychotherapeutischen (Schreyögg, 2003). Aus der unterschiedlichen Entwicklungsherkunft haben sich weitere Unterschiede in charakteristischen Merkmalen von Coaching und Supervision ergeben. Während sich Coaching historisch eher auf die Zielgruppe der Führungskräfte fokussierte richtete sich Supervision primär an die Geführten. Ferner ist Coaching ein Instrument der Personalentwicklung, wohingegen Supervision eher als „Personenentwicklung“ beschreiben lässt (Schreyögg, 2003). Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass Coaching hauptsächlich im wirtschaftlichen Umfeld Anwendung findet und Supervision stärker im Non-Profit Sektor (Greif, 2008). Zudem findet Coaching häufig im Arbeitsumfeld des Klienten statt während sich ein Supervisor zum direkten Arbeitsfeld mehr auf Abstand geht (Rauen, 2014).

2.1.3.2) Coaching vs. Mentoring

Eine teilweise Coaching ähnelnde Interventionsform in Unternehmen ist das Mentoring. Mentoring wird gängiger Weise als Beziehung zwischen einem eher senioren Mitarbeitende (Mentor) und einem junioren Mitarbeitende (Protégé) in einem Unternehmen mit dem Ziel das Vorankommen des Protégés in der Organisation zu unterstützen definiert (vgl. Kram, 1985). Anhand der charakteristischen Merkmale von Mentoring wird weiterhin der Unterschied zu Coaching deutlich (vgl. Eby, 1997; Russel & Adams, 1997): So stammen

Mentor und Protégé in der Regel aus derselben Organisation, was beim Coaching nur beim internen Coaching der Fall ist. Außerdem hat der Mentor eine gehobenere Position im Unternehmen und mehr Berufserfahrung als der Protégé. Auch dies ist beim Coaching im Allgemeinen nicht typisch. Letztlich übernimmt der Mentor die drei spezifischen Rollen des Rollenmodells, des Unterstützers und des Förderers des Protégés. Auch diese spezifischen Rollen werden im Coaching so nicht definiert. Außerdem sieht Blickle (2000) einen Unterschied zwischen Coaching und Mentoring darin, dass Coaching direkter mit dem Unternehmensnutzen verbunden ist, während Mentoring primär auf die persönliche Karriereentwicklung des Protégés zielt. Bezüglich des Inhalts unterscheiden Ellinger und Kim (2014) zwischen Coaching und Mentoring: "Traditional coaching is concerned with task, focused on skills and performance, and emphasizes feedback. In slight contrast, mentoring is concerned with capability and potential beyond the task, and is often a longer term relationship" (S. 130). So berät ein Mentor primär aus seiner eigenen Erfahrung heraus in einer andauernden Beratung ohne festes Ende während ein Coach als Prozessberater seine methodische Ausbildung nutzt, um Hilfe zur Selbsthilfe zu geben und damit die Beratung nicht langfristig zu gestalten, sondern mit einem festen Ende zu versehen (Rauen, 2014).

2.1.3.3) Coaching vs. Training/Weiterbildung

Trainings oder Seminare sind klassische Instrumente der Personalentwicklung. Kauffeld (2014) betrachtet sie als Möglichkeit zur Weiterbildung, welche „allgemein sämtliche Maßnahmen zur Fortsetzung und Vertiefung der fachlich-beruflichen Ausbildung" (S.3) umfasst. Wie Kauffeld (2014) mit Bezug auf Goldstein & Ford (2002) weiter differenziert, dienen Trainings dem Ziel der verbesserten Leistung durch systematische Aneignung von Fähigkeiten, Konzepten oder Einstellungen während Seminare als „eine von vielen Trainingsmethoden, bei der ein Lehrender die jeweiligen Lerninhalte mithilfe von Sprache und audiovisueller Unterstützung an eine Gruppe von Lernenden vermittelt" die

genutzt wird, „um eine Fülle von Informationen effizient an eine größere Anzahl von Teilnehmenden zu transportieren“ (Kauffeld, 2014, S.3) verstanden werden können.

Trainings lassen sich in Fachtrainings zur Vermittlung von Fachwissen, Methoden und Instrumenten sowie Persönlichkeitstrainings oder Verhaltenstrainings unterteilen (Schellschmidt, 2006). Verhaltenstrainings können dabei als „von Experten geleitete Weiterbildungsmaßnahmen, die in Gruppen durchgeführt werden und das Ziel verfolgen, überfachliche Fähigkeiten (Skills) zu entwickeln“ (Demmerle, Schmidt, & Hess, 2011, S.223) definiert werden und haben die drei Zielebenen Können, Wollen und Dürfen. Training und Coaching haben dabei Parallelen: „Training and coaching are similar insofar as they both involve learning and seek its application beyond the learning environment” (Stewart et al., 2008b, S.87). Beide Maßnahmen betreffen die berufliche Rolle und damit verbundene Themen und weisen beide eine eher geringe emotionale Tiefe auf. Zudem werden in beiden Interventionsformen Defizite zielorientiert bearbeitet und eine Verhaltenserweiterung und damit die Verbesserung der Leistungsfähigkeit wird angestrebt (Rauen, 2014).

Dabei weisen wohl nicht die Fachtrainings, sondern vielmehr die Verhaltenstrainings eher Parallelen zu Coaching auf. Da sich Coaching häufig an Führungskräfte richtet, besteht hier wohl die stärkste Ähnlichkeit bei Führungstrainings, aufgrund der gleichen Themen. Jedoch lassen sich auch zentrale Unterschiede zwischen Coaching und der klassischen Führungstrainings ausmachen (Ely et al., 2010, S. 586):

> Leadership coaching differs from traditional leadership development in four ways: (a) leadership coaching focuses on the needs of the individual client as well as the client's organization and the unique characteristics each brings, (b) leadership coaching requires coaches to have unique skill sets, (c) leadership coaching places a premium on the client–coach relationship, and (d) leadership coaching demands process flexibility to achieve desired results

Auch aus einer praktischen Perspektive lassen sich einige Unterschiede in typischen Merkmalen von Coaching und Training ausmachen (vgl. Rauen, 2014): Die typischen Methoden beider Formen lassen sich unterscheiden. Während im Coaching psychotherapeutische Methoden und Techniken verwendet werden, finden diese im Training weniger Anwendung, da hier eher mit fachlicher Anleitung gearbeitet wird. Daher steht auch häufig die technisch-fachliche Kompetenz der Trainer im Vordergrund. Die für Coaches zentrale Kompetenz zur Förderung von Problem- und Selbstreflexionen als Grundlage für eine individuelle Zielklärung (Greif, 2008) spielt eine weniger zentrale Rolle. Im Coaching wird oft im Unterschied zum Training, wo eher konkrete Leistungsziele vorgegeben werden, die Wahrnehmung der Aufgabe und der Gestaltung der Rolle analysiert. Der Coach übernimmt die Rolle des Zuhörers und Gesprächspartners, ist beziehungsorientiert, fördert individuelle Reflexionen, während Trainer in einem klassischen Training in der Regel eher Anleiter und Moderator ist und dabei fachlich anleitet. Diese Unterscheidungsmerkmale sind allerdings eher aus der praktischen Beobachtung abgeleitet und haben wenig wissenschaftlichen Bezug. Zudem beziehen sie sich stark auf eine sehr klassische Form von Trainings. Diese finden außerhalb des Arbeitsplatzes statt und die Inhalte werden separiert von der eigentlichen Arbeitstätigkeit vermittelt. Das klassische Seminar hat dabei Schulklassen Charakter, in dem ein Seminarleiter vor vielen Teilnehmenden berichtet oder Wissen erarbeitet (vgl. Kauffeld, 2014). Die verwendeten Methoden bei diesem Format sind vor allem der Lehrvortrag, das Lehrgespräch, Murmelgruppen (Austausch in Kleinstgruppen), Stillarbeit, Diskussion, Storytelling (Verarbeiten von Trainingsinhalten in Form von organisationalen Geschichten), Gruppenarbeit, Fallstudien, Rollenspiel, Kollegiale Beratung oder das Reflecting Team (vgl. Kauffeld, 2014). Im Vergleich dazu stellt Greif (2008) als Coaching Methoden die Förderung der Reflexion und Ressourcenaktivierung durch z.B. direkte oder zirkuläre Fragen, Feedforward und Feedback oder ein Problem-Struktur-Interview, sowie das Klären von Zielen und Entwickeln und Umsetzen von Problemlösungen

mit einem Problemlösekreis vor. Hieran wird deutlich, dass gerade die Methoden wie Vortrag oder Gruppenmethoden für das Training charakteristisch sind und hier einen Unterschied zu Coaching ausmachen. Jedoch wird auch deutlich, dass im Training ebenfalls reflexive Methoden wie im Coaching zur Anwendung kommen. Ein weiterer Unterschied geht aus Kauffelds (2014) Beschreibung hervor. Das klassische Training findet in einer großen Gruppe statt, während Coaching überwiegend mit Einzelpersonen durchgeführt wird. Dabei hebt Kauffeld (2014) hervor, dass die Kommunikation in Trainings oft einseitig ist. Im Einzelcoaching hingegen wird durch die Methodik der Fragen bereits eine einseitige Kommunikation ausgeschlossen. Auch die Durchführungsdauer unterscheidet sich, da Coaching als Prozess durchgeführt wird und Training häufig in Blöcken durchgeführt wird.

Allerdings entwickelt sich die Form des Trainings weiter und verändert sich, sodass diese klassische Form des Trainings immer weniger Anwendung findet. So führt Kauffeld (2014) an, dass Trainings anhand von wissenschaftlichen Erkenntnissen z.B. durch Intervalltrainings, ganzheitliches Lernen oder Feedback erfolgsorientiert konzipiert werden. Eine sehr klare Unterscheidung zwischen Training und Coaching lässt sich also anhand der Methoden und der Rahmenbedingungen vornehmen, jedoch entstehen durch die Weiterentwicklung von Training auch Parallelen zu Coaching.

2.1.4) Coaching Anwendung in der Praxis

Für das Coaching im Unternehmen lassen sich einige Besonderheiten im Vergleich zum Coaching von Privatpersonen festhalten (Witt-Bartsch & Becker, 2010). So sind hier Initiator, Auftraggeber und Klient nicht eine Person, sondern die Rollen sind verteilt auf Vorgesetzte, Personalabteilung und der Führungskraft. Zudem erfolgt die erste Auftragsklärung mit dem Initiator und der Klient erhält Coach Vorschläge von der Personalabteilung. Es gibt klare Vereinbarungen über Vertraulichkeit und darüber, was an wen weiter kommuniziert werden darf, teilweise werden Feedbackgespräche zum Abschluss

geführt und Initiator und Auftraggeber können auch nach Ende des Coachings für die Nachhaltigkeit des Erfolgs sorgen.

In Unternehmen gewinnt Coaching als Instrument der Personalentwicklung immer mehr Bedeutung. So fand Würth (2003), dass interne und externe Seminare zwar häufig eingesetzt werden (77%/73% häufig, 23%/26% manchmal), Coaching, Mentoring und Supervision jedoch auch starken Einsatz finden, wenn auch nicht so frequentiert (29% häufig, 50% manchmal). Dabei steigt die Bedeutung von Coaching potenziell weiter, wie Schermuly et al. (2012) in einer Delphi Studie fanden, in der für Coaching eine der stärksten Bedeutungszunahmen prognostiziert wurde. Eine stärkere Bedeutungszunahme ergab sich nur für Change-Prozesse. Dahingegen wurde dem Thema Führungs- und Kommunikationstrainings nur eine geringe Bedeutungszunahme vorhergesagt. Das Wachstum im Coaching Markt betrug über die letzten Jahre stets über 10% pro Jahr (DBVC & Philipps-Universität Marburg, 2013). Die Gründe für die gestiegene Popularität und Verbreitung verortet die dritte Marburger Coaching Studie zum einen in den gestiegenen Anforderungen an Fach- und Führungskräfte durch die Veränderung der Rahmenbedingungen (z.B. Internationalisierung, schnellere Innovationszyklen, Verbreitung von Kommunikations- und Informationstechnologie). Zum anderen bedingt eine geänderte Führungs- und Personalkultur, in der die Mitarbeitenden die wertvollsten Ressourcen sind, dessen Potenzial durch individuelle Entwicklung ausgeschöpft werden soll, die gesteigerte Verbreitung von Coaching (DBVC & Philipps-Universität Marburg, 2013). Und auch die Einstellung der Unternehmen zum Coaching verändert sich weiter zum positiven. Während in der Coaching Studie 2011 nur 21% der befragten Unternehmen ihre Einstellung als sehr positiv und 52% als positiv einschätzten, sind es in der Coaching Studie 2013 58% mit sehr positiver Einstellung und 36% mit positiver Einstellung (DBVC & Philipps-Universität Marburg, 2013).

Mit dem Einsatz von Coaching werden verschiedene Ziele verfolgt. Eine grobe Kategorisierung der Zielsetzungen von Coaching-Maßnahmen lässt sich in Defizit-, Präventions- und Potenzialorientierung vornehmen (vgl. Backhausen & Thommen, 2006), in die sich z.B. auch die in der Marburger Coaching Studie gefunden Anlässe einordnen lassen (vgl. Gross, 2013). Anlässe für defizitorientierte Coachings sind z. B: Konfliktmanagement, kritische Reflexion über Problemlöseverhalten oder Leistungs-/Motivations-/Kreativblockaden auflösen. Anlässe für ein Präventionsorientiertes Coaching sind z.B. Work-Life-Balance, Hilfe bei Entscheidungsfindung oder Burnout Prävention während Standortbestimmung, die Arbeit am persönlichen Auftreten oder das Karriere-Coaching Anlässe eines potenzialorientierten Coachings sind (vgl. Gross, 2013).

Im Unternehmen hat Coaching häufig einen konkreteren Anlass oder Auslöser. Schreyögg (2003) beobachtet, dass der häufigste Anlass für ein Coaching eine Krise ist. Dabei unterteilt sie Krisen in individuelle Krisen und kollektive Krisen. Unter individuelle Krisen führt sie akute Krisen im Beruf, Krisen aufgrund persönlicher oder situativer Faktoren, berufliche Deformationen, Job-Stress, Burnout und Mobbing an während sie unter kollektive Krisen Themen wie ökonomische Krisen, Krisen durch Umstrukturierungen, organisationskulturelle Krisen, Krisen bei der Fusion von zwei Systemen und Krisen durch politische Veränderungen aufführt. Nach einer Befragung von Böning (2005) sind die Hauptanlässe für ein Coaching aus Sicht der Personalmanager organisationale Veränderungsprozesse (46%), neue Aufgabe/Funktion/Rolle/Position (43%), Führungskompetenzentwicklung (34%), Bewältigung/ Regeln von Konflikten (33%) sowie die Persönlichkeits- und Potenzialentwicklung (31%). Aus Sicht der befragten Coaches sind die Hauptanlässe etwas anders priorisiert. Sie sehen diese in der Bearbeitung persönlicher / beruflicher Probleme (52%), der Karriereplanung, Neuorientierung / Weiterentwicklung (50%), in der Persönlichkeits- und Potenzialentwicklung (44%), in der neuen Aufgabe / Funktion / Rolle / Position (42%) sowie in Führungskompetenzentwicklung (36%). Auch

Witt-Bartsch und Becker (2010) fanden bei einer Befragung von Personalern als Hauptanlässe für ein Coaching im Unternehmen die Verbesserung von Führungskompetenz, -qualitäten und -verhalten sowie die Vorbereitung auf die Übernahme neuer Aufgaben / Funktionen / Rollen / Positionen. In der dritten Marburger Coaching Studie wurde die Reflexion über das eigene Führungsverhalten als häufigster Anlass für ein Coaching gefunden. So gaben 35,1% der befragten Coachs diesen Anlass als sehr oft an und 38,6% als oft. Auch 35,4% der befragten Unternehmen markierten diesen Anlass mit sehr oft und 38,5% mit oft. Als zweithäufigster Anlass ergab sich mit 22,4% der Coaches, die es mit sehr oft und 37% mit oft markierten, die kritische Reflexion über das Problemlöseverhalten. Auf Unternehmensseite bewerteten 20% diesen Anlass mit sehr oft und 41,7% mit oft. Aus Sicht der Führungskräfte scheint die Priorisierung der Anlässe für Coachings nochmal anders zu liegen. So fanden Jüster, Hildenbrand und Petzold (2005) bei der Befragung von Führungskräften Führungstraining, Performance-Optimierung, Konfliktlösung und Verbesserung der Arbeitsqualität als häufig voll zutreffende Anlässe für ein Coaching. Jansen, Mäthner und Bachmann (2003) fanden für dieselbe Perspektive jedoch als häufigste Anlässe die Veränderung der beruflichen Situation, der Wunsch nach Verhaltensänderung sowie der Wunsch nach Reflexion. Auch Wasylyshyn (2003) befragte Klienten und fand als häufigsten Anlass die persönliche Verhaltensänderung (56%) gefolgt von der Verbesserung der Führungseffektivität (43%), der Verbesserung der Beziehungen (40%) sowie die persönliche Entwicklung (17%) und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (7%).

Die Anlässe für ein Coaching sind also sehr divers. Zudem sind eine Übersicht und ein Vergleich aufgrund der unterschiedlichen Kategorisierungen schwer anzustellen. Insgesamt scheinen aber das Führungsverhalten (Führungskompetenz erhöhen, Führungsverhalten reflektieren o.ä.) und Konflikte /Probleme Anlässe zu sein, die sich durchgängig wieder finden. Auffällig ist zudem, dass die Anlässe sich aus den verschiedenen Perspektiven (Führungskraft, Coach, Personaler) stark unterscheiden. So findet sich hauptsächlich in der

Perspektive der Führungskräfte das Thema eigene (Karriere-) Entwicklung (Jüster et al., 2005) sowie Verbesserung der Arbeitsqualität (Janssen et al., 2003). Genauso wird in der Unternehmensperspektive der Aspekt der organisationalen Veränderung oder das Einnehmen neuer Rollen häufig als Anlass genannt (Böning, 2005; Witt-Bartsch & Becker, 2010), was in den anderen Perspektiven nicht der Fall ist. Mit Blick auf die Grundausrichtung scheint es also so zu sein, dass Führungskräfte selbst eher potenzialentwicklungsorientierte Anlässe nennen während Unternehmen neben defizitorientierten Coachings auch präventionsorientierte Coachings nennen. Um hier eine klarere Übersicht zu bekommen müsste jedoch weitere Forschung angestellt werden, um das Thema der Coaching Anlässe weiter und vor allem klarer und vergleichbarer zu eruieren. Auch eine eindeutigere Klassifizierung von Anlässen ist notwendig, da die oben genannte Dreiteilung, wie deutlich wurde, nicht trennscharf ist, wie auch Thommen (2007) selbst feststellt.

Aus den Anlässen, zu denen ein Unternehmen Coaching beauftragt lässt sich folgern, dass es mit der Anwendung von Coaching bestimmte Ziele verfolgt. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie wirksam Coaching bei der Zielerreichung ist und wie sie gemessen werden kann.

2.2) Evaluation

Zur Bewertung der Wirksamkeit von Interventionen werden Evaluationen durchgeführt. „Evaluation“ kann dabei als die „systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“ definiert werden (Rossi, Freeman & Hofmann, 1988, S.3). In der Evaluation kann auf verschiedene Evaluationsmodelle zurückgegriffen werden. „Ein Evaluationsmodell beschreibt und erklärt alle hypothetisch relevanten Voraussetzungen und Kontextbedingungen, Prozesse und Wirkfaktoren sowie die erwarteten Ergebnisse der Intervention, die untersucht werden soll“

(Greif, 2014, S. 165). Gängige Evaluationsmodelle haben sich hauptsächlich im Trainingskontext entwickelt, die nun zur Orientierung kurz dargestellt werden sollen.

2.2.1) Evaluation von Training

Zunächst sei hier das klassische Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1976) angeführt. Dieses Modell geht von vier Ebenen der Evaluation aus. (1)Reaction: Auf der Ebene der Reaktion geht es um das persönliche Empfinden der Teilnehmenden und die Zufriedenheit. (2) Learning: Auf der zweiten Ebene des Lernens geht es darum, inwieweit der Teilnehmenden die Informationen und Kompetenzen gelernt hat. (3) Behavior: Auf der dritten Ebene des Verhaltens ist die Verhaltensänderung im Job infolge des Trainings relevant. (4) Results: auf der vierten Ebene der Ergebnisse wird die Effektivität der Maßnahme für Unternehmen wie z.B. der Profit, der Return on invest oder die Produktionsqualität betrachtet. Darüber hinaus postuliert Kirkpatrick (1976) die stufenweise Abhängigkeit der Ebenen untereinander. So beeinflusst die Reaktion auf das Training (erste Ebene) das Lernen (zweite Ebene), während das Lernen wiederum das Verhalten (dritte Ebene) beeinflusst und dieses letztlich die Ergebnisse (vierte Ebene). Die Ebenen Unterscheidungen sind allerdings eher als pragmatische Taxonomie anzusehen. Die Annahmen über die Abhängigkeiten der „Ebenen“ sind nicht empirisch-wissenschaftlich belegt (Greif, 2012).

Neben diesem klassischen Modell wurden weitere Modelle entwickelt. So haben Cannon-Bowers, Tannenbaum und Mathieu (1995) das Evaluationsmodell weiterentwickelt. Bemerkenswert hieran war die Aufteilung der Trainingsergebnisse in Trainingsleistung und Jobleistung. Zudem wurde auch der Faktor „post-training motivation“ mit hinzugefügt. Hier wurde also der Aspekt der Transferleistung bereits mit bedacht. Die empirische Überprüfung dieses Modell ergab einige Faktoren, die signifikanten Einfluss auf die Trainingsergebnisse hatten: Selbstwirksamkeitsüberzeugung, aufgabenbezogene Einstellungen, Erwartungen an

das Training, Trainingserfüllung und Motivation vor dem Training. Holton (1996) entwickelt wiederum ein Modell, in dem er die drei Evaluationsstufen Lernen, Transferleistung und organisationale Ergebnisse mit einbezieht und die erste Stufe der Reaktion von Kirkpatrick (1976) nicht mit einbezieht, da diese nicht primäres Ziel von Training ist, sondern eher Moderatoren und/oder Mediatoren für das Lernergebnis sind. Das Lernen beeinflusst in diesem Modell wiederum die Transferleistung und diese wiederum die organisationalen Ergebnisse. Als beeinflussende Faktoren nimmt er außerdem Motivation und Umwelteinflüsse sowie Fähigkeitseinflüsse hinzu. Auf eine ähnliche Argumentation stützt sich Kraiger (2002), dessen Modell drei multidimensionale Zielbereiche für Training sieht: den Trainingsinhalt und das Design, die Veränderung beim Lernenden sowie die organisationalen Ergebnisse. Die direkte Reaktion sieht er wiederum als Messmöglichkeit dafür, wie effektiv der Inhalt und das Design des Trainings waren. Die Reaktion sei daher auch nicht direkt verbunden mit der Veränderung beim Lernenden oder gar den organisationalen Ergebnissen. Diese zwei letzteren sind jedoch in Beziehung zu setzen.

Neben diesen Fokus, der primär das Training an sich und dessen Ergebnisse betrachten, ist eine weitere Möglichkeit den Fokus etwas weiter zu setzen. Denn um Training wirklich effektiv zu machen, sollten drei weitere Perspektiven mit aufgenommen werden. Zunächst sollten individuelle Merkmale beim Lernenden betrachtet werden. Hierunter fallen z.B. Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Fähigkeiten, Erfahrungen oder Erwartungen, aber auch Faktoren wie Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Motivation oder Zielorientierung. Ferner spielen Faktoren des Trainingskontextes eine Rolle, die z.B. das Lernklima in der Organisation, die Entwicklungsgeschichte, Regelwerke oder Auswahrverfahren für Trainingsteilnehmende umfassen. Letztlich sollten auch Merkmale des Trainings selbst Beachtung finden wie z.B. Anleitungen, Durchführungen oder Feedback (Cannon-Bowers et al., 2005).

So ist z.B. in Baldwin und Fords (1988) Modell schon eingebunden, dass individuelle und organisationale Faktoren direkt mit der Lern- und Transferleistung zusammenhängen. In der Erweiterung dessen identifizieren Holton und Baldwin (2003) konkrete Faktoren, die die Lern- und Transferleistung beeinflussen. Dazu zählen sie Fähigkeiten, Motivation, individuelle Unterschiede, vorherige Erfahrung im gleichen Transfersystem, Vorbereitung und Unterstützung sowie Trainingsinhalt und -design. Auch Broad und Newstrom (1993) beschreiben Strategien, die vor, während und nach dem Training angewandt werden können, um die Effektivität von Training zu erhöhen.

Ohne auf die Modelle im Einzelnen näher einzugehen soll an dieser Stelle zusammenfassend und abschließend zu den Evaluationsmodellen das Modell von Alvarez, Salas und Garofano (2004) angeführt werden, da es einen guten Überblick liefert und dank der empirischen Ausrichtung als gut fundiert betrachtet werden kann (siehe Abbildung 1). Sie entwickelten aus der Gesamtschau diverser Studien ein integratives Modell für die Evaluation und Effektivität von Training. Dazu unterscheiden sie zunächst zwischen Evaluation als den methodischen Ansatz Lernergebnisse zu messen und Effektivität als theoretischen Ansatz, diese Ergebnisse zu verstehen. Evaluation nimmt somit laut Alvarez et al. (2004) eine Mikroperspektive auf das Training an sich ein, während Effektivität eine breitere Perspektive einnimmt und das gesamt Lernsystem betrachtet.

In diesem Modell sind ausschließlich Faktoren integriert, für die durch mindestens drei Studien ein signifikanter Zusammenhang gefunden wurde und für die es keine widersprüchlichen empirischen Ergebnisse gab. Es kann daher als Zusammenfassung des Forschungsstandes dienen. Dieses integrierte Modell hat vier Ebenen und geht von der Bedarfsanalyse aus, weil diese allgemein in Zusammenhang mit Training wahrgenommen wurde. Diese Bedarfsanalyse hat wiederum Auswirkungen auf die zweite Ebene – auf den

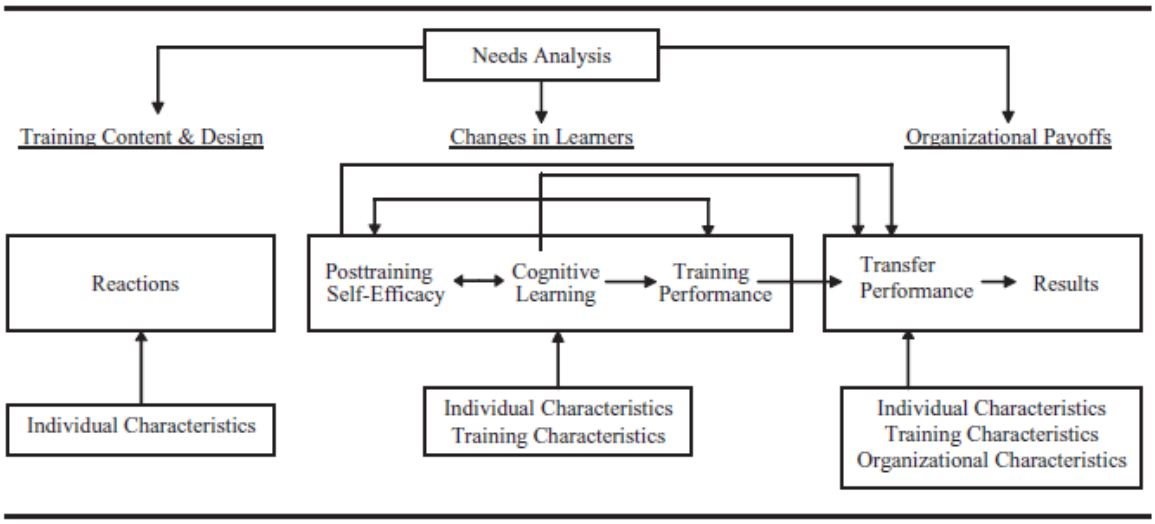

Abbildung 1 Integriertes Modell der Trainingsevaluation und -effektivität (Alvarez et al., 2004, S. 393)

Trainingsinhalt, die Veränderung beim Lernenden und den organisationalen Ergebnissen (vgl. Kraiger, 2002; Cannon-Bowers et al., 1995). Die zweite und dritte Ebene enthält die Faktoren, die in vorangegangenen diversen Evaluationsmodellen einbezogen waren. Die drei groben Stufen entstammen dem Modell von Kraiger (2002), denen die sechs Stufen Reaktion (Faktor Trainingsinhalt und -design), Selbstwirksamkeit nach dem Training, kognitives Lernen, Trainingsleistung (Faktor Veränderung beim Lernenden) sowie Transferleistung und Ergebnisse (Faktor organisationale Ergebnisse) aus den Modellen von Kirkpatrick (1976), Holton (1996) und Cannon-Bowers et al. (1995) zugeordnet sind. Diese sechs Stufen dienen dabei jeweils als Messmöglichkeit der übergeordneten generelleren Ebene. Dabei stehen die Selbstwirksamkeit nach dem Training und das kognitive Lernen zueinander in gegenseitiger Beeinflussung während das kognitive Lernen die Trainingsleistung beeinflusst und diese wiederum die Transferleistung, welcher letztlich die Ergebnisse beeinflusst. Letztlich stellt das Modell noch den erweiterten Fokus der beeinflussenden Faktoren dar. Als individuelle Faktoren, die auf alle drei Stufen Einfluss nehmen beziehen Alvarez et al. (2004) Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor dem Training, die Motivation vor dem Training, die

Erfahrung, die Überzeugung Inhalte nach dem Training umsetzen zu können, kognitive Fähigkeiten und Alter mit ein, für die sie empirische Belege der Beeinflussung finden konnten. Zudem finden sich Lernprinzipien, Interventionen nach dem Training, höhere Schwierigkeit im Training als Faktoren des Trainings selbst sowie die positive Transfer Umgebung als Faktor der organisationalen Einflussfaktoren. Zur detaillierteren Ausführung der einzelnen Zusammenhänge und Einzelnachweise sei hier auf die Ausführungen von Alvarez et al. (2004) verwiesen.

Das Feld der Trainingsevaluation hat also eine längere Historie und ist mit diversen Modellen schon recht gut untersucht. Die Evaluation von Training bezieht dabei neben dem ursprünglichen Fokus auf das eigentliche Training auch schon umliegende Faktoren, die auf den Trainingserfolg wirken, mit ein. Das Modell von Alvarez et al. (2004) hat verdeutlicht, dass die Evaluation von Training recht breit erfolgen muss und die diversen vorliegenden Untersuchungen zum Training diesen breiteren Fokus auch schon einnehmen. Im Modell sind unter anderem auch der Lerntransfer und einige hierfür relevanten Merkmale inbegriffen, wie an späterer Stelle noch näher deutlich werden wird.

2.2.2) Evaluation von Coaching

Im Gegensatz zum Training ist die Evaluation von Coaching noch nicht so weit entwickelt. Zwar können die angeführten Evaluationsmodelle zu einem gewissen Grad auch auf das Coaching angewendet werden, um zumindest einen Ansatzpunkt zu haben, jedoch besitzt das Coaching auch Spezifika, die einen Unterschied zum Training darstellen. Daher ist die Evaluation auch unterschiedlich zu verstehen. An dieser Stelle soll das Evaluationsmodell für Coaching von Greif (2008) angeführt werden, das speziell für Coaching entwickelt wurde und auf empirischen Ergebnissen und theoretischen Überlegungen fußt. Es wurde unter Berücksichtigung des Mentoring-Evaluationsmodell von Wanberg, Welsh und Hezlett (2003) sowie weiterer Skalen von Ely und Zaccharo (2010) weiterentwickelt (Greif, 2014, in prep.)

und kann als „Orientierungs- und Wissensgrundlage verwendet werden“ (Greif, 2014, S. 166). Diesem Zweck soll es auch in dieser Arbeit dienen. Eine Übersicht des Modells findet sich in Abbildung 2.

Das Modell enthält neben den Ergebnisvariablen auch Voraussetzungen, Kontextmerkmale und Prozessvariablen. Es betrachtet sie auf der Ebene Coach, Klient und Organisation. Als Voraussetzung sollte der Coach professionelle Kompetenz und Glaubwürdigkeit mitbringen, während Voraussetzungen beim Klienten das Vorwissen über Coaching, die Veränderungsmotivation und die Ausdauer sind. Als organisationale Voraussetzung lassen sich Dauer, Kosten und Akzeptanz nennen. Bestandteile des Coaching Prozesses sind die Beziehung zwischen Coach und Klient, das Verhalten des Coaches sowie Merkmale des Klienten. So sollte die Beziehung von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt sein und der Coach sollte in seinem Verhalten die Wirkfaktoren des Coachings beachten, wie z.B. wertschätzendes und emotional unterstützendes Verhalten. Merkmale wie Persönlichkeitseigenschaften oder Motivation sind auf Seiten des Klienten dem Erfolg dienlich. Als Bestandteil beider Stufen wird im Modell der organisationale Kontext berücksichtigt. Dazu gehören das Coaching fördernde oder beeinträchtigende Merkmale der, Organisationskultur und insbesondere das Transferklima. Außerdem wird bei den Resultaten zwischen kurz- und langfristigen Ergebnissen unterschieden. Die kurzfristigen Ergebnisse werden wiederum aufgeteilt in allgemeine Ergebnisse, die auch für andere Interventionsformen geeignet sind, und Coaching spezifische Ergebnisse. Dabei fallen unter allgemeine Ergebnisse Faktoren wie Zufriedenheit, Zielerreichung sowohl beim Klienten wie auch beim Coach. Spezifische Größen sind dagegen z.B. Zielklarheit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder ergebnisorientierte Selbstreflektion. Diese Merkmale lassen sich wiederum beim Coach und beim Klienten beobachten, aber auch auf organisationaler Ebene. Als langfristige Ergebnisse werden wiederum diese drei Ebenen

Voraussetzungen	Coaching-Prozess	Kurzfristige Ergebnisse		Langfristige Ergebnisse
		Allgemeine Kriterien	*Spezifisch für Coaching*	*Individuell*
Merkmale der Coaches • Professionelle Kompetenzen und fachliche Glaubwürdigkeit • Vorherige Klärung der Erwartungen der Klient/innen	**Coaching-Beziehung** • Gegenseitiger Respekt und Vertrauen • Auf Augenhöhe • Coach hat keine den Klient/innen hierarchisch übergeordnete Position mit Entscheidungsmacht über sie • Vertraulichkeit	**Klient/in** • Zufriedenheit • Zielerreichung und Zielzufriedenheit • Verringerung negativer Affekte, Angst, Stress und Depressivität • Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens oder der Gesundheit • Höheres Selbstwertgefühl	**Klient/in** • Zielklarheit und -konkretheit • Struktur, Prozess und Ergebnisqualität • Emotionale Klarheit • Ergebnisorientierte Problem- und Selbstreflexion • Selbstwirksamkeit • *perspective taking capacity* • Leistungs- und Verhaltensverbesserungen (z. B. Führungsverhalten) • Kompetenzen und Eigenschaften	**Klient/in** *Extrinsisch:* • Beruflicher Aufstieg • Leistungsvergütungen *Intrinsisch:* • Arbeitszufriedenheit • Berufliches Commitment und Karrierezufriedenheit • Stressbewältigung und Gesundheit • Work-Life-Balance • Lebenszufriedenheit
Merkmale der Klient/innen • Vorwissen über Coaching und realistische Erwartungen • Veränderungsmotivation • Ausdauer	**Verhalten des Coaches** • Wertschätzung und emotionale Unterstützung • Affektkalibrierung • Ergebnisorientierte Problem- und Selbstreflexion • Zielklärung • Ressourcenaktivierung • Umsetzungsunterstützung	**Coach** • Zufriedenheit • Allgemeines Wohlbefinden • Selbstwertgefühl	**Coach** • Selbstreflexion • Erfahrungswissen • Professionelle Kompetenzen	**Coach** • Bekanntheit und Anerkennung • Vergütung/Einnahmen • Beruflicher Erfolg • Fachliche Glaubwürdigkeit • Befriedigung der eigenen Helferbedürfnisse
Organisationale Voraussetzungen • Genügend Zeit und Geld • Programmankündigung • Akzeptanz des Programms • Auswahl und Matching der Coaches • Teilnahme von *high potentials*	**Merkmale und Verhalten der Klient/innen** • Optimismus • Selbstwirksamkeitsüberzeugung • Offenheit • Reflexivität • Selbstmotivation • Ausdauer	**Organisation** • Zielerreichung bei organisationalen Zielen • Zufriedenheit mit dem Coaching-Programm • Einhaltung des Zeit- und Kostenrahmens	**Organisation** • Teamverhalten und -leistungen • Konfliktmanagement	**Organisation** • Organisationsklima und -kultur • Führungsverhalten in der Organisation • Leistungen/ Produktivität • Effizienz • Kostverringerungen • Wirtschaftliche Erträge
	Organisationaler Kontext • Organisationskultur • Tansferklima (Förderung der Umsetzung)			

Abbildung 2 Coaching Evaluationsmodell von Greif (2014, S.167)

angeführt mit Größen wie z.B. Beförderungen und Vergütung (Klient) oder beruflicher Erfolg und Umsatz (Coach) oder Organisationskultur und Effizienz (Organisation). Dieses Modell ist mit Bezug auf den Wissensstand der Forschung zu Coaching entstanden und enthält die entsprechenden Inhalte. Daher soll im Folgenden nur ein kurzer Abriss über den Stand des Forschungsfelds zum Coaching gegeben werden.

2.2.2.1) Forschungsstand Coaching

Coaching hat sich primär in der Praxis entwickelt. Jedoch steigt auch in der Wissenschaft die Aufmerksamkeit für Coaching: Die Anzahl der wissenschaftlichen Publikationen hat in den letzten Jahren merklich zugenommen (Grant, Cavanagh & Parker, 2010). Nach einer Übersicht von aktuellen Forschungsarbeiten kommt Künzli (2009) zu dem Schluss, dass „obwohl die Anzahl der empirischen Studien immer noch gering ist und die meisten mit methodischen Mängeln behaftet sind, […] der Eindruck [entsteht], dass Coaching wirkt.“ (S.1). Der Großteil der empirischen Untersuchungen beschäftigt sich mit der Ergebnisevaluation, also mit der Frage, welche Ergebnisse Coaching erzielen kann. So wurden Untersuchungen u.a. zur höheren Zufriedenheit der Klienten (z. B: Brauer, 2006; Mäthner et al., 2005; McGovern et al., 2001; Offermanns, 2004; Sue-Chan & Latham, 2004), zum Zielerreichungsgrad (z. B. Mäthner et al., 2005; McGovern et al., 2001; Spence & Grant, 2006), zum psychischen Befinden (z. B. Steinmetz, 2006), zum wirtschaftlichen Nutzen (z. B. Philips, 2008; Anderson & Anderson, 2005; McGovern et al. 2001), zur (nachhaltigen) Verhaltensänderung (z. B. Wasyslyshyn, 2003; Mäthner et al., 2005), zur Zunahme bewusster Selbstwahrnehmung, besserem Selbstverstehen, effektiverer Führung (Wasylyshyn, 2003), zur Verbesserung der Arbeitszufriedenheit (Dzierzon, 2004) oder zur Verringerung der Reflektion über negative Gefühle, Gedanken und Erfahrungen, Förderung der emotionalen Klarheit (Grant, 2003) als spezifische Erfolgsfaktoren des Coachings durchgeführt. Auch zu Wirk- und Prozessfaktoren ist das Forschungsfeld recht divers. So gibt

es z.B. Untersuchungen zur fachlichen und Führungserfahrung (z.B. Jüster et al., 2005), zur Glaubwürdigkeit (z.B. Su-Chan & Latham, 2004; Schmidt & Keil, 2004), zu Empathie, professioneller Haltung, persönlicher Verantwortung (z.B. Dagley, 2010) auf Seiten des Coaches und Persönlichkeitsfaktoren auf Seiten des Klienten (z.B. Stewart, Palmer, Wilkins, & Kerrin, 2008a) sowie zu Erfolgsfaktoren während des Coachings (z.B. Hall, Otazo & Hollenbeck, 1999; Böning & Fritschle, 2005) und zu Wirkfaktoren (z. B: Grawe, Donati & Bernauer, 1994; Behrendt, 2006)

Diese sehr breite Auflistung soll die Diversität des Forschungsfeldes deutlich machen. Die empirischen Untersuchungen zu Coaching sind sehr breit und setzen an unterschiedlichen Punkten an. Die Aussagekraft ist aber teilweise eingeschränkt, da es sich um isolierte Einzelbetrachtungen handelt, die zudem methodisch nicht immer sehr aussagekräftig sind. Eine wirkliche aussagekräftige Erkenntnis kann trotz der hohen Anzahl nur durch eine intensive Zusammenschau der verschiedenen Untersuchungen unter Beachtung der methodischen Qualität erlangt werden. So schätzen De Haan und Duckworth (2012) die Anzahl der robusten, quantitativen Untersuchungen in der Coaching Literatur auf nur 20. Daher soll an dieser Stelle auf aktuelle Reviews zum Forschungsstand verwiesen werden, die eine solche Gesamtschau unter Berücksichtigung dieser methodischen Güte anstellen. Diese finden sich z.B. in Greif (in prep.), Böning und Kegel (2015), Kotte, Oellerich, Schubert und Möller (2015).

Als Orientierung und Strukturierung der Outcome Kriterien kann hier die Differenzierung in fünf Gruppen von Theebom, Beersma und Vianen (2014) dienen. In ihrer Metaanalyse fanden sie Outcome Kriterien von Coaching in den Kategorien Leistung und Kompetenzen (performance and skills), Wohlbefinden (well-being), Bewältigungsstrategien (coping), Arbeitseinstellungen (work attitudes) und zielgerichtete Selbstregulierung (goal-directed self-regulation).

Eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand soll hier zudem noch die Zusammenfassung aus dem Review von Greif (in prep.) liefern. Er fasst die Coaching Outcomes nach proximalen und distalen für die Ebenen Coachee, Coach und Organisation zusammen (siehe Abbildung 3). Zudem fasst Greif (in prep.) die Voraussetzungen, die organisationalen Faktoren und die Prozessfaktoren, die für den Coaching Erfolg relevant sind, zusammen (Abbildung 4).

	Proximal outcomes		*Distal outcomes*
	General measures	*Specific to coaching*	
Coachee	• Satisfaction • Success • Goal attainment • Affect • Self-esteem • Anxiety • Depression • General well-being	• Self-reflection • Self-efficacy • Specific improvements of performance and skills	• Job satisfaction • Career satisfaction • Work-life balance • Life satisfaction
Coach	• Satisfaction • General well-being • Self-esteem	• Self-reflection and continuous improvement • Professional skills	• Occupational success • Reputation • Income
Organi-zation	• Satisfaction • Attainment of organizational goals • Commitment	• Specific leadership behavior • Team performance • Conflict management	• Org. Climate and culture • Org.leadership behavior • Productivity • Efficieny • Cost reductions • Economic return

Abbildung 3 Übersicht der Coaching Ergebnisse nach aktuellem Forschungsstand (Greif, in prep.)

Die kurze Betrachtung des Forschungsstandes zum Coaching hat deutlich gemacht, dass die wissenschaftliche Untersuchung von Coaching in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Dabei hat nicht nur die Quantität zugenommen, sondern es werden

Antecedents of Coaching Outcome	*Organizational factors*	*Coaching Process*
Client		*Coaching relationship*
• Advance knowledge about coaching	• Transfer climate	• Mutual respect and trust
• Realistic expectations	• Coaching culture	• Working relationship
• Change motivation		
• Self-reflection (trait)		*Coach behaviour supporting the client*
• Persistency		• Appreciation and emotional support
		• Friendly and confident behavior
Coach		• Problem- and self-reflections of the client
• Social competences		• Goal clarification of the client
• Professional knowledge		• Resource activation of the client
• Self-efficacy		• Support of the client's transfer into practice
• Credit		
• Advance clarification of expectations		*Client*
		• Problem- and self-reflection
Organization		• Goal commitment
• Enough time and money		• Determined implementation intention
• Coaching program announcement		• Self-efficacy
• Acceptance of coaching in the organization		
• Coaching culture		

Abbildung 4 Übersicht der Voraussetzungen, Prozessfaktoren und organisationalen Faktoren nach aktuellem Forschungsstand (vgl. Greif, in prep.)

verstärkt übergreifende Reviews (wie z.B. Greif, in prep. ; Böning & Kegel, 2015; Kotte et al., 2015) und vereinzelt auch Meta-Analysen (z.B. Theebom et al, 2015; Jones, Woods & Guillaume, 2015), die verstärkt auf RCT Studien zurückgreifen können, durchgeführt. Die Qualität der Ergebnisse nimmt zu. Viele Untersuchungen beschäftigen sich mit den Ergebnissen von Coaching während eher wenige Untersuchungen die Wirkfaktoren

untersuchen (vgl. Greif, in prep.). Der Transfer von Coaching wurde ebenfalls kaum untersucht (Stewart et al., 2008b).

2.3) Transfer des Gelernten in die Praxis

Wie in den Evaluationsmodellen – vor allem in den allgemeinen – schon deutlich wurde, hat sich die Entwicklung immer stärker dahin bewegt, nicht nur die Intervention an sich, sondern auch die vorhergehenden Faktoren und nachfolgenden Schritte zu betrachten. Ein kritischer Teil hierin ist der Lerntransfer. Dieser ist auch aus einer Praxisperspektive vor allem darum relevant, weil die hohen Investitionen, die Unternehmen in Weiterbildungsmaßnahmen tätigen, „sich nur dann [lohnen], wenn die Trainingsinhalte nach dem Training im Arbeitskontext angewandt werden“ (Ebner et al., im Druck, S. 48). Genau diese Anwendung und Umsetzung ist der Transfer.

Dieser Teil soll in der vorliegenden Untersuchung näher betrachtet werden. Im Folgenden werden verschiedenen allgemeinen Konzepte und Definitionen von „Transfer“ erläutert. Im Anschluss wird Lerntransfers für den in dieser Arbeit im Fokus stehenden beruflichen Kontext behandelt.

2.3.1) Definition des Begriffs Lerntransfer

Der Transfer von Gelerntem ist ein Thema der Psychologie und der Pädagogik, dessen Erforschung bis zu 100 Jahre zurückgeht (Barnett & Ceci, 2002). Als „Trainingstransfer“ wurde ursprünglich der Effekt bezeichnet, bei dem eine gelernte Reaktion in einer bestimmten Situation auch die Reaktion in einer anderen Situation beeinflusst (Adams, 1987). Zwar erläutert Osgood (1962). Transfer als Ergebnis einer Aktivität auf das Lernen, jedoch definiert Ferguson (1954) als Effekt früheren Lernens auf späteres Lernen. Entsprechend definiert Mayer (2003):“Transfer is the effect of previous learning on new learning and problem solving” (S.19).

Die Betonung des Übertragens von Gelerntem auf neue Situationen findet sich in mehreren Definitionen (z.B. Haskell, 2001; Hasselhorn & Gold, 2006; Mähler & Stern, 2006). So definiert Klauer (2011) nach einer Gesamtschau verschiedener Definitionen Lerntransfer als „ein[en] *nichttrivial[en] Lerneffekt*, d.h. ein Lerneffekt bei Aufgaben, die in dem fraglichen Prozess weder gelernt noch geübt wurden“ (S. 16). In Abgrenzung dazu bezeichnen er „Effekte, die bei den Aufgaben auftreten, die gelernt oder geübt wurden“ (S.16) als trivial. Der Transfer des Lernens besteht also genau darin, dass das Gelernte auch auf neue, unbekannte Situationen übertragen wird.

Gagné (1985) unterscheidet diese Generalisierung von Gelerntem in lateralen und vertikalen Transfer. Lateraler Transfer bezieht sich dabei auf die Übertragung des Gelernten auf weitere Situationen, die den gleichen Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad aufweisen. Vertikaler Transfer hingegen bezieht sich auf die Ausweitung des Gelernten auf Situationen mit höherem Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad und damit auf den Einfluss der gelernten Kompetenz auf das Erlernen einer weiteren, komplexeren Kompetenz.

Bezogen auf die berufliche Situation wurde Lerntransfer für berufliche Weiterbildung weiter konkretisiert. So beschreibt Georgenson (1982): „By transfer, I mean the degree to which an individual uses the knowledge and skills learned in the classroom on the job in an effective and continuous manner“ (S. 75). Ebenso beziehen sich Tallman und Holt (1987) noch konkreter auf das berufliche Setting: “Transfer of learning means that attitudes, knowledge, and/or behaviours that are presented in a nonwork setting are later utilized fully or in a modified manner in settings external to the program, generally worksettings. Transfer implies change.”(S.15). Oder einfacher ausgedrückt beschreiben Alliger, Bennett, Shotland, Tannenbaum und Traver (1997) Transfer als „behaviour that is retained and applied to the workplace“(S. 345). Aus diesen verschiedenen Definitionsansätzen folgern Blume, Ford,

Baldwin und Huang (2010), dass Transfer aus zwei Dimensionen besteht: Generalisierung und Aufrechterhaltung (S.1067):

> (a) generalization—the extent to which the knowledge and skill acquired in a learning setting are applied to different settings, people, and/or situations from those trained, and (b) maintenance—the extent to which changes that result from a learning experience persist over time.

Mühlhoff (1978) erweitert das Konstrukt des Lerntransfers im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen um "alle Interventionen vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme, die zur Aufnahme neuer Lerninhalte bzw. zur Einübung von Veränderungen und zur wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung notwendig sind, das ist Lerntransfer im weiteren Sinne" (S. 67). Diese Erweiterung kann in Verbindung gesetzt werden mit den oben beschriebenen Evaluationsmodellen, die im weiteren Fokus auch die Umfeld Faktoren eines Trainings mit betrachten. Parallel dazu wird hier zum Konstrukt Transfer auch ein größerer Fokus gesetzt, indem Maßnahmen, die vor, während und nach der Weiterbildung stattfinden, hinzugezogen werden. Dieser Aspekt ist wiederum für die vorliegende Arbeit wichtig, da der Transfer und seine Einflussfaktoren betrachtet werden und so dieser weitere Fokus notwendig ist. Zusammenfassend soll schließlich die Definition von Lemke (1995) für diese Arbeit genutzt werden (S.7):

> Der Begriff `Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung´ ist ein psychosozialer Prozeß, der zum einen die Aufnahme und Übertragung von in einer Seminar- oder (allgemeiner) Lernsituation Gelerntem auf eine Anwendungssituation umfaßt, wobei diese nicht notwendigerweise mit der Lernsituation identisch sein muß (Generalisierung), zum anderen umfaßt er alle Interventionen vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme, die zur Einübung von Veränderungen und zur wirksamen innerbetrieblichen

Umsetzung notwendig sind. Der Lerntransfer kann dabei einen positiven (förderlichen), neutralen oder negativen (hinderlichen) Charakter haben.

Diese Definition beschränkt Transfer nicht auf Seminar oder Trainingssituationen, was für diese Arbeit Relevanz hat, da auch Coachings betrachtet werden, und nimmt ebenfalls den zuletzt aufgeführten Aspekt, dass alle Maßnahmen vor, während und nach der Weiterbildung eingeschlossen werden, mit auf. Dies ist für die vorliegende Arbeit ebenfalls von hoher Relevanz, da genau diese Perspektive der beeinflussenden Maßnahmen, näher beleuchtet werden soll.

2.3.2) Erkenntnisse zum Trainingstransfer

Der Transfer von im Training Gelernten wurde in diversen Studien untersucht. Angefangen bei grundlegenden Untersuchungen zu eher einfachen, motorischen Lernelementen oder Gedächtnisleistung bereits Anfang des 20. Jahrhunderts bis hin zu recht ausdifferenzierten komplexeren Untersuchungen, die sehr aktuell sind, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll. Da die früheren Untersuchungen wichtige Basiserkenntnisse liefern, sollen sie an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden. Demnach werden im Folgenden zunächst die früheren Untersuchungen zusammengefasst bevor dann der aktuelle Erkenntnisstand weiter dargelegt wird.

2.3.2.1) Frühe Erkenntnisse zum Transfer von Training

Zur Systematisierung des Transfers von Training, soll an dieser Stelle zunächst das Modell von Baldwin und Ford (1988) vorgestellt werden, da es eins der verbreitetsten ist und der Orientierung und Strukturierung dienen kann (Abbildung 5). Baldwin und Ford (1988) haben die zur Zeit ihrer Veröffentlichung vorliegenden Untersuchungen zum Transfer von Training und dessen Prädiktoren analysiert. Sie unterteilen in ihrem Modell in die Stufen Trainingsvoraussetzungen (*Training Input)*, Trainingsergebnisse *(Trainings Outputs)* und

Bedingungen des Transfers *(Conditions of Transfer).* Auf der Eingangsstufe definieren sie wiederum drei Bedingungsgruppen: Merkmale des Teilnehmendens (*Trainee Characteristics*), Merkmale der Trainingsgestaltung (*Training Design*) sowie die Arbeitsumgebung (*Work Environment*). Als Merkmale des Teilnehmendens werden Fähigkeiten, Motivation und Persönlichkeit einbezogen während die Trainingsgestaltungsaspekte mit Lernprinzipien, Sequenzierung und Trainingsinhalt beschrieben werden. Zu den Arbeitsumfeldfaktoren zählen die Unterstützung und die Gelegenheit der Anwendung. Diese drei Merkmalsgruppen wirken direkt auf das Trainingsergebnis: das Lernen und die Erhaltung, welches wiederum auf die Bedingungen des Transfers, die Generalisierung und Aufrechterhaltung, wirkt. Zudem haben die Teilnehmenden Merkmale und das Arbeitsumfeld eine direkte Wirkung auf den Transfer. Diese drei Input Faktoren sollen im Weiteren näher betrachtet werden.

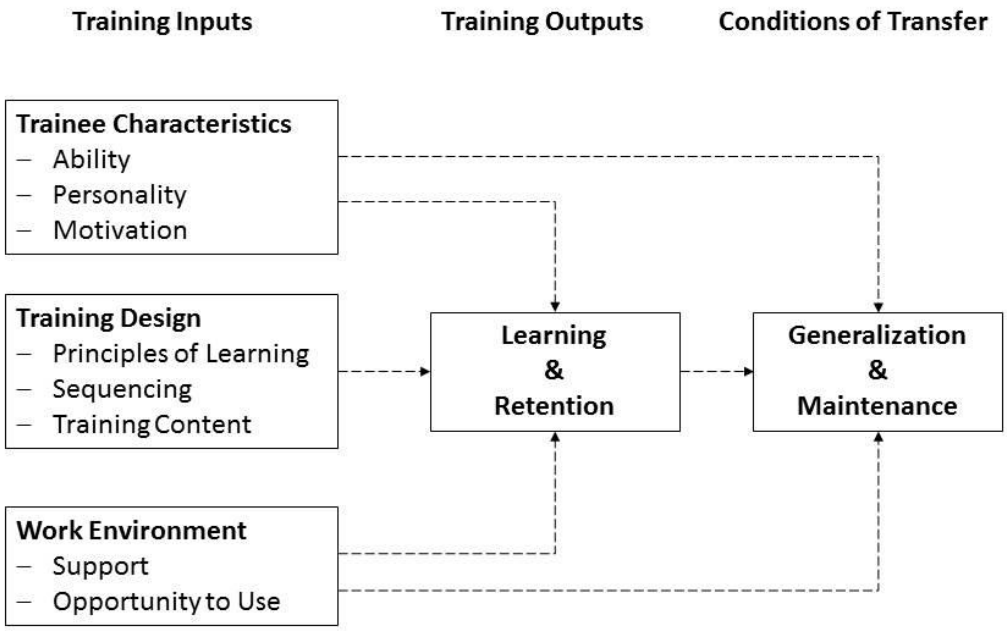

Abbildung 5 Baldwin & Ford´s Modell des Transfers von Training (eigene Darstellung nach Baldwin & Ford, 1988)

2.3.2.1.1) Individuelle Merkmale

Die frühen Untersuchungen zu individuellen Teilnehmenden Merkmalen sind durch wenig Systematik und theoretische Fundierung geprägt (Baldwin & Ford 1988). Jedoch fanden Noe und Schmitt (1986), dass job involvement prädiktiven Charakter bezüglich der Transferleistung besitzt. Außerdem fanden Baumgartel, Reynolds und Pathan (1984), dass Führungskräfte mit einem hohen Bedürfnis nach Leistung (need for achievement) und diejenigen, die an den Mehrwert des Trainings glaubten, eine höhere Transferleistung erbrachten. Zudem gibt es für einige eher motivationale Merkmale empirische Zusammenhänge mit der Transferleistung. So hat die Zielsetzungsstrategie einen positiven Zusammenhang mit der Transferleistung (Reber & Wallin, 1984; Wexley & Baldwin, 1986; Wexley & Nemeroff, 1975) genauso wie die Nutzung von Feedback (Komaki, Heinzmann, & Lawson, 1980; Reber & Wallin, 1984). Weitere Zusammenhänge mit höherem Transfer wurden gefunden für die freiwillige Teilnahme am Training (Hicks & Klimoski, 1987; Huczynski & Lewis, 1980) sowie die vorherige Information über das Training (Hicks & Klimoski, 1987). Aber auch in diesen Untersuchungen ist kritisch anzumerken, dass hauptsächlich mit Selbsteinschätzungen zur Messung des Kriteriums gearbeitet wird (Baldwin & Ford, 1988).

Entgegen dieser Einzelergebnisse hat Noe (1986) ein Modell entwickelt, das die Wirkweise der verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren erklärt (siehe Abbildung 6). Darin beeinflusst die Kontrollüberzeugung, also die Tatsache, ob ein Mensch eher intern oder extern attribuiert, sowohl die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Erwartungen von positiven Konsequenzen des Erfolges als auch die Reaktion auf Feedback und Kompetenzeinschätzungen zum einen und die Einstellung zu Karriere und Job zum anderen. Menschen mit einer internen Kontrollüberzeugung identifizieren sich psychologisch stärker mit ihrer Arbeit und Karriere (Thornton, 1978), nehmen die Zusammenhänge zwischen ihrer Anstrengung mit dem Erfolg und dem Erfolg mit den Konsequenzen stärker wahr (Broedling,

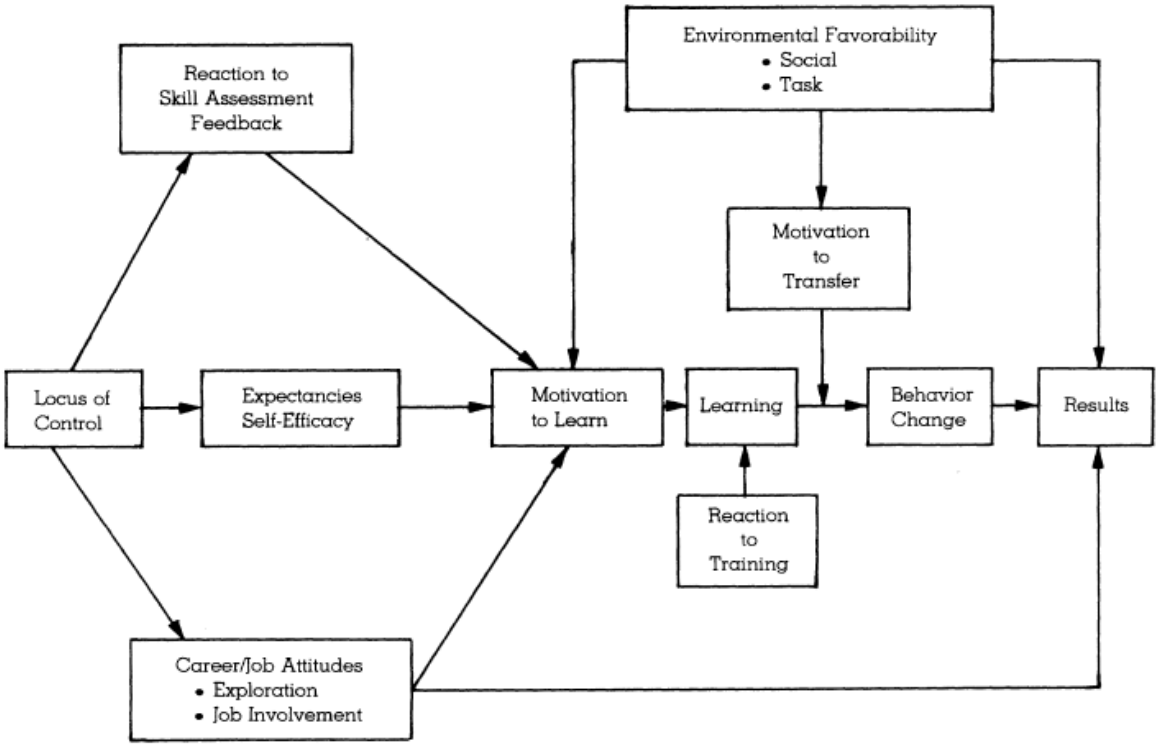

Abbildung 6 Noes Modell zur Wirkung der Motivation auf den Transfer (Noe, 1986, S.738)

1975) und akzeptieren Feedback und Bewertungen zu ihrer Kompetenz stärker als Menschen mit einer externen Kontrollüberzeugung (Phares, Ritchie, & Davies, 1968). Diese drei Faktoren (Reaktion auf Feedback/Bewertung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Einstellung zu Karriere/Job) beeinflussen dann wiederum die Lernmotivation.

Für eine höhere Lernmotivation definiert Noe (1986) vier Bedingungen: Der Teilnehmenden sollte das Feedback bzw. die Bewertung zu seiner Leistung als angemessen empfinden, der Teilnehmenden sollte zum einen davon überzeugt sein das Training mit einem vertretbaren Aufwand schaffen zu können und zum anderen, dass die erfolgreiche Teilnahme dann zu attraktiven Konsequenzen wie Prestige, Karriereentwicklung, höheres Selbstvertrauen oder Gehaltserhöhungen führt. Ferner sollte der Teilnehmenden hohe Leistung für gut heißen, sich psychologisch mit seinem Job identifizieren und sich eigenverantwortlich um seine Karriere bemühen (Reflektion über Interessen, Stärken,

Schwächen; Karriereplanung) und der Teilnehmenden sollte die notwendige Unterstützung in seinem Arbeitsumfeld wahrnehmen (nötige Ressourcen, unterstützende Beziehungen mit Kollegen und Vorgesetzten, offene Kommunikation, Feedbackmöglichkeiten). Diese Lernmotivation ist dann wiederum eine direkte Einflussgröße auf das Lernen. Zusätzlich wird dies auch von der Reaktion auf das Training, also die Zufriedenheit mit Trainern und Inhalt, beeinflusst. Die Beziehung zwischen Lernen und Verhaltensänderung wird moderiert durch die Transfermotivation, die wiederum von den Umgebungsfaktoren wie soziale Unterstützung und Ressourcen abhängt. Ein hoher Lernerfolg im Training kombiniert mit einer hohen Transfermotivation führt zu einer hohen Verhaltensänderung. Die organisationalen Ergebnisse werden letztlich von dieser Verhaltensänderung, aber auch direkt von den Umgebungsfaktoren und der Einstellung zu Karriere/Job beeinflusst. Mit diesem Modell gibt Noe (1986) eine strukturierte und fundierte Orientierung, welche Persönlichkeitsfaktoren wie auf den Transfer wirken, da das Modell auf Grundlage einer Analyse der Literatur und des Forschungsstandes beruht. In diesem Modell lassen sich Parallelen zu den oben erläuterten Evaluationsmodellen ausmachen. So finden sich hier auch die Ebenen Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnisse, wie bei Kirkpatrick (1976). Zudem finde sich viele Parallelen zum oben angeführten Evaluationsmodell von Alvarez et al. (2004). So lassen sich die hier aufgeführten Einzelmerkmale wie z.B. locus of control, career attitude oder auch Environmental Favorability im Modell von Alvarez et al. (2004) als Individuelle Merkmale oder Organisationale Merkmale wieder finden. Noe (19686) differenziert also das, was bei Alvarez et al. (2004) unter einen Oberbegriff fällt, weiter aus und nennt spezifische Merkmale. Das Modell von Noe (1986) hat damit einen engeren Fokus, da z.B. Merkmale des Trainings selbst hier nicht aufgenommen werden, sondern es um die Motivation und andere individuelle Merkmale geht, die auf diese wirken. Zudem beinhaltet das Modell ähnlich wie das Coaching Evaluationsmodell von Greif (2014) einige Merkmale, die im Vorhinein bzw. als Voraussetzungen zu bezeichnen sind. Hier nimmt Noe ähnlich wie im Coaching

Evaluationsmodell die Erwartungen auf, die in Greifs Modell als Programm Voraussetzungen kategorisiert werden. Die Voraussetzungen werden bei Noe allerdings nicht weiter auf Ebenen differenziert. Die Motivation spielt in diesem Modell eine zentrale Rolle bzw. ist dieses Modell ein Erklärungsversuch, wie Motivation wirkt. In Greifs Modell ist die Motivation zwar auch enthalten, die Interdependenzen mit den anderen Merkmalen sind jedoch nicht mit aufgenommen. So machen die hier aufgenommen Postulationen zu Interdependenz den größten Unterschied zu den anderen Evaluationsmodellen aus. Noes (1986) Modell ist dahingehend ein fokussierter Ausschnitt, der sich aber an die allgemeineren Evaluationsmodelle anknüpfen lässt.

2.3.2.1.2) Trainingsdesign

Untersuchungen zum transferförderlichen Trainingsdesign wurden schon sehr früh durchgeführt. So stellen Baldwin und Ford (1988) fest, dass Untersuchungen dazu schon vor 1970 abgeschlossen wurden. Insgesamt wurden vier Design Faktoren gefunden, die wichtig für den Transfer des Gelernten sind (Baldwin & Ford, 1988): die Verwendung von identischen Elementen, das Lehren von generischen Prinzipien, die Reizvariabilität und variierende Bedingungen der Übung. Die Verwendung identischer Elemente zur Förderung des Transfers beruht ursprünglich auf Annahmen von Woodworth und Thorndike (1901) Danach sollen in der Trainingssituation die gleichen Reiz-Reaktionsmuster verwendet werden wie in der Anwendungssituation. Diese Förderung des Transfers wurde in diversen Studien belegt (Crafts, 1935; Duncan & Underwood, 1953; Gagné, Baker, & Foster, 1950; Underwood, 1951).

Unter Lehren von generischen Prinzipien wird verstanden, dass nicht nur die konkrete Fähigkeit gelernt wird, sondern auch die dahinter liegenden generellen Regeln und Theorien. Ziel ist tiefergehendes Verstehen. Auch für die Wirksamkeit dieses Prinzip gibt es schon frühe empirische Belege (Crannell, 1956; Forgus & Schwartz, 1957; Goldbeck, Bernstein,

Hillix, & Marx, 1957; Haslerud & Meyers, 1958; Hendrickson & Schroeder, 1941; Hilgard, Irvin, & Whipple, 1953).

Reizvariabilität beschreibt die Anwendung verschiedener Reize in der Übungssituation, also Aufzeigen verschiedener Beispiele oder Varianten bei der Anwendung des zu erlernenden Konzepts (Ellis, 1965). Dies erhöht die Lernleistung (Callentine & Warren, 1955; Duncan, 1958; Morrisett & Hovland, 1959; Shore & Sechrest, 1961). Allerdings gibt es einzelne Ergebnisse, die einen höheren Lerneffekt für die Trainingsbedingung ergeben, in der das gleiche unverändert wiederholt eingeübt wird (Adams, 1954). Untersucht wurden ferner die Bedingungen das Lern- und Übungsformat zu variieren und optimal zu gestalten. Dabei zeigte sich, dass der Lerneffekt höher ist, wenn der Trainingsinhalt nicht nur als Ganzes auf einmal geübt wird, sondern zeitlich verteilt in mehreren Sequenzen (Briggs & Naylor, 1962; Digman, 1959; Fryer & Edgerton, 1950; Holding, 1965). Außerdem ist es von Vorteil, wenn auch der Lerninhalt nicht als Ganzes auf einmal dargeboten wird, sondern ebenfalls in Teile aufgeteilt wird, wenn die Aufgabe wenig strukturiert und sehr komplex ist (Naylor & Briggs, 1963). Die Nutzung von Feedback hat ebenfalls einen positiven Effekt bei der Lernleistung (Macpherson, Dees, & Grindley, 1948; Wexley & Thornton, 1973).

Abschließend sind Untersuchungen zum Konzept des Overlearnings zu erwähnen. Die Ergebnisse zeigen, dass zusätzliches Lernen nachdem die Aufgabe bereits erfolgreich durchgeführt wurde die dauerhafte Leistung erhöht (Atwater, 1953; Gagné & Foster, 1949; Mandler, 1954; Mandler & Heinemann, 1956; Schendel & Hagman, 1982).

Zu den Hinweisen auf die Trainingsgestaltung, die diese frühen Studien geben ist anzumerken, dass sie nur recht eingeschränkt praktisch verwertbar sind. So merken auch Baldwin und Ford (1988) an, dass zum einen die Aufgaben der Trainings in den Untersuchungen wenig generalisierbar sind, da häufig mit einfachen motorischen Fähigkeiten

oder mit Gedächtnisleistung gearbeitet wurde, und zum anderen das Kriterium in den Studien die direkte Lernleistung oder aber eine Transferleistung nach kurzer Zeit war.

2.3.2.1.3) Work Environment

Faktoren der Arbeitsumgebung wurden erst etwas später untersucht. Sie sind insgesamt noch nicht sehr umfangreich erforscht. So fanden Huczinsky und Lewis (1980), dass ein Gespräch mit dem Vorgesetzten vor dem Training zum Transfer des Gelernten beigetragen hat. Und auch organisationale Entscheidungen wie eine Gehaltserhöhung oder Beförderung verstärkten die Umsetzung des Gelernten (Hand, Richards, & Slocum, 1973). Ferner ist ein positives organisationales Klima mit Möglichkeiten Ziele zu setzen und neues auszuprobieren sowie sozialer Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen zuträglich für die Transferleistung (Baumgartel, 1972; Baumgartel et al 1984; Hand et al., 1973; Miles, 1965).

Baldwin und Ford (1988) merken zu diesen Ergebnissen zwei Schwierigkeiten an. Zum einen sind die Ergebnisse alle durch korrelative Untersuchungen zustande gekommen. Das heißt es handelt sich hier um statische Zusammenhänge. Der Transferprozess im Rahmen der Arbeitsumgebung ist jedoch ein dynamischer Prozess. Ferner sind die statischen Konstrukte wenig operationalisiert und daher nur schwer vergleichbar. Zum anderen ist die Messung des Kriteriums Transfer recht divers. So nutzen viele dieser Untersuchungen Selbsteinschätzungen und häufig wird nicht die Transferleistung an sich, sondern lediglich die Umsetzungsabsicht gemessen.

Insgesamt liefert das Modell von Baldwin und Ford (1988) also eine erste Übersicht. Die einzelnen empirischen Ergebnisse, auf die es fußt, haben Limitationen, die auch Baldwin und Ford mitunter selbst kritisieren. Ford und Weissbein (1997) fassen sie in vier Kategorien zusammen:

(a) Das Kriterien Problem: Die Messung des Trainingstransfers als Kriterium ist sehr divers. Die Definition und Abgrenzung des Konstrukts Trainingstransfer wird kaum beachtet, sodass hier wenig Vergleichbarkeit unter den Untersuchungen entsteht. Zudem wird auch die Operationalisierung nicht ausreichend durchgeführt. So entsteht wiederum das Problem der Vergleichbarkeit. Außerdem werden häufig Messungen kurz nach dem Training vorgenommen. Hier wird dann lediglich die kurzfristige Aufrechterhaltung gemessen, nicht aber der gesamte längerfristige Transfer.

(b) Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zum Trainingsdesign: In den meisten Studien wird hauptsächlich mit einfachen motorischen Aufgaben gearbeitet. Dies limitiert die Übertragbarkeit auf komplexere Trainings, wie sie in der Praxis anzufinden sind. Zudem wird häufig ein Laborsetting gewählt und als Testpersonen agieren Studenten, was wiederum die Übertragbarkeit und Generalisierbarkeit eingrenzt.

(c) Die Auswahl der individuellen Merkmale: Die in Betracht gezogenen individuellen Merkmale, deren Einfluss auf den Transfer gemessen wird, sind eher willkürlich und unsystematisch ausgewählt. Hier fehlen eine Fundierung und der Bezug zu einem theoretischen Rahmen.

(d) Die Konzeptionalisierung und Operationalisierung der Arbeitsumgebungsfaktoren: Auch bei den Arbeitsumgebungsfaktoren fehlt eine Systematisierung. Die Messung erfolgt zumeist auf einem eher globalen Level und missachtet dabei multidimensionale Konstrukte.

Diese Schwierigkeiten betreffen die früheren Untersuchungen zum Transfer von Training. Sie wurden allerdings im Weiteren angegangen und teilweise behoben, wie im nächsten Schritt erläutert werden soll.

2.3.2.2) Aktueller Forschungsstand zum Transfer von Training

In den 90er Jahren ist die Anzahl der empirischen Untersuchungen zum Trainingstransfer drastisch angestiegen – Cheng und Hampson (2008) sprechen sogar von einer „explosion of empirical research“ (S. 330). Nach dem Review dieser neueren Ergebnisse stellen Cheng und Hampson (2008) ein abgeändertes Modell des Trainingstransfers auf (siehe Abbildung 7), in das sie die am häufigsten untersuchten Variablen integrieren. Hier finden sich sowohl die Grundideen von Baldwin und Ford (1988) als auch die Strukturierungsideen von Noe (1986) wieder. Es enthält allerdings auch neue Aspekte, wie z.B. weitere individuelle Merkmale wie Kompetenzaneignung (skill acquisition*)* oder Karriereverfolgung (Career commitment). Die Einflussgrößen in der Person sind also weitaus differenzierter betrachtet worden und nun in Persönlichkeitsmerkmale (locus of control, conscientiousness, anxiety, goal orientation) und Job/Career Merkmale (job involvement, organizational commitment, career commitment) unterteilt. Daneben stehen die Situationsfaktoren, die anstelle der Arbeitsumgebung treten und fundierter und ausdifferenzierter erscheinen. Hierunter fallen neben dem Transferklima auch die Gelegenheit der Nutzung und Interventionsstrategien. Diese drei Merkmalsgruppen wirken auf das Trainingsergebnis, das hier differenzierter ausformuliert ist. Damit wird einer der Hauptkritikpunkte, die unscharfe und unterschiedliche Kriterien Messung (vgl. Ford & Weissbein, 1997) ausgeräumt. Als Kriterien des Trainingsergebnisses gelten dabei die Selbstwirksamkeit nach dem Training (post-training self-efficacy), die Reaktion auf das bzw. Zufriedenheit mit dem Training (reaction to training), das deklarative Wissen (declarative knowledge), sowie der Fähigkeitserwerb (skill acquisition). Die Ergebnisse sowie die individuellen Merkmale, die Job/Karriere Merkmale und die Situationsmerkmale wirken auf die Transfermotivation, welche wiederum auf das Transferverhalten wirkt. Letzteres wird ebenfalls weiterhin von allen anderen Merkmalen direkt beeinflusst. Anzumerken ist zudem, dass die Transfermotivation vom Transferverhalten differenziert analysiert wird, was in vorherigen Modellen nicht der Fall war und ebenfalls als

Kritikpunkt bei Baldwin und Ford (1988) galt (vgl. auch Ford & Weissbein, 1997). Auffällig ist hier, dass die Trainingsdesign Faktoren nicht mehr mit aufgenommen wurden. Ferner macht der Vergleich zum allgemeinen Evaluationsmodell von Alvarez et al. (2004) deutlich, dass nicht nur die dort aufgeführten Trainingsmerkmale hier wegfallen, sondern auch die dort aufgeführten organisationalen Merkmale, hier weiter ausdifferenziert sind in Jobbezogene Merkmale und situationsbezogene Merkmale. Dieses Modell fasst also jene Merkmale des Trainings und der Ergebnisse zusammen, differenziert jedoch jene Merkmale, die den Transfer weiterhin betreffen, weiter aus. Auch die Unterscheidung in Motivation zum Lerntransfer und Transferverhalten stellt einen Unterschied zu den allgemeinen Evaluationsmodellen dar, greift damit aber die frühere Idee von Noe (1986) auf.

Das beschriebene Modell soll im Folgenden wiederum als Strukturierungshilfe dienen, um die Erkenntnisse der Transferforschung übersichtlich zu erörtern. Zusätzlich zu den in diesem Modell enthaltenen Strukturmerkmalen soll anschließend zusätzlich noch der aktuelle Stand zu Trainingsdesign Faktoren eruiert werden.

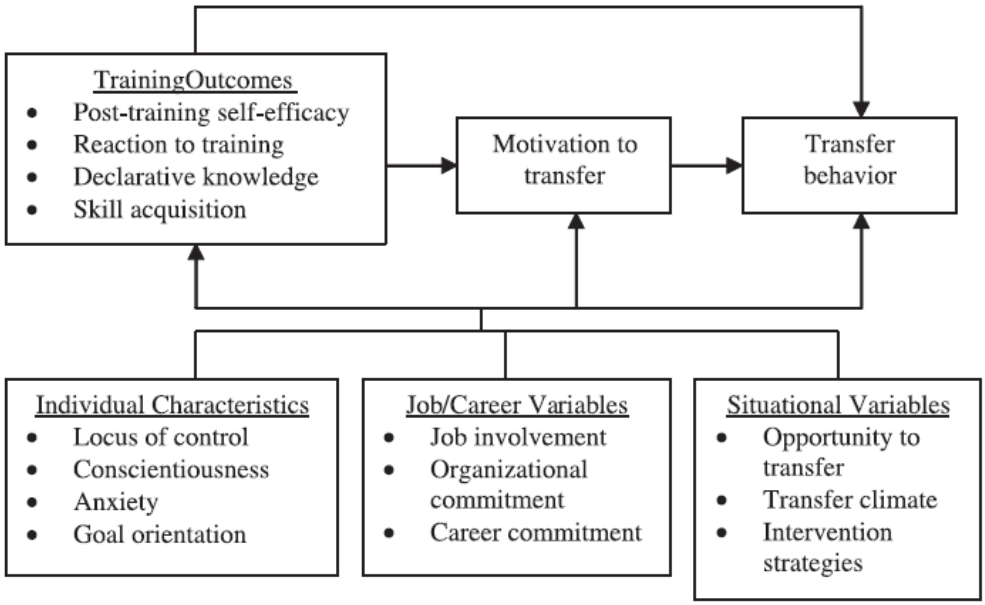

Abbildung 7 Cheng und Hampsons Zusammenfassung der einschlägigen Ergebnisse zum Transfer von Training (Cheng & Hampson, 2008, S.330)

2.3.2.2.1) Individuelle Merkmale

In den letzten Jahren wurden diverse Persönlichkeitsmerkmale im Zusammenhang mit Transfer untersucht. Dabei wurden sowohl die direkten Zusammenhänge mit Transfer, als auch die Zusammenhänge mit den Trainingsergebnissen bzw. der Leistung untersucht, die wiederum den Transfer beeinflusst, wie im Modell dargestellt. So fanden Barrick und Mount (1993) einen positiven Zusammenhang zwischen der Leistung und den Big Five Merkmalen Gewissenhaftigkeit sowie Extraversion. Ackermann, Kanfer und Goff (1995) konnten zudem einen signifikanten Zusammenhang von Ängstlichkeit, Selbstwirksamkeit und der Leistung finden. Außerdem fanden sie prädiktiven Charakter der individuellen Leistungsunterschiede für Fähigkeit, Interessen, Motivation, das Selbstbild und die Selbsteinschätzung der Fähigkeit.

Die Selbstwirksamkeit wurde ebenfalls in diversen Studien untersucht. So fanden Silver, Mitchel und Gist (1995) einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Leistung, der allerdings in beide Richtungen ging. Das heißt die Selbstwirksamkeit beeinflusst die Leistung und diese wiederum die Selbstwirksamkeit. Ford, Smith, Weissbein, Gully und Salas (1998) konnten weiterhin nachweisen, dass die metakognitive Aktivität neben der Selbstwirksamkeit auch mit dem Kenntniserwerb sowie der Leistung zusammenhängt und diese drei Faktoren als Ergebnis des Trainings wiederum mit der Leistung in der Transferaufgabe korrelieren. Ferner wurde für die Selbstwirksamkeit ein Zusammenhang mit der Möglichkeit zur Anwendung des Erlernten (Ford, Quinones, Sego, & Sorra, 1992) sowie mit der Leistung und Aufrechterhaltung (Gist, Stevens, & Bavetta, 1991) gefunden. Ebenfalls wurde ein Zusammenhang von Kontrollüberzeugung und Nutzung der im Training gelernten Strategien nachgewiesen (Tziner, Haccoun, & Kadish, 1991). Auch die individuelle Einstellung zum Training hängt mit der Lernleistung (Warr & Bunce, 1995) sowie mit der Transfermotivation (Seyler, Holton, Bates, Burnett, & Carvalho, 1998) zusammen.

Neben diesen Einzelergebnissen wurden Metaanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse aussagekräftiger sind. So fanden Colquitt, LePine und Noe (2000) als Ergebnis ihrer Metaanalyse, dass die Kontrollüberzeugung sowohl mit der Lernmotivation als auch mit dem deklarativen Wissen und dem Transfer zusammenhängt. Ebenso fanden sie starke negative Zusammenhänge zwischen Ängstlichkeit und allen Trainingsergebnisvariablen sowie positive Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und den Trainingsergebnissen. Hingegen hatte das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit zwar einen positiven Zusammenhang mit der Lernmotivation, aber einen negativen Zusammenhang mit dem Kenntniserwerb. Die aktuellere Metaanalyse von Blume et al. (2010) über 89 Studien ergab moderate Zusammenhänge mit dem Trainingstransfer für kognitive Fähigkeiten (r=.37) und Gewissenhaftigkeit (r=.28). Geringe bis moderate Zusammenhänge gingen für Neurotizismus (r=.19), Selbstwirksamkeit vor dem Training (r=.22) sowie Motivation (r=.23) hervor während für die Verträglichkeit (r=-.03), Extraversion (r=.04) und Offenheit für Erfahrung (r=.08) sowie Alter (r=.04), Bildung (r=.07), männlichem Geschlecht (r=.12), Erfahrung (r=.09) und externe Kontrollüberzeugung (r=-.06), nur geringe Zusammenhänge mit dem Transfer gefunden wurden.

Insgesamt ist die Erkenntnislage zu den individuellen Merkmalen und dessen Zusammenhänge mit dem Transfer also deutlich besser und vor allem ausdifferenzierter als in den früheren Studien. Ebenfalls kann festgehalten werden, dass fundierte Modelle zur Auswahl der Merkmale herangezogen wurden (Big Five, Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit). Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die häufigsten und größten Zusammenhänge im Rahmen der individuellen Merkmale wohl für Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit und Gewissenhaftigkeit gefunden wurden. Dies entspricht dem, was schon Noe (1986) in seinem Modell ausgeführt hat. So wurden dort auch die Merkmale Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung mit aufgenommen. Mit dem

Merkmal Gewissenhaftigkeit erfolgt hier aber eine Erweiterung um ein neues Persönlichkeitsmerkmal.

2.3.2.2.2) Job Merkmale

Zu Job und Karrieremerkmalen gibt es weit weniger Untersuchungen als zu individuellen Merkmalen. Ein gängiges und häufig untersuchtes Konstrukt ist dabei das organisationale Commitment, für das sowohl Zusammenhänge mit der Transfermotivation (Seyler et al., 1998) als auch mit der Reaktion bzw. Zufriedenheit mit dem Training (Tannenbaum, Mathieu, Salas, & Cannon-Bowers, 1991) nachgewiesen werden konnten. Auch ein direkter Zusammenhang von organisationalem Commitment mit dem Transfer konnte nachgewiesen werden (Tesluk, Farr, Mathieu, & Vance, 1995). Hingegen konnten Facteau, Dobbins, Russell, Ladd und Kuddisch (1995) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen organisationalem Commitment und Trainingstransfer finden. Außerdem konnten Naquin und Holton (2002) feststellen, dass das Arbeitscommitment einschließlich der Konstrukte Arbeitsethik, Job Involvement, affektives Commitment und dauerhaftes Commitment mit der Motivation zur Arbeitsverbesserung zusammenhängt.

Neben diesen Einzelergebnissen fanden Colquitt et al. (2000) auch positive Zusammenhänge zwischen Job involvement, organisationalem Commitment, Karriereplanung und Karriereerkundigung einerseits und den Trainingsergebnissen Trainingsmotivation, Reaktion, Selbstwirksamkeit nach dem Training, Transfer und Leistung andererseits. In der Metaanalyse von Blume et al. (2010) konnte im Bereich Job/Karrieremerkmale lediglich ein geringer Zusammenhang für job involvement und Transfer gefunden werden.

2.3.2.2.3) Faktoren der Arbeitsumgebung

Die Erkenntnislage zu Situationsmerkmalen bzw. zur Arbeitsumgebung ist etwas breiter, als die vorangehende. Seyler et al. (1998) fand, dass die Arbeitsumgebungsfaktoren

mit der die Transfermotivation korrelieren. Facteau et al. (1995) fanden, dass Unterstützung durch Vorgesetzte, Kollegen und Mitarbeitende den Trainingstransfer vorhersagen kann. Auch die Untersuchungen von Brinkerhoff & Montesino (2006) und Xiao (1996) ergaben, dass Unterstützung durch den Vorgesetzten vor und nach dem Training zu einem höheren Transfer führen. Außerdem hängen die Unterstützung durch den Vorgesetzten und die Unterstützung der Arbeitsgruppe mit der Möglichkeit das Gelernte zu nutzen zusammen (Ford et al., 1992). Ferner wurden für das Transferklima Zusammenhänge gefunden. So fanden Rouillier und Goldstein (1993) einen Zusammenhang zwischen Transferklima und Transfer. Und auch Tracey, Tannenbaum und Kavanagh (1995) konnten eine Korrelation zwischen Transfer Klima und Lernklima einerseits und dem Transfer andererseits feststellen. Als weiterer Aspekt wurden Interventionsstrategien zur Unterstützung des Transfers untersucht. Gist, Bavetta und Stevens (1990) eruierten die Wirksamkeit von Zielsetzungsstrategien und Selbstmanagementstrategien und fanden, dass die Zielsetzungsstrategien zur Generalisierung nur weniger der gelernten Fähigkeiten führte, diese jedoch häufiger wiederholt eingesetzt wurden während Selbstmanagementstrategien mehr gelernte Fähigkeiten generalisierten und eine höhere allgemeine Transferleistung zeigten. Eine weitere Interventionsstrategie, die häufig untersucht wurde, ist die sogenannte Relapse Prevention – also eine Art Rückfallprävention. Diese hat dabei erwiesenermaßen einen Einfluss auf den Transfer (Burke & Baldwin, 1999; Tziner et al., 1991; Werner, O´Leary-Kelly, Baldwin, Wexley, 1994). Saks und Belcourt (2006) konnten dazu bestätigen, dass Interventionen vor und nach dem Training eine stärkere Beziehung zum Transfer hatten, als Interventionen während des Trainings. Auch Gaudine und Saks (2004) konnten in ihrer Längsschnittstudie zeigen, dass eine Transferunterstützung nur in Kombination mit einer Relapse Prevention zu einem höheren Transfer führt.

Die Erkenntnislage hier ist jedoch wiederum nicht einheitlich, sondern teilweise widersprüchlich. So merken Cheng und Ho (2001) in ihrem Review an, dass zum Einfluss der

organisationalen Unterstützung zehn Studien, die hier einen positiven Zusammenhang mit dem Transferergebnis ergeben, zwei Studien, die einen negativen Zusammenhang finden und fünf Studien, die keinen signifikanten Zusammenhang finden, vorliegen. Die aussagekräftigere Ergebnisse der Metaanalysen von Colquitt et al. (2000) zeigen, dass sowohl das Klima als auch die Unterstützung durch den Vorgesetzten und die Kollegen signifikante Prädiktoren für die Trainingsmotivation und die Trainingsergebnisse deklaratives Wissen, Fähigkeitserwerb, Reaktion, als auch auf den Transfer und die Leistung sind. Blume et al. (2010) fanden ebenfalls, dass das Transferklima den größten Zusammenhang mit dem Transfer hatte (r=.27) gefolgt von der Unterstützung durch andere (r=.21) und Beschränkungen (r=.05). Dabei hatte die Unterstützung durch den Vorgesetzten eine stärkere Beziehung zum Transfer als die Unterstützung durch Kollegen (r=.31 vs. r=.14).

2.3.2.2.4) Ergebnisvariablen

Die Ergebnisvariablen des Trainings hängen mit dem anschließenden Transfer zusammen. So besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit nach dem Training und dem Transferverhalten (Mathieu, Tannenbaum, & Salas, 1993). Weiterhin wurden für das deklarative Wissen, dem Fähigkeitserwerb prädiktive Zusammenhänge mit dem Transfer gefunden (Ford et al., 1998; Tannenbaum et al., 1991). Hingegen hat die Reaktion auf das Training keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Transfer (Baldwin, 1992). Auch in der Metaanalyse von Blume et al. (2010) wurden geringe bis moderate Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit nach dem Training (r=.20) und dem Wissen nach dem Training (r=.24) einerseits und dem Transfer andererseits gefunden.

2.3.2.2.5) Trainingsdesign

Auch zum Trainingsdesign gibt es einige neue Erkenntnisse. So fand Baldwin (1992), dass die Kombination des Zeigens von positiven und negativen Beispielen einen signifikant

positiven Effekt auf die Generalisierung hat und einen signifikant negativen Effekt auf die einfache Reproduktion. Zudem untersuchte Paas (1992) die Auswirkungen verschiedener Problembearbeitungsstrategien und fand, dass sowohl die Strategie, in der schon gelöste Probleme bearbeitet werden, als auch die Strategie, in der teilweise gelöste Probleme bearbeitet werden, der konventionellen Strategie, in der konventionelle Probleme gelöst werden, hinsichtlich des Transfer überlegen sind. Ähnliches fanden auch Sweezey, Perez und Allen (1991). Ihre Untersuchung ergab, dass ein gewisser Grad an grundlegenden Strukturen und Fachwissen nötig ist, um das Wissen auch in anderen Bereichen anzuwenden. Dies sollte sowohl generelle Prozesse als auch deklarative Informationen zur Struktur und Funktion des Systems enthalten. Zudem fanden Kraiger, Salas und Cannon-Bowers (1995), dass die Gabe von Informationen zum Ziel des Trainings vor dem Training mit einer höheren Leistung korrelierte und auch das overlearning Konstrukt, also Übungen nach erfolgreicher Bewältigung der Aufgabe, wurde in der Metaanalyse von Driskell, Willis und Copper (1992) weiter bestätigt. Das Weglassen von Übungen steht weiterhin in Zusammenhang zum Vergessen der Fähigkeiten (Arthur, Benett, Stanush, & McNelly, 1998; Taylor, Russ-Eft, & Chan, 2005). Außerdem bestätigten Keith und Frese (2008) in ihrer Untersuchung, dass die Trainingsmethode des Fehlermanagements, d.h. die Ermutigung der Teilnehmenden Fehler zu machen und daraus zu lernen, einen signifikant positiven Zusammenhang neben der Trainingsleistung vor allem auch mit dem Transfer hat (d=0.56). Auch Bell und Kozlowski (2008) bestätigten den positiven Zusammenhang von Fehlerermutigung und Transferleistung. Ferner schlagen van Merrienboer, Kester und Paas (2006) vor, Trainingsmethoden weniger strukturiert zu gestalten, sodass die Teilnehmenden selbst mehr daran arbeiten müssen, die Dinge zu verstehen. Dies wird unterstützt durch die Ergebnisse von Schmidt und Bjork (1992), die fanden, dass Methoden, die die Lerngeschwindigkeit im Training reduzieren (wie z.B. das eigenständige Erarbeiten) mit einem höheren Transfer zusammenhängen. Auch Bell

und Kozlowski (2008) fanden, dass explorative Trainingsdesigns einen positiven Zusammenhang mit der Transferleistung haben.

Einen etwas strukturierteren Ansatz zu Trainingsmethoden wählen Wickens, Hutchins, Carolan und Cumming (2011), die in ihrer Metaanalyse diverse, verbreitete Trainingsmethoden betrachten:

(a) Teilaufgaben (Part-task-training): Eine Aufgabe wird in Teilen gelernt, um Verarbeitungskapazität zu reduzieren, die durch die Beziehungen innerhalb und unter den Teilaufgaben benötigt würden (Briggs & Naylor, 1962; Naylor & Briggs, 1963; Wightman & Lintern, 1985)

(b) Adaptives Training: Die Aufgabenschwierigkeit wird der Leistung automatisch angepasst, um das Leistungsniveau bzw. den nötigen Aufwand konstant zu halten (Kelly 1969a; Kelly 1969b; Wood, 1969)

(c) Fehlerprävention („Trainingwheels“): die Aufgaben werden modifiziert um eine zu hohe Arbeitsbelastung, die Fehler verursachen würde, zu verhindern und um schwierige Entscheidungen zu erleichtern, die wenn sie falsch getroffen werden, Fehler verursachen (Renkl, Stark, Gruber, & Mandl, 1998; Greif, 1994; Carroll, 1990;).

(d) Unterstützung („Scaffolding“): Dem Lernenden werden Unterstützungen gegeben, um die Herausforderung der unabhängigen Aufgabenbewältigung zu erleichtern. Nach und nach werden die Unterstützungen weniger (Pea, 2004)

(e) Eigenverantwortung (Learner Control): dem Lernenden werden unterschiedliche Levels an Kontrolle über seine Lernentscheidungen gegeben, um aktiveres Lernen zu unterstützen. Dadurch wird die Arbeitsbelastung im Training zunächst erhöht. (Freitag & Sullivan, 1995; Kraiger & Jerden, 2007).

(f) Exploratives Lernen: Dem Lernenden wird ermöglicht, den Lerninhalt selbst zu erkunden, um aktives Engagement zu erhöhen. Dadurch wird wiederum auch die Arbeitsbelastung im Training erhöht. (Keith & Frese, 2008, Greif & Janikowski, 1987).

Die Ergebnisse der Metaanalyse zeigen einen positiven, signifikanten Effekt auf den Transfer für das adaptive Training, die Fehlerprävention und die Unterstützung.

Bei Betrachtung dieser neueren Studien wird deutlich, dass die Qualität deutlich zugenommen hat. Die untersuchten Merkmale sind deutlich differenzierter und vor allem fundierter in einen theoretischen Rahmen eingebettet. Und auch die verwendeten Untersuchungsdesigns lassen aussagekräftigere Ergebnisse zu, da nicht nur Querschnittsuntersuchungen angestellt wurden und zudem auch einige Metaanalysen aussagekräftige Erkenntnisse liefern. So kommen auch Ford und Weissbein (1997) zu dem Schluss, dass einige der von ihnen bemängelten Schwierigkeiten abgenommen haben: Zum Kriterien Problem lässt sich feststellen, dass in aktuelleren Untersuchungen mehr verschiedene Messvariablen für den Transfer sowie größere Zeitintervalle zur Messung des Transfers genutzt wurden. Einige Studien verwenden dabei objektive und standardisierte Beobachter Ratings der Leistung nach dem Training (z.B. Baldwin 1992; Gist et al., 1990; Gist et al., 1991; Smith-Jentsch, Jentsch, Payne, & Salas, 1996) während andere mit objektiven Messvariablen arbeiten, wie z.B. schnellere Leistung (Swezey et al., 1991), Nutzung von gelernten Strategien (Gist et al., 1990, 1991) oder bessere Qualität der Leistung (Kraiger et al., 1995; Lintern, Sheppard, Parker, Yates, & Nolan, 1989). Die Studien, die nach wie vor mit Selbsteinschätzungen arbeiten, nutzen dabei aber gründlichere Formen wie z.B. Skalen mit Verhaltensanker (Facteau et al., 1995) oder spezifisch auf den Trainingsinhalt abgestimmte Skalen (Tracey et al., 1995). Auch das Problem der Generalisierbarkeit im Trainingsdesign ist weitestgehend angegangen worden. So werden in den neueren Studien

komplexere Aufgaben verwendet, diversere Stichproben genutzt und längere Intervalle zwischen Training und Kriteriums Messung gelassen. Bezüglich der Auswahl der individuellen Merkmale lässt sich ebenfalls beobachten, dass hier fundierter vorgegangen wird. So nutzen z.B. Facteau et al. (1995) Ansätze aus einem Modell zur Karriereentwicklung oder Ford et al. (1992), genau wie Gist et al. (1991) nutzen Ansätze des sozialen Lernens, wie z.B. die Selbstwirksamkeit. Letztlich lassen sich auch im Bereich der Arbeitsumgebungsfaktoren deutliche Verbesserungen ausmachen. So haben z.B. Ford et al. (1992) das Konzept der Anwendungsmöglichkeiten genauer definiert und in drei Dimensionen (Anwendungsbreite, Aktivitätslevel und Aufgabentyp) unterteilt. Rouillier und Goldstein (1993) haben ein umfangreiches Modell zur Erhebung des Transferklimas entwickelt. Dieses Konstrukt des Transferklimas ist ein Ansatz die vielfältigen Merkmale, die in den diversen Studien untersucht wurden, in eine Struktur zu bringen. Da dieser Bereich relativ komplex, aber sehr relevant gerade vor dem Hintergrund der Beeinflussungsmöglichkeiten des Transfers ist, soll er nun näher betrachtet werden.

2.3.2.3) Transferklima

Als ein umfassendes Konstrukt der Arbeitsumgebung wurde das Transferklima näher untersucht. Da das Transferklima an sich wiederum ein eigenes Konstrukt zu sein scheint, soll es an dieser Stelle näher beleuchtet werden. Zur näheren Begriffsbestimmung des Klimas soll an dieser Stelle die Definition von Schneider (1975) genutzt werden, die er nach einer ausführlichen Betrachtung angrenzender Konstrukte anstellt (S. 474-475):

> Climate perceptions are psychologically meaningful molar descriptions that people can agree characterize a system's practices and procedures. By its practices and procedures a system may create many climates. People perceive climates because the molar perceptions function as frames of reference for the attainment of some congruity between behavior and the system's practices

> and procedures. However, if the climate is one which rewards and supports the display of individual differences. people in the same system will not behave similarly. Further, because satisfaction is a personal evaluation of a system‘s practices and procedures, people in the system will tend to agree less on their satisfaction than on their descriptions of the system‘s climate.

Als eine der ersten Untersuchungen im Kontext des Transferklimas ist die Arbeit von Fleishman, Harris und Burtt (1955) anzusehen, die Interviews dazu durchführten, warum die Trainingseffekte nicht umgesetzt wurden. Als Hauptgrund dafür fanden sie die Tatsache, dass der Vorgesetzte das Trainingsprogramm und seine Ziele nicht unterstützte. Ebenso fanden Baumgartel et al., (1984), dass das organisationale Klima das Ausmaß beeinflusst, in dem das neu erlernte Wissen angewendet wird. In diesem Fall wurde ein angenehmes organisationales Klima durch die Wertschätzung von Leistung und Innovation, ein objektives Evaluations- und Belohnungssystem und Offenheit unter Führungskräften charakterisiert.

Eine erste Systematisierung des Transferklimas haben Rouillier und Goldstein (1993) getroffen. Unter Transferklima fassen sie: “transfer climate consists of those situations' and consequences that either inhibit or help to facilitate the transfer of what has been learned in training into the job situation” (S. 379). Für ihre Untersuchung entwickelten Sie daher anhand der critical incident Methode in Zusammenarbeit mit Personalern insgesamt 298 kritische Situationen, die dann von Fachexperten in acht Kategorien sortiert wurden. Diese Kategorien sind zum einen situative Merkmale und zum anderen Konsequenzen. Situative Merkmale beziehen sich auf Faktoren, die den Teilnehmenden an das Training erinnern oder ihm die Möglichkeit zur Anwendung geben. Die erste Kategorie der situativen Merkmale sind Ziele. Gesetzte Ziele ermutigen Teilnehmenden das Gelernte anzuwenden um eben diese zu erreichen. Die zweite Kategorie sind soziale Hinweise, die aus einer Gruppenzugehörigkeit erwachsen und sich auf die Beeinflussung durch Vorgesetzte, Kollegen und / oder

Mitarbeitende beziehen. Die dritte Kategorie bezieht sich auf die Aufgaben. Die Ausgestaltung und Natur des Jobs können hier Gelegenheit bieten, das Gelernte anzuwenden. Die vierte Kategorie beinhaltet die Selbstkontrolle und damit alle Prozesse, die der Teilnehmenden selbst kontrolliert, um das Gelernte anzuwenden. Die weiteren vier Kategorien fallen unter die Konsequenzen. Bei Rückkehr nach dem Training und Anwendung des Gelernten erleben die Teilnehmenden Konsequenzen, die wiederum beeinflussen, inwieweit die Anwendung fortgesetzt wird. Hierunter fällt in der ersten Kategorie das positive Feedback, das Teilnehmenden auf ihr neues Verhalten erhalten. Entsprechend beinhaltet die zweite Kategorie hier das negative Feedback. Dies bezieht sich darauf, dass der Teilnehmenden über die negativen Konsequenzen aufgeklärt wird, die es hat, wenn er das Gelernte nicht anwendet. Die dritte dieser Kategorien umfasst die Bestrafung. Das heißt Teilnehmenden werden dafür bestraft, wenn sie das neue Verhalten anwenden. Und letztlich bezieht sich die vierte dieser Kategorien darauf, dass gar kein Feedback gegeben wird. Das heißt der Teilnehmenden bekommt keinerlei Informationen zur Anwendung oder Wichtigkeit des Gelernten im Arbeitskontext. Die einzelnen Skalen der Kategorien sind allerdings nicht komplett unabhängig voneinander. So korrelieren die Skalen der situativen Kategorien moderat untereinander (durchschnittliche Korrelation von r=.60) genauso wie die Skalen der Konsequenz-Kategorien (durchschnittliche Korrelation von r=.66). Die Korrelation zwischen den Skalen der situativen Kategorien und den Skalen der Konsequenz-Kategorien ist allerdings mit r=.45 geringer. Da auch die Stichprobe recht klein war, handelt es sich hierbei keinesfalls um eine sehr aussagekräftige Struktur, jedoch ist es ein erster guter Ansatz die Arbeitsumgebungsfaktoren und insbesondere das sonst nicht näher fundierte Transferklima zu strukturieren und zu definieren. In Ihrer Untersuchung konnten Rouillier und Goldstein (1993) so auch feststellen, dass das Transferklima ein wesentlicher Faktor zur Erklärung der Transferleistung ist. So erklärt die Lernleistung im Training insgesamt 8% der Varianz während die Lernleistung und das Transferklima insgesamt 54% der Varianz aufklären.

Einen weiteren relevanten Ansatz zum Transferklima entwickeln Tracey et al. (1995). Sie nutzen das Modell und die Items von Rouillier und Goldstein (1993), fügen aber zusätzlich das Konstrukt der kontinuierlichen Lernkultur hinzu. Dazu unterscheiden Sie zunächst die Organisationskultur vom Organisationsklima (S. 242):

> Organizational climate refers to the shared pattern of meanings among organizational members about specific and salient organizational elements. Organizational culture refers to the shared pattern of meaning about a comprehensive set of organizational elements. That is, cultural assumptions, values, beliefs, expectations, and behaviors are based on the interactions among a diverse set of organizational characteristics. Climate refers to shared perceptions about a more narrowly defined set of organizational elements.

Die Organisationskultur bezieht sich also auf ein breiteres Set von Merkmalen, die aus der Interkation verschiedener Charakteristika hervorgehen, während sich das Klima eher auf einen kleineren Ausschnitt und spezifischere Merkmale bezieht. Weiterhin definieren Tracey et al. (1995) die kontinuierliche Lernumgebung so: „a continuous-learning work environment is one in which organizational members share perceptions and expectations that learning is an important part of everyday work life" (S. 241). Entsprechend ordnen sie die kontinuierliche Lernumgebung eher der Organisationskultur zu als Dimension, die zwar mit dem Transferklima zusammen hängt, jedoch nicht dasselbe ist. Das Transferklima bezieht sich immer auf eine konkrete Trainingsaktivität während die kontinuierliche Lernumgebung alle Merkmale und Möglichkeiten zum Lernen und sich Weiterentwickeln in der Arbeit einschließt. Letztlich unterscheidet der Referenzrahmen beide Konzepte maßgeblich. Die kontinuierliche Lernumgebung hat einen organisationalen Referenzrahmen während das Transferklima sich immer auf den individuellen Referenzrahmen bezieht. Entsprechend folgern Tracey et al. (1995), dass beide Konzepte für den Transfer von Relevanz sind. In ihrer

Untersuchung konnten sie dies auch untermauern. Sie nutzten die Items von Roullier und Goldstein (1993) für das Transferklima und fügten noch weitere Items für die kontinuierliche Lernkultur hinzu. Aus der Faktoranalyse ergaben sich so auch sechs Faktoren für das Transferklima und drei Faktoren für die kontinuierliche Lernkultur. Unter die Transferklimafaktoren fallen (a) soziale- und Ziel-Hinweise als das Ausmaß in dem Vorgesetzte und Kollegen den Teilnehmenden ermutigen, die neuen Verhaltensweisen anzuwenden und ihm dafür Ziele setzen, (b) Aufgaben-Hinweise als das Ausmaß in dem die Jobbeschaffenheit des Teilnehmendens ihn an die Anwendung der neuen Verhaltensweisen erinnern, (c) die kein-Feedback-Konsequenz als das Ausmaß, in dem Vorgesetzte die Anwendung des Gelernten weder unterstützen noch verhindern, (d) Bestrafungskonsequenz als das Ausmaß, in dem Teilnehmenden offen gehindert werden das Gelernte anzuwenden, (e) extrinsische Verstärkungskonsequenz als das Ausmaß, in dem Teilnehmenden extrinsische Anreize für die Anwendung des Gelernten erhalten und (f) intrinsische Verstärkungskonsequenz als das Ausmaß, in dem Teilnehmenden intrinsische Anreize für die Anwendung des Gelernten erhalten. Ferner besteht die kontinuierliche Lernkultur aus den drei Faktoren (a) soziale Unterstützung als das Ausmaß, in dem Vorgesetzte und Kollegen das Aneignen und Nutzen neuer Fähigkeiten und Verhaltensweisen unterstützen, (b) kontinuierliche Innovation als das Ausmaß, in dem die Organisation stetige Anstrengungen zu Innovation und Fortschritt fördert und (c) Wettbewerb als das Ausmaß, in dem die Organisation das Streben, durch hohe individuelle Leistung der beste in seinem Feld zu werden, fördert. Die Interkorrelationen innerhalb der Klima und Kulturskalen sind dabei moderat bis hoch. Die mittlere Korrelation liegt innerhalb der Klimaskalen bei r=.57, innerhalb der Kulturskalen bei r=.54 und zwischen beiden Skalengruppen bei r=.52. In der weiteren Untersuchung reduzierten Tracey et al. (1995) daher auf eine zwei Faktorenlösung mit Transferklima einerseits und kontinuierlicher Lernkultur andererseits. Beide Faktoren wiesen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Transfer auf.

Da Tracey et al. (1995) durch Faktoranalyse zu diesem Modell gelangt sind, lässt sich diese Struktur als aussagekräftiger einstufen als die von Rouillier und Goldstein (1993), die mit Expertenratings zu ihrer Struktur gekommen sind. Zudem integriert dieser Ansatz den vorherigen von Rouillier und Goldstein (1993) und ist somit als sinnvolle Weiterentwicklung des Konstrukts Transferklima zu betrachten. Mit der Hinzunahme der kontinuierlichen Lernkultur erweitern sie jedoch auch das Konstrukt Transferklima um eine etwas anders gelagerte Ebene. Da dieser Faktor jedoch auch einen signifikanten Zusammenhang mit dem Transfer hat, liegt es nahe zu vermuten, dass das Transferklima allein, wie es Roullier und Goldstein (1993) definiert haben, zu kurz greift. Dies ging bereits aus der Betrachtung des aktuellen Forschungsstands zum Transfer von Training hervor. In der Gesamtschau wurden in einzelnen Studien weit mehr Variablen im Zusammenhang mit der Transferleistung untersucht – auch allein unter dem Aspekt des Arbeitsumfeldes. Eine Ausweitung des Konstruktes scheint also sinnvoll zu sein. Entsprechend wurde aus diesen Überlegungen heraus das Transfersystem entwickelt, das nun im Weiteren erläutert werden soll.

2.3.3) Lerntransfer-System

Anknüpfend an die oben beschriebenen Entwicklungen haben Holton, Bates, Seyler und Carvalho (1997) den Ansatz verfolgt das Transferklima weiter zu strukturieren und vor allem eine Möglichkeit zu entwickeln es zu messen und so die Vergleichbarkeit von Untersuchungen zu erhöhen. Dabei haben sie das Konstrukt erweitert, indem Sie neben dem Modell von Rouillier und Goldstein (1993) die Möglichkeit der Anwendung des Gelernten hinzunahmen. Dieser Aspekt wurde bereits von anderen Autoren (z. B. Baldwin & Ford, 1988; Wexley & Latham, 1991) als für die Transferleistung relevante Facette betrachtet, die definiert werden kann als „the extent to which a trainee is provided with or actively obtains work experiences relevant to the tasks for which he or she was trained“ (Ford et al., 1992, S. 512). In ihrer Untersuchung nutzten Holten et al. (1997) sowohl Items von Rouillier und

Goldstein (1993) als auch zusätzliche Items, um die Gelegenheit der Anwendung abzufragen. Ihre Ergebnisse zeigten allerdings eine andere Struktur als sie von Rouillier und Goldstein (1993) angenommen wurde. Aus den entsprechenden Items von Rouillier und Goldstein (1993) ergab sich eine stabile fünf-Faktoren-Struktur mit den Faktoren Unterstützung durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen und die Aufgabe, Transfer Design, positive persönliche Ergebnisse sowie negative persönliche Ergebnisse. Die Hinzunahme der weiteren Items zur Gelegenheit zur Anwendung ergab weiterhin eine stabile neun-Faktoren-Struktur mit den Faktoren: Unterstützung durch den Vorgesetzten, Gelegenheit zur Anwendung, Transferdesign, Unterstützung durch Kollegen, Bestrafung durch den Vorgesetzten, positive persönliche Ergebnisse, negative persönliche Ergebnisse, Widerstand sowie inhaltliche Gültigkeit. Anhand dieser Faktorenstruktur kann zudem erklärt werden, an welchen Merkmalen das Transferklima festmachen (Holten et al., 1997, S. 104):

> As noted earlier, their [Rouillier & Goldstein´s] structure suggested that people perceive transfer climate by psychological cues (that is, goal cues, social cues, and so on). But this analysis suggests they perceive transfer climate according to organizational referents (for example, supervisor, peer, task, or self).

Die Ergebnisse sprechen für eine Berücksichtigung des organisationalen Referenzrahmens. Diesen hatten bereits Tracey et al. (1995) mit dem Konstrukt der kontinuierlichen Lernkultur eingebracht – jedoch noch als Ergänzung des Transferklimas, welches sie weiterhin im individuellen Referenzrahmen sahen. Diese Ergebnisse von Holton et al. (1997) sprechen nun aber insgesamt von einem organisationalen Referenzrahmen. Mit dieser Untersuchung entwickeln Holton et al. (1997) eine wichtige Grundlage: Sie integrieren verschiedene Merkmale der Arbeitsumgebung und geben diesen einen Rahmen. Da weitere Faktoren als das originäre Transferklima zu den Zusammenhängen von Transfer des Gelernten integriert

sind, sprechen sie vom Lerntransfer-System. Sie haben entsprechend ein Erhebungsinstrument entwickelt und damit eine Möglichkeit, weitere Untersuchungen in diesem Feld mit fundiertem theoretischen Bezug durchzuführen und vor allem eine Vergleichbarkeit in der Methodik herzustellen. Damit ebnen sie den Weg das Feld systematisch zu ergründen, in dem Ergebnisse aufeinander aufgebaut und integriert werden können. Das Lerntransfer-System wurde im weiteren Verlauf stetig weiter entwickelt.

So haben Holton, Bates und Ruona (2000) in einer weiteren Untersuchung das Lerntransfer-System weiter entwickelt. Sie nahmen Items mit geringer Faktorladung heraus und fügten weitere Facetten, die bislang nicht integriert waren hinzu. Dazu wurde als theoretischer Rahmen Holtons (1996) HR Development Evaluationsmodell genutzt und die Facetten, die bislang nicht durch die bestehenden Items abgedeckt wurden, kamen hinzu. Diese waren Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezogen auf Leistung, Erwartungsbezogene Konstrukte (Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Ergebniserwartung), persönliche Kapazität für den Transfer, Feedback, Erwartungsklarheit sowie die generelle Transfermotivation. Die Items wurden weiterhin in zwei Bereiche aufgeteilt. Ein Teil der Items bezieht sich auf das spezifische Training während sich der andere Teil auf eher generelle Aspekte zum Lernen in der Organisation. Hierin spiegelt sich wiederum die Unterscheidung wider, die schon Tracey et al. (1995) vorgenommen haben. Sie bezeichnen das Transferklima als ein spezifisches auf das konkrete Training bezogen Konstrukt und die kontinuierliche Lernkultur als ein eher generisches Konstrukt, das sämtliches Lernen und Entwickeln in der Organisation betrifft. Mit dieser Weiterentwicklung nehmen Holten et al. (2000) also eine weitere Integration bestehender Faktoren und des Forschungsstandes vor. Sie entwickeln damit ein umfassendes Modell für den Transfer, das in Abbildung 8 dargestellt ist.

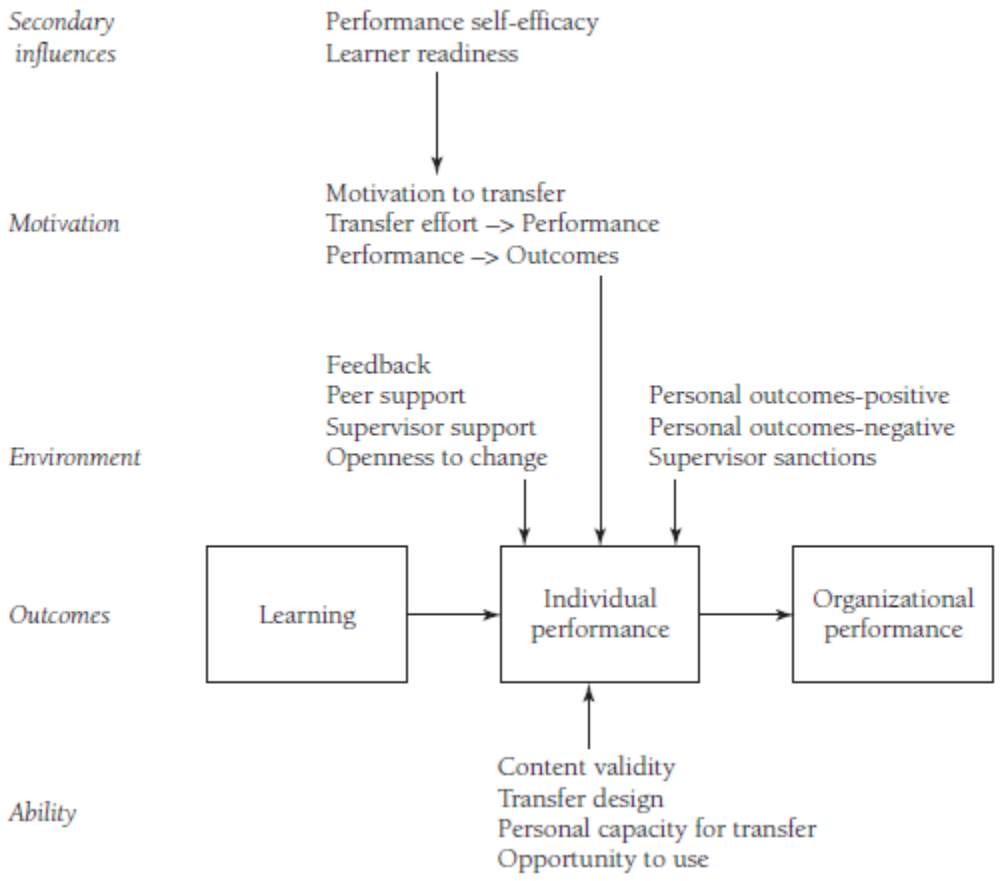

Abbildung 8 Lerntransfermodell von Holton et al. (2000, S. 339)

Ihre Ergebnisse sprechen klar für diese Integrationslösung, da sich eine klare 16 Faktoren Struktur herausbildete, von der sich elf Faktoren auf trainingsspezifische Merkmale beziehen und fünf Faktoren auf generische Merkmale. Die elf trainingsspezifischen Faktoren sind: Erwartungsklarheit (learner readiness), Motivation zum Lerntransfer (motivation to transfer), positive Folgen bei Anwendung (personal outcomes – positive), negative Folgen bei Nicht-Anwendung (personal outcomes – negative), persönliche Transferkapazität (personal capacity for transfer), Unterstützung durch Kollegen (peer support), Unterstützung durch den Vorgesetzten (supervisor support), Sanktionen durch den Vorgesetzten (supervisor opposition), Trainings-Arbeits-Übereinstimmung (content validity), Transferdesign (transferdesign) sowie die Möglichkeit zur Wissensanwendung (opportunity to use). Die fünf generischen Faktoren sind: Leistungsverbesserung durch Anstrengung (transfer effort –

performance expectations), Ergebniserwartung (performance – outcome expectations), Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe (openness to change), generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung (performance self-efficacy) sowie Feedback (feedback). Die Reliabilitäten der Skalen lagen zwischen .63 und .91 wobei nur drei Skalen eine Reliabilität geringer als .70 aufwiesen. Da die Faktoren untereinander korrelieren wurden sie einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung unterzogen. Dabei ergaben sich drei Faktoren zweiter Ordnung: Nützlichkeit im Job, Belohnungen und Klima. Damit haben Holton et al. (2000) ein fundiertes, umfangreiches Modell zum Trainingstransfer, aber vor allem auch ein fundiertes Erhebungsinstrument – das Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) – dessen entwickelt, das es möglich macht, die Forschung in diesem Bereich vergleichbar zu machen und stetig weiter zu entwickelt.

Die Faktorstruktur des LTSI wurde weiterhin in diversen Validitätsstudien belegt. Die länderübergreifende Gültigkeit der Faktorenstruktur (mit der jeweiligen Übersetzung) wurde in Thailand (Yamnill & McLean, 2005), in Taiwan (Chen, Holton, & Bates, 2005), in Jordanien (Khasawneh, Bates, & Holton, 2006) und Deutschland (Bates, Kauffeld, & Holton, 2007), in Belgien (Devos, Dumay, Bonami, Bates, & Holton, 2007), in der Ukraine (Yamkovenko, Holton, & Bates, 2007), und in Portugal (Velada, Caetano, Bates, & Holton, 2009) bestätigt. Zudem wurde die konvergente und divergente Validität des LTSI von Holton, Bates, Bookter, & Yamkovenko (2007) untersucht. Sie fanden hauptsächlich divergente Validität, da nur geringe Korrelationen zwischen den LTSI Skalen und den Vergleichsskalen vorlagen: „The clear implication is that the LTSI measures unique constructs with the potential to add significantly to our understanding of learning transfer climates and systems in organizations.“ (S. 413).

Die Relevanz des Lerntransfer-Systems für den Transfer wurde in diversen Studien belegt. So fanden Bates, Holton und Seyler (1997) noch unter der Nutzung der ersten Version

des LTSI, dass 36% der Varianz im Leistungsrating erklärt werden und die interpersonalen Klima Konstrukte die stärksten Prädiktoren sind. Ferner fanden Seyler et al., (1998) ebenfalls unter Nutzung der ersten Version eine Aufklärung von 60,5% der Varianz der Motivation zum Lerntransfer. Auch die Vorhersagekraft der interpersonalen Faktoren für die individuelle Leistung wurde bestätigt (Bates, Holton, Seyler, & Carvalho, 2000). Außerdem korrelieren die LTSI Skalen mit der Selbsteinschätzung des Lerntransfers (Devos et al., 2007), mit der Absicht zum Transfer (Holton & Bates, 2011, zitiert nach Bates, Holton, & Hatala, 2012) und der wahrgenommenen Nützlichkeit des Trainings (Ruona, Leimbach, Holton, & Bates, 2002). Die LTSI Skalen sagen die Transfermotivation (Seyler et al., 1998), Leistungsveränderung durch den Trainingstransfer (Bates et al., 2007; Bates et al., 2000), organisationale Leistung (Bates et al., 2007) sowie organisationale Innovation (Bates & Khasawneh, 2005) vorher. Eine gute Übersicht über die Validierungsstudien und deren einzelnen Ergebnisse findet sich bei Kauffeld, Bates, Holton und Müller (2008)

In der deutschen Fassung des LTSI (GLTSI) wurden die psychometrischen Eigenschaften optimiert (Kauffeld et al., 2008). Die Skalen weisen auch hier gute Reliabilitäten auf, die bis auf eine Skala, die bei .58 liegt, alle über .70 liegen und auch die Modellstruktur zeigt einen guten Fit, sodass auch hier von einer guten Konstruktvalidität ausgegangen werden kann. Nähere Ausführungen hierzu finden sich bei Kauffeld et al. (2008). Die deutschen Skalenbezeichnungen mit der entsprechenden Erläuterung finden sich in Abbildung 9. Der Verständlichkeit halber sind sie hier den inhaltlichen Blöcken Teilnehmenden, Training und Arbeitsumgebung zugeordnet. Diese Einteilung ist allerdings nicht als Faktorenstruktur zweiter Ordnung zu verstehen und dient nur der Übersichtlichkeit und dem Verständnis. In einer aktuellen Revidierung des LTSI wurde der Fragebogen erneut überarbeitet und enthält in seiner aktuellen Version 48 Items (vgl. Bates et al., 2012). Die elf trainingsspezifischen Faktoren und die fünf generischen Faktoren fanden aber auch hier wieder eine klare Bestätigung.

Merkmal	Spezifische Erfolgsfaktoren	Generelle Erfolgsfaktoren
Teilnehmer	**Motivation zum Lerntransfer**: Richtung, Intensität und Dauer der Anstrengung, um im Training gelernte Fähigkeiten und Wissen im Arbeitsumfeld nutzbar zu machen	**Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung**: Die Überzeugung, dass man generell in der Lage ist, seine Leistung zu ändern, wenn man es will **Leistungsverbesserung durch Anstrengung**: Die Erwartung, dass Anstrengungen im Transfer-Lernen zu Änderungen in der Arbeitsleistung führen. **Ergebniserwartung:** Die Erwartung, dass Änderungen in der Arbeitsleistung zu erstrebenswerten Ergebnissen für den Teilnehmenden führen.
Training	**Transferdesign:** Das Ausmaß, in dem das Trainingsdesign Möglichkeiten zum Transfer bietet und in dem die Übungen des Trainings auf die tatsächlichen Arbeitsanforderungen vorbereiten. **Trainings-Arbeits-Übereinstimmung:** Das Ausmaß, in dem die Trainingsinhalte mit den Anforderungen im Job übereinstimmen.	
Arbeits-umgebung	**Erwartungsklarheit:** Das Ausmaß, in dem der Trainingsteilnehmer weiß, was auf ihn zukommt. **Persönliche Transferkapazität:** Das Ausmaß, in dem der Trainingsteilnehmer zeitliche und Belastungskapazitäten zur Verfügung hat, um neu Gelerntes anzuwenden. **Möglichkeit zur Wissensanwendung:** Grad, in dem Materialien, Werkzeuge, Budgets etc. bereitstehen, um das Gelernte anwenden zu können. **Positive Folgen bei Anwendung:** Der Grad, in dem die Anwendung des Trainings in der Arbeit zu positiven Auswirkungen führt. **Negative Folgen bei Nicht-Anwendung:** Der Grad, in dem die Nichtanwendung der Trainingsinhalte in der Arbeit zu negativen Auswirkungen führt. **Sanktionen durch den Vorgesetzten:** Das Ausmaß, in dem Teilnehmende negative Reaktionen von ihren Vorgesetzten erwarten, wenn sie Gelerntes anwenden. **Unterstützung durch den Vorgesetzten:** Der Grad, in dem Vorgesetzte das Lernen „on-the-job" unterstützen und verstärken. **Unterstützung durch Kollegen:** Das Ausmaß, in dem gleichgestellte Kollegen das Lernen „on-the-job" unterstützen und verstärken	**Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe:** Das Ausmaß, in dem vorherrschende Normen in der Gruppe die Anwendung von Fertigkeiten und Wissen ermutigen. **Feedback:** Formelle und informelle Rückmeldung über eine individuelle Arbeitsleistung.

Abbildung 9 Aufbau und Skalen des Lerntransfer-System-Inventars (LTSI) (vgl. Kauffeld, 2010, S.132)

Aus den Ausführungen zum Transfer von Training wird deutlich, dass das Feld bereits sehr lang und umfangreich erforscht wurde. Diverse einzelne Faktoren korrelieren mit den Transferleistungen von Trainingsteilnehmenden. Die Forschung ist allerdings geprägt von großer Diversität, was eine Vergleichbarkeit und Zusammenfassung schwierig macht. Der Ansatz des Lerntransfer-Systems geht dieses Problem an, indem es ein Standardinstrument zur Erhebung des Transfersystems entwickelt. Dieses Modell berücksichtigt außerdem, dass der Transfer von Gelernten mit komplexen Sub-Konstrukten zusammenhängt und nicht ausschließlich mit dem eher eng gefassten Transferklima. Das Lerntransfer-System integriert sowohl Teilnehmenden Merkmale als auch Trainingsdesignmerkmale und Arbeitsumgebungsmerkmale. Die große Diversität an Einzelaspekten und frühere Forschungsergebnisse, die sich auch in diese Dreiteilung strukturieren lassen (vgl. das Modell von Baldwin & Ford, 1988) wurden integriert. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Lerntransfer-System eine gute Konstrukt- und Kriteriumsvalidität aufweist. Ferner baut es auf früheren Ergebnissen auf und ist theoretisch fundiert. Das Feld des Trainingstransfers kann mit dem Lerntransfer-System also umfangreich beschrieben und verstanden werden und auch die Forschungslage hierzu ist so ausgiebig, dass von einem gut elaborierten Feld gesprochen werden kann.

2.3.4) Transfer von Coaching

Im Gegensatz zum Transfer von Training ist der Transfer von Coaching kaum untersucht worden. In Verbindung mit dem Transfer gibt es jedoch einige Untersuchungen, die den Effekt von Coaching in Kombination mit einem Training untersucht haben – das heißt Coaching als Maßnahme nach dem Training mit dem Ziel den Transfer des im Training Gelernten zu unterstützen. So fanden Olivero et al. (1997), dass das Management Training allein die Produktivität um 22.4% erhöhte während das anschließende Coaching eine Produktivitätserhöhung von 88% brachte. Danach ist Coaching ein sehr wirksames Instrument

um den Transfer von Training zu erhöhen. Denn Coaching ist, wie Geissler (2011) argumentiert ein „Weiterbildungsformat, das den Coach dazu verpflichtet, erstens im Dialog mit dem Coachee problemlösende Verhaltensweisen zu entwickeln, die er authentisch in seine Persönlichkeit integrieren kann, und zweitens, ihre Praxiserprobung sorgfältig zeitnah und revisionsoffen zu reflektieren“ (S.125). So entwickelt Geissler (2010) mit dem virtuellen Transfercoaching eine explizite Möglichkeit den Transfer von Trainings zu erhöhen, indem eigens dafür entwickelte Coachingsitzungen mit den Teilnehmenden durchgeführt werden. Diese teilen sich auf in virtuelle Module, die die Teilnehmenden online absolvieren, und Telefoncoachings, die die Inhalte des online Moduls vertiefen. Die Evaluation dieses Formats ergab eine hohe Zufriedenheit mit den Ergebnissen bei den Teilnehmenden und eine gute Zielerreichung (61% Erreichung des Ergebnisziels und 68% Erreichung des Lernziels), die beide auch über die Zeit konstant bleiben (Geissler, Hasenbein, Kanatouri, & Wegener, 2014). Das Coaching erreicht somit gute und vor allem langfristige Ergebnisse und kann daher als sinnvolles Instrument zur Transferförderung beschrieben werden.

Auch Spencer (2011) untersuchte in ihrer qualitativen Untersuchung die Kombination von Training und Coaching und adaptierte aus ihren Ergebnissen den Lernprozess nach Kolb (1984) um den Lernprozess in einer Trainings-Coaching Kombination darzustellen. Sie fand, dass das Lernen im Coaching ebenfalls in Zyklen beschrieben werden kann, fand hierbei aber drei verschiedene Zyklen. Im ersten besteht der Zyklus aus den vier Schritten (a) das Theorielernen durch reflektive Beobachtung, (b) Anwendung im Arbeitskontext mit abstrakter Konzeptionalisierung, (c) aktives Ausprobieren, das durch die Vorbereitung von Fallstudien oder Rollenspielen unterstützt wird und (d) konkrete Erfahrung durch das Ausführen der Fallstudien. Ein weiterer Zyklus geht im Lernprozess einen Schritt weiter mit folgenden vier Schritten: (a) Die Reflektion des Trainings durch reflektive Beobachtung, (b) Anwendung auf sich selbst und seine Arbeit jetzt, (c) Ziele auswählen und Handlung planen für das aktive Ausprobieren und (d) Ausprobieren des neuen Verhaltens in der Arbeit zur

konkreten Erfahrung. Noch einen Schritt weiter und damit in die aktive Transferunterstützung geht der dritte Zyklus mit den vier Schritten (a) Reflektion der Praxis durch reflektive Beobachtung, (b) Anpassung von Schemata und Glaubenssätzen durch abstrakte Konzeptionalisierung, (c) überarbeiten der Ziele und Handlungspläne für das aktive Ausprobieren und (d) Ausprobieren des abgeänderten Verhaltens in der Arbeit für die konkrete Erfahrung. An diesen Schritten wird deutlich, dass Coaching hier weiterführend zum Training betrachtet werden kann. Die Lernzyklen treten immer näher an die konkrete praktische Erfahrung heran, sodass Coaching hier als Kombinationsinstrument den Transfer des im Training Gelernten unterstützt.

Ähnlich argumentiert auch Greif (2013) mit Bezugnahme auf die Wichtigkeit der Umsetzungsabsicht (Gollwitzer, 1999) und das Rubikonmodell (vgl. Heckhausen, 1991), welches die Umsetzung von Zielen näher betrachtet und sich daher eignet das Umsetzen bzw. nicht Umsetzen von Zielen zu verstehen. Danach sind neben der anfänglichen Motivation auch die Planung der Implementierung, die Implementierungsabsicht und die Evaluation relevant für die tatsächliche Umsetzung (vgl. Greif, 2013). Greif erweitert diesen Ansatz und differenziert die Phasen aus in (a) Motivation und Ressourcenaktivierung, (b1) Handlungsvorbereitung (Volition). (b2) Handlungsvorbereitung (Planung von Ressourcen und Transfer, (c) Bewältigung des Transferprozesses (d) anschließende Evaluation und zukünftige Planung. Dazu führt er jeweils passende Coaching Methoden an. Ein an diese Logik orientiertes Vorgehen wurde in einer Untersuchung von Greif und Benning-Rohnke (2015) als erfolgreich bewertet. Das ganzheitlich durchgeführte Coaching Programm (Problem- und Selbstreflektion, Zielintention, Umsetzungsabsicht, Aufbau und Verstetigung des neuen Verhaltens) war erfolgreich und sogar die KPIs verbesserten sich merklich nach der Durchführung. Dies konnten sie zwar nicht eindeutig nur auf das Programm zurückführen, aber die Teilnehmenden bewerteten das Programm als „die beste, jemals durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme“ (Greif & Benning-Rohnke, 2015, S.34). Anhand dieser Methode

und das zugrundeliegenden Modells zeigt sich, dass der Coach explizite und passende Umsetzungsunterstützung bieten kann, um so den Transfer optimal vorzubereiten und zu unterstützen. Damit kann der Coach im Coaching näher an die konkrete praktische Umsetzungserfahrung herankommen, wie auch Spencer (2011) argumentiert.

Konkrete Untersuchungen zum Transfer von Coaching als eigenes und isoliertes Instrument gibt es kaum. Zu nennen ist hier zum einen die Untersuchung von Stewart et al. (2008a), die positive Korrelation für die Anwendung der Entwicklungen aus dem Coaching und den Persönlichkeitsvariablen Gewissenhaftigkeit, Offenheit, emotionale Stabilität und generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung fand. Zusätzlich fanden sie, dass Gewissenhaftigkeit auch mit der Generalisierung und Aufrechterhaltung der Erlernten zusammenhängt. Zum anderen ist eine bedeutsame Untersuchung zum Coaching Transfer die von Stewart et al. (2008b). In einer umfangreichen qualitativen und quantitativen Untersuchung bildeten sie eine erste wichtige Grundlage und Orientierung zum Transfer von Coaching. Angelehnt an Faktoren, die aus der Forschung zum Trainingstransfer als relevante Einflussfaktoren auf den Transfer bekannt sind, haben sie ein Modell zum Transfer von Coaching entwickelt. Dabei haben sie zunächst qualitativ untersucht, welche Merkmale aus einem erfolgreichen Coaching hervorgehen, wie sich Transfer von Coaching definiert und welche Faktoren den Transfer beeinflussen. Als Erfolgsmerkmale fanden sie zum einen persönliche Ergebnisse mit den Unterkategorien erhöhte Resilienz, besseres persönliches Karrieremanagement, besseres Selbstmanagement, höhere Selbstreflektion, höheres soziales Bewusstsein. Zum anderen fanden sie auch leistungsbezogene Ergebnisse mit den Unterkategorien bessere Arbeitsleistung, besseres Beziehungsmanagement sowie höheres jobspezifisches Wissen und / oder jobspezifische Fähigkeiten. Als nähere Bestimmung des Transfers von Coaching fanden sie wiederum drei Cluster: Anwendung, Aufrechterhaltung und Generalisierung. Die gefundenen Einflussfaktoren auf den Transfer von Coaching ließen sich wiederum in drei Kategorein subsummieren: die psychosoziale Unterstützung, die

Organisationskultur und die Einstellung des Coachees zur Entwicklung. Unter psychosoziale Unterstützung fällt zum einen die Verfügbarkeit eines „Entwicklungs-Champions“ also einer meist senioreren Person, die die Entwicklung des Coachees unterstützt. Zum anderen sind dann die Beziehungsbildung mit diesem Unterstützer für die Entwicklungsumsetzung sowie die Unterstützung durch Kollegen die zwei weiteren Subkategorien der psychosozialen Unterstützung. Im Rahmen der Organisationskultur spielen das Organisationsklima bezüglich der Entwicklung, der Zugang zur Entwicklung bzw. die Arbeitsbelastung sowie die prozessuale Unterstützung für die Entwicklung eine Rolle. In die letzte Kategorie, der Einstellung des Coachees zur Entwicklung, fallen das Vorgehen zur Entwicklung und die Zielverfolgung. Diese qualitativ gefunden Faktoren und Zusammenhänge wurden im Weiteren quantitativ untersucht. Aus den Ergebnissen entwickelten Stewart et al. (2008b) Skalen zu (a) Coaching Transfer, (b) Motivation, (c) psychosoziale Unterstützung durch den Vorgesetzten, (d) psychosoziale Unterstützung durch Kollegen und (e) positive Situationsfaktoren. Die Skala zum Transfer von Coaching setzte sich wiederum aus den Teilen Anwendung sowie Aufrechterhaltung und Generalisierung zusammen. Diesen insgesamt 151 Item umfassenden Fragebogen legten sie 110 Probanden vor, die ein Coaching absolviert hatten. Die Ergebnisse bestätigten die Zwei-Faktoren-Lösung des Transfers vom Coaching in Anwendung zum einen sowie Generalisierung und Aufrechterhaltung zum anderen. Außerdem bestätigten sie einen signifikanten positiven Zusammenhang der Motivation sowohl mit der Anwendung (r=.588, p<.005) als auch mit der Aufrechterhaltung und Generalisierung (r=.371; p<.05). Auch für die psychosoziale Unterstützung durch den Vorgesetzten wurde ein signifikanter positiver Zusammenhang mit der Anwendung gefunden (r=.319, p<.005). Hingegen konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen psychosozialer Unterstützung durch den Vorgesetzten und der Aufrechterhaltung und Generalisierung gefunden werden. Auch für die psychosoziale Unterstützung durch Kollegen konnten signifikante Zusammenhänge weder für die Anwendung noch für die

Aufrechterhaltung und Generalisierung gefunden werden. In einem weiteren Schritt haben Stewart et al. (2008b) die Daten etwas tiefergehend analysiert und die Anwendung weiter differenziert nach der Art des Gelernten bzw. dessen was angewendet werden soll. So unterscheiden sie zwischen (a) Coachings, dessen Anwendung eine Erlaubnis bedarf, (b) Coachings, dessen Anwendung das Mitwirken anderer bedarf und (c) Coachings, dessen Anwendung unabhängig von anderen ist. Bei dieser Betrachtung ergab sich wiederum ein positiver signifikanter Zusammenhang für die Motivation mit allen drei Arten. Jedoch ergibt sich für die Unterstützung durch den Vorgesetzten zwar wieder ein signifikanter Zusammenhang, allerdings nur für die ersten zwei Kategorien, also den Coachings, deren Anwendung eine Erlaubnis bedarf und denen, deren Anwendung das Mitwirken anderer benötigt. Außerdem ergibt sich in dieser Analyse ein signifikanter Zusammenhang für die Unterstützung durch Kollegen – und zwar für die Anwendung in der Kategorie, die das Mitwirken anderer bedarf (r=.494, p<.005). Für die Situationsfaktoren wurde ein positiver signifikanter Zusammenhang sowohl mit der Anwendung (r=.503, p<.005) als auch mit der Generalisierung und Aufrechterhaltung (r=..281, p<.005) gefunden. In der Regressionsanalyse für die Anwendung ergaben sich die Motivation und die Situationsfaktoren als die einflussreichsten Faktoren auf die Anwendung. Insgesamt erklärte das Modell mit den drei Faktoren psychosoziale Unterstützung durch den Vorgesetzten, Situationsfaktoren und Motivation 42,7% der Varianz. Die Regressionsanalyse zur Aufrechterhaltung und Generalisierung ergab ein Modell mit Situationsfaktoren und Motivation, das 15,7% der Varianz erklärt. Dabei war die Motivation allerdings der einzige signifikante Aspekt. Aus diesen Ergebnissen erstellten Stewart et al. (2008b) ihr revidiertes Coachingtransfermodell, welches die gefundenen Ergebnisse zu den Erfolgsmerkmalen, den Transferdefinitionen sowie den Zusammenhängen darstellt (siehe Abbildung 10). Dieses Cochingtransfermodell lässt sich wiederum in Zusammenhang mit dem übergreifendem Coaching Evaluationsmodell von Greif (in prep.; 2013) stellen. So ist die Unterteilung in drei

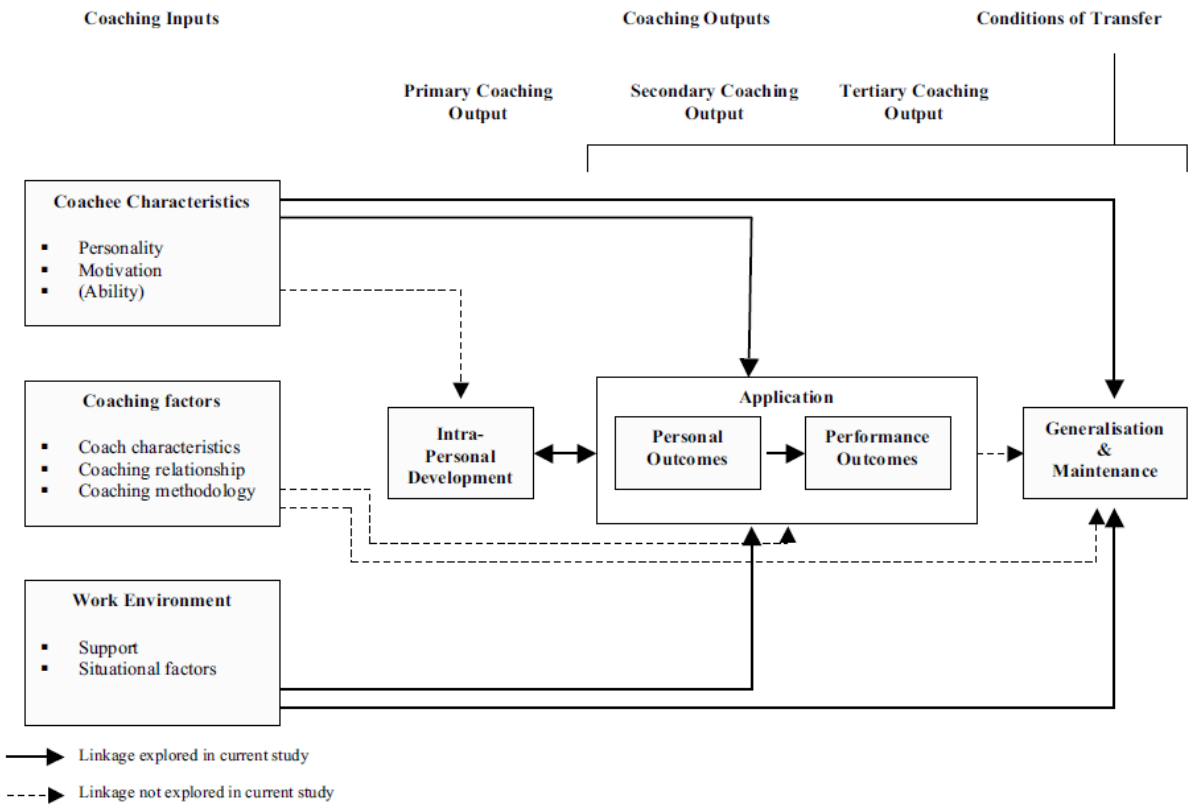

Abbildung 10 revidiertes Coachingtransfermodell von Stewart et al. (2008b, S. 105)

Ebenen der Input Faktoren (Antecedents bei Greif) ähnlich. Ebenso lässt sich die Differenzierung der Outcomes in beiden Modellen finden. Greif unterscheidet in Proximal und Distal Outcome. Stewart et al. (2008b) unterscheiden zunächst in Anwendung sowie Generalisierung und Aufrechterhaltung. Eine weitere Konkretisierung der Ergebnisse wie in Greifs Modell (z.B. Arbeitszufriedenheit, Reputation, Effizienz etc.) geschieht allerdings nicht. Durch die Differenzierung wird in dem Modell von Stewart et al. allerdings der Transfer bzw. die Transferleistung explizit eingebunden, was in Greifs Modell so explizit nicht der Fall ist. Ähnlich wie bei den Trainingstransfermodellen stellt diese Coachingtransfermodell also einen auf den Transfer fokussierten Ausschnitt dar, der sich an das generelle Evaluationsmodell anknüpfen lässt.

Dieses Modell von Stewart et al. (2008b) stellt auf dem Gebiet des Transfers von Coaching einen Meilenstein dar, da es die erste Studie ist, die den eigentlichen Transfer von

Coaching als Einzelmaßnahme behandelt. Durch den explorativen Ansatz mit der anschießenden quantitativen Bestätigung lassen sich die Ergebnisse ebenfalls als aussagefähig bewerten, da sie methodisch gut erarbeitet wurden. Allerdings spiegelt sich auch das Problem wider, das in der Coaching Forschung generell häufig zu treffen ist: Die Untersuchungen sind nur schwer ineinander zu integrieren und lassen sich nur schwer vergleichen – ein fundiertes Theoriengerüst ist somit nur schwer zu bilden. So fängt auch die Untersuchung von Stewart et al. (2008b) sehr offen explorativ an und bildet eigene Skalen zu den gefundenen Merkmalen des Transfers. Eine Alternative, die an bestehende Theoriengerüste anknüpft, wäre hier der Rückgriff auf das Lerntransfer-System von Holton et al. (2000), das bereits eine längere Forschungsgeschichte hat und eben genau mit dem Ansatz des Integrierens verschiedener Merkmale entwickelt wurde. Das Lerntransfer-System ist zwar ausschließlich im Trainingskontext entstanden und getestet worden, jedoch werden, wie oben bereits erläutert, Training und Coaching beide als Personalentwicklungsinstrument eingesetzt. In der Abgrenzung von Coaching zu Training wurde deutlich, dass es viele Gemeinsamkeiten gibt (Bezug zur beruflichen Rolle, geringe emotionale Tiefe, zielorientierte Bearbeitung von Defiziten, Verbesserung der Leistungsfähigkeit). Das lässt vermuten, dass beide Interventionsformen sich auch im gleichen Lerntransfer-System bewegen. Auch dass Coaching häufig als transferunterstützende Maßnahme nach einem Training eingesetzt wird und es hierfür Zusammenhänge mit einem höheren Transfer gibt (vgl. z.B. Olivero et al., 1997; Spencer, 2011), unterstützt die Annahme, dass das Transfersystem gleich ist. So lassen sich die Ergebnisse von Stewart et al. (2008b) zum Lerntransfer-System in Beziehung setzen. Sie fanden als Lerntransferfaktoren die drei Kategorien psychosoziale Unterstützung, Organisationskultur und Einstellung des Coachees zur Entwicklung. Genau diese Dreiteilung findet sich auch im Lerntransfer-System wieder, das in Merkmale des Teilnehmendens, Merkmale des Trainings sowie Situationsfaktoren unterteilt werden kann. Inhaltlich sind die Kategorien vergleichbar. Die psychosoziale Unterstützung von Stewart et al. (2008b) findet

sich im Lerntransfer-System in den Umfeld Faktoren (z.B. Unterstützung durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen) wieder während sich die Einstellung des Coachees zur Entwicklung vergleichbar zu Merkmalen der Teilnehmenden im Lerntransfer-System betrachten lässt. Für die Organisationskultur von Stewart et al. (2008b) findet sich ebenfalls in den Umgebungsfaktoren des Lerntransfer-Systems wieder. Die Merkmale des Trainings selbst im Lerntransfer-System finden in der Untersuchung von Stewart et al. (2008b) zwar empirisch keine Erwähnung, jedoch werden in das Modell auch Merkmale des Coachings mit einbezogen. Und auch die einzelnen Faktoren, für die Stewart et al. (2008b) signifikante Zusammenhänge gefunden haben, finden sich im Lerntransfer-System wieder. Sie fanden signifikante Zusammenhänge mit dem Transfer für die Motivation, welche mit der Skala Motivation zum Lerntransfer auch im LTSI wieder zu finden ist. Außerdem fanden sie Zusammenhänge für die psychosoziale Unterstützung durch den Vorgesetzten und die psychosoziale Unterstützung durch Kollegen. Dieselben Faktoren finden sich mit Unterstützung durch den Vorgesetzten und Unterstützung durch Kollegen ebenfalls im Lerntransfer-System wieder. Für Situationsfaktoren fanden Stewart et al. (2008) einen Zusammenhang mit dem Transfer. Mit den Faktoren persönliche Transferkapazität, Möglichkeit der Wissensanwendung oder positive Folgen der Anwendung finden sich ebenfalls Situationsfaktoren im Lerntransfer-System wieder. Insgesamt kann also aufgrund der Gemeinsamkeiten von Coaching und Training, der Anwendung im gleichen Umfeld und der Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Stewart et al. (2008b) mit den Faktoren des Lerntransfer-Systems vermutet werden, dass das Lerntransfer-System sich auch im Coachingkontext wieder findet. Diese Vermutung soll in der vorliegenden Arbeit überprüft werden und wird daher als erste Hypothese formuliert:

H1: Das Lerntransfer-System ist sowohl für Training, als auch für Coaching anwendbar. Die Fit-Parameter konfirmatorischer Faktorenanalysen sind zumindest befriedigend.

Trotz Ähnlichkeiten im Transfersystem weisen die gefundenen Unterschiede zwischen Coaching und Training darauf hin, dass sich beide Maßnahmen im Transfer unterscheiden. So fokussiert Coaching stärker auf die individuellen Bedürfnisse des Klienten, bringt eine höhere Prozessflexibilität mit und arbeitet weniger mit konkreter fachlicher Anleitung als mit Methoden und Techniken der Selbstreflektion. Zudem unterscheiden sich die Themen und Ziele häufig. Im Coaching richtet sich der Prozess stärker nach dem Klienten, der entsprechend selber aktiver mitbestimmen muss. Diese Gestaltungsmerkmale lassen sich mit einigen Gestaltungsmerkmalen, die in der Transferforschung zu Training im Zusammenhang mit einem höheren Transfer gefunden wurden, in Zusammenhang bringen. Hierunter fallen z.B. ein geringerer Strukturierungsgrad (van Merrienboer et al., 2006), ein exploratives Trainingsdesign (Bell &Kozlowski, 2008), die adaptive Gestaltung der Schwierigkeit, Fehlerprävention oder Unterstützung, die nach und nach geringer wird (Wickens et al., 2011). Genau jene Gestaltungsfaktoren lassen sich stärker im Coaching finden als im Training. Da diese Faktoren im Zusammenhang mit einem höheren Transfer gefunden wurden, lässt sich hier also vermuten, dass Coaching einen höheren Transfer hat als Training. Auch die Anwendung von Coaching als transferunterstützende Maßnahme und die deutlich höhere Produktivität durch das Coaching als nur durch das Training (vgl. Geissler, 2010; Olivero et al., 1997) lässt vermuten, dass Coaching eine höhere Transferleistung mit sich bringt als Training. Denn im Coaching werden authentische Verhaltensweisen entwickelt und deren Übung zeitnah reflektiert (Geissler, 2011). Vor allem kann ein Coach, anders als ein Trainer, konkrete Umsetzungsunterstützung anbieten, wie in Greifs (2013) erweiterten Rubikon Modell vorgeschlagen wird, und dadurch die Transferleistung besser unterstützen, als es in einem Training der Fall ist. Daher soll auch dieser vermutete Unterschied der Transferleistung in der vorliegenden Untersuchung überprüft werden und die zweite Hypothese lässt sich entsprechend formulieren:

H2: Der Transfererfolg beim Coaching erreicht höhere Werte als das Training.

Ein Zusammenhang des Lerntransfer-Systems mit der Transferleistung wurde wie oben ausführlich dargelegt in diversen Studien untersucht. Die Lerntransfer-System kann den Transfer von Training vorhersagen (z.B. Hutchins, Nimon, Bates, & Holton, 2013; Kauffeld et al., 2008; Bates et al., 2007). Daher lässt sich stark vermuten, dass auch in dieser Arbeit ein solcher Zusammenhang zwischen dem Lerntransfer-System von Training und dem Transfer von Training gefunden wird. Dabei beschreiben die meisten der Faktoren des Lerntransfer-Systems begünstigende Bedingungen für den Transfer. Hiervon ausgenommen ist der Faktor „Sanktionen durch den Vorgesetzten“, die eine verhindernde Bedingung beschreibt. Daher kann erwartet werden, dass die Skala „Sanktionen durch den Vorgesetzten“ negativ mit dem Transfer korreliert während alle anderen Skalen positiv mit dem Transfer korrelieren. Diese Erwartung soll ebenfalls in der vorliegenden Untersuchung überprüft werden und die dritte Hypothese lässt sich formulieren:

H3a: Der Transfererfolg von Training hängt mit dem Lerntransfer-System zusammen. Der Faktor „Sanktionen durch den Vorgesetzten“ korreliert negativ mit dem Transfer von Training, alle anderen Faktoren korrelieren positiv mit dem Transfer von Training.

Da Coaching wie Training ein Personalentwicklungsinstrument ist und angenommen wird, dass beide Formate von gleichen Transferfaktoren beeinflusst werden, lässt sich weiterhin vermuten, dass auch der Transfererfolg von Coaching mit ähnlichen Faktoren zusammen hängt wie der Transfererfolg von Training. Dies wird durch die Ergebnisse von Stewart et al. (2008b) unterstützt. Wie oben bereits dargelegt sind die Faktoren, die Stewart et al. (2008b) in ihrer Untersuchung nutzen, mit den Faktoren des Lerntransfer-Systems vergleichbar und die Untersuchung ergab mehrere korrelative Zusammenhänge mit dem Transfer von Coaching. So fanden sie signifikante Zusammenhänge mit dem Transfer für die Motivation, welche mit dem Faktor Motivation zum Lerntransfer auch im Lerntransfer-

System wieder zu finden ist. Ferner fanden sie Zusammenhänge für die psychosoziale Unterstützung durch den Vorgesetzten und die psychosoziale Unterstützung durch Kollegen. Dieselben Faktoren finden sich mit Unterstützung durch den Vorgesetzten und Unterstützung durch Kollegen ebenfalls im Lerntransfer-System wieder. Auch für Situationsfaktoren fanden Stewart et al. (2008b) einen Zusammenhang mit dem Transfer. Mit den Faktoren persönliche Transferkapazität, Möglichkeit der Wissensanwendung oder positive Folgen der Anwendung finden sich ebenfalls Situationsfaktoren im Lerntransfer-System wieder. Auch die Ergebnisse von Ogilvy und Ellam-Dyson (2012) unterstützen den Zusammenhang von Management Unterstützung und Coaching Transfer. Zudem hat der Vergleich des Lerntransfer-Systems mit den Evaluationsmodellen gezeigt, dass hier ähnliche Faktoren integriert wurden. Daher lässt sich weiterhin vermuten, dass zwischen den Faktoren des Lerntransfer-Systems im Coachingkontext und dem Transfer von Coaching ein Zusammenhang besteht. Die Richtung der Zusammenhänge sollte hier der im Training entsprechen. Entsprechend lässt sich zur Überprüfung dieser Vermutung die letzte Hypothese formulieren.

H3b: Der Transfererfolg von Coaching hängt mit dem Lerntransfer-System zusammen. Der Faktor „Sanktionen durch den Vorgesetzten“ korreliert negativ mit dem Transfer von Coaching, alle anderen Faktoren des Lerntransfer-Systems korrelieren positiv mit dem Transfer von Coaching.

3) Methode

Zur Untersuchung der aus den theoretischen Überlegungen hergeleiteten Hypothesen wurde eine quantitative Feldstudie durchgeführt. Zunächst soll hier das genaue Vorgehen der Studie erläutert und nähere Informationen zur Stichprobe gegeben werden bevor die Ergebnisse der Untersuchung aufgezeigt werden. Im Anschluss daran werden diese Ergebnisse diskutiert und in Relation zu den theoretischen Überlegungen gebracht.

3.1) Teilnehmende

Für die Untersuchung wurde eine Stichprobengröße von 150 Teilnehmenden von Training und 150 Teilnehmenden von Coaching angestrebt. In die Analyse einbezogen wurden zunächst alle abgeschlossenen Datensätze. Eine nähere Betrachtung der Vollständigkeit der Datensätze ergab jedoch, dass einige Datensätze einen sehr hohen Anteil fehlender Daten hatten. Für die Aufnahme in die Analyse durfte 20% fehlende Antworten nicht überschritten werden. Ferner wurde eine intensive Stichprobenanalyse durchgeführt, um mögliche systematische Verzerrungen durch Untergruppen auszuschließen. Diese Analyse ergab, dass es keine systematischen Unterschiede zwischen möglichen Untergruppen der Stichprobe gibt (siehe Anhang 3 & 4).

3.1.1) Teilnehmende Befragung Transfer von Training

Für die Befragung von Trainingsteilnehmenden (im Weiteren als Trainingsdatensatz bezeichnet) ergibt sich eine Teilnehmendenzahl von 200. Insgesamt 19 Datensätze wurden vorher ausgeschlossen. Von den Datensätzen wurden 197 über Unternehmen gewonnen, 2 über Trainer/innen und nur bei einem ist keine Datenherkunft angegeben. Von den Teilnehmenden sind 46 weiblich, 135 männlich und 19 haben keine Angaben gemacht. Das Alter der Teilnehmenden variiert von 26 bis 60 Jahren mit einem mittlere Alter von 43,18 Jahren mit einer Standardabweichung von 7,98 Jahren (siehe Abbildung 11).

Der Großteil der Teilnehmenden arbeitet im unteren Management (55%) oder im mittleren Management (27,5%). Nur 7,5% haben keine Führungsposition und nur 2% arbeiten im oberen Management (siehe Abbildung 12). Die Stichprobe verteilt sich also vorwiegend auf die untere und mittlere Management Ebene. Die Dauer der Führungserfahrung unterscheidet sich. So hat ein Großteil der Teilnehmenden als Führungsanfänger 1-3 Jahre Führungserfahrung (26,5%) und die die anderen Erfahrungsstufen sind gleichmäßig besetzt. Der hohe Anteil in der letzten Gruppe ist damit zu erklären, dass die Bandbreite der Gruppe

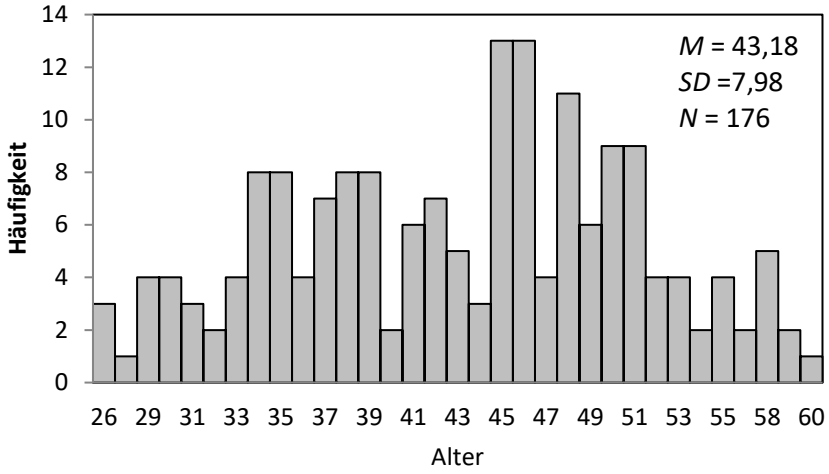

Abbildung 11 Altersverteilung im Trainingsdatensatz

sehr viel höher ist bzw. nach oben unbegrenzt ist mit 22,5% mit mehr als 10 Jahre Führungserfahrung (siehe Abbildung 13).

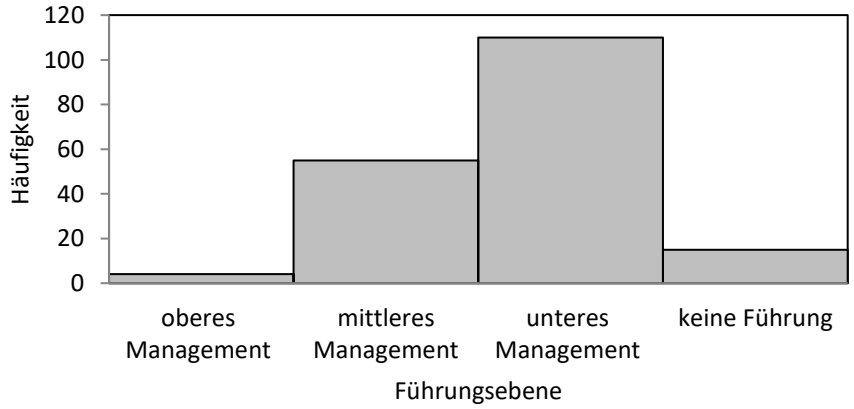

Abbildung 12 Häufigkeitsverteilung der Führungsebenen im Trainingsdatensatz

Die Führungsspanne ist in Abbildung 14 wiedergegeben. Die meisten Teilnehmenden haben eine geringe bis mittlere Führungsspanne: 20% der Teilnehmenden führen 1-5 Mitarbeitende, 25% der Teilnehmenden 6-10 Mitarbeitende, 20,5% führen 11-20

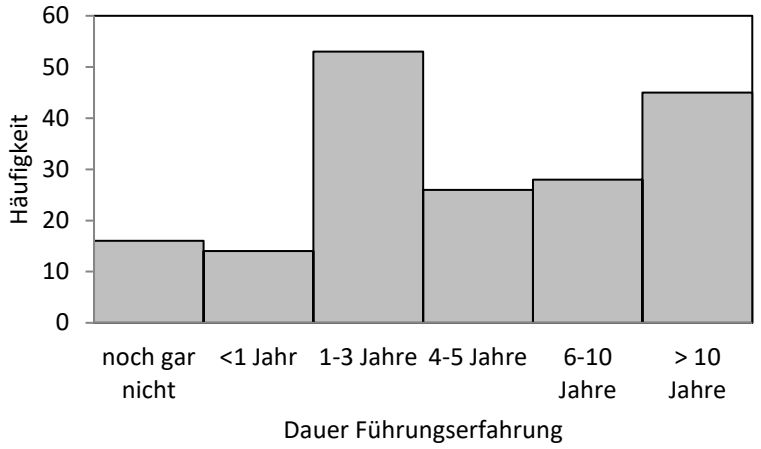

Abbildung 13 Häufigkeitsverteilung der Führungserfahrung im Trainingsdatensatz

Mitarbeitende und jeweils ca. 10% führen 21-30, 31-50 und über 50 Mitarbeitende (Abbildung 14).

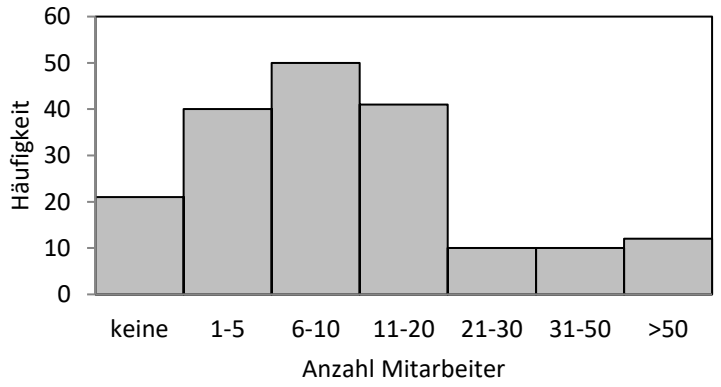

Abbildung 14 Häufigkeitsverteilung der Anzahl geführter Mitarbeitende im Trainingsdatensatz

3.1.2) Teilnehmende Befragung Transfer von Coaching

In die Stichprobe der Coaching Teilnehmenden (im Weiteren als Coachingdatensatz bezeichnet) konnten 158 Teilnehmenden einbezogen werden. Insgesamt 11 Datensätze wurden vorher ausgeschlossen. Von diesen Datensätzen wurden 123 über Unternehmen gewonnen, 32 über Coaches und Trainer/innen und 3 machen keine Herkunftsangabe.

Von den Teilnehmenden sind 46 weiblich, 102 männlich und 10 haben keine Angaben gemacht. Das Alter der Teilnehmenden variiert von 26 bis 62 Jahren mit einem mittlere Alter von 42,10 Jahren und einer Standardabweichung von 7,57 Jahren (Abbildung15).

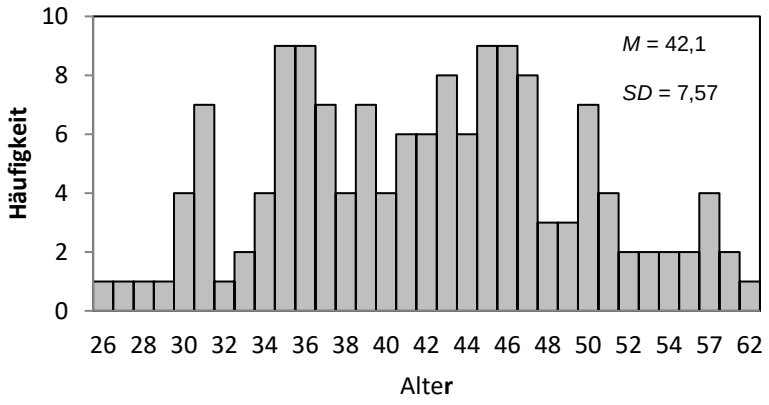

Abbildung 15 Altersverteilung im Coachingdatensatz

Der Großteil der Teilnehmenden arbeitet im unteren Management (41,1%) oder im mittleren Management (32,9%). Nur 13,5% haben keine Führungsposition und nur 5,7% arbeiten im oberen Management (Abbildung 16). Die Stichprobe verteilt sich also vorwiegend auf das untere und mittlere Management. Die Dauer der Führungserfahrung ist recht gleichmäßig verteilt (Abbildung 17). Während 15,8% noch keine Führungserfahrung haben, haben nur 5,7% eine sehr geringe Führungserfahrung von weniger als einem Jahr. Hingegen haben 14,6% 1-3 Jahre Erfahrung und 12% 4-5 Jahre Erfahrung. Der Großteil der Teilnehmenden ist hingegen sehr erfahren mit 6-10 Jahren Erfahrung (22,8%) oder sogar über 10 Jahren Erfahrung (22,8%). Die Führungsspanne der meisten Teilnehmenden ist größtenteils gering bis mittel (Abbildung 18): 21,5% der Teilnehmenden führen 1-5 Mitarbeitende, 20,3% der Teilnehmenden 6-10 Mitarbeitende, 15,2% führen 11-20 Mitarbeitende. Eine größere Anzahl an Mitarbeitenden führen mit jeweils ca. 5% für 21-30 und 31-50 nur wenige.

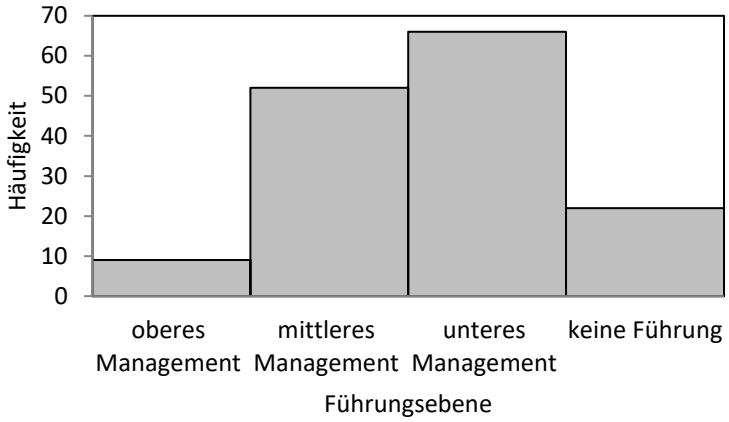

Abbildung 16 Häufigkeitsverteilung der Führungsebene im Coachingdatensatz

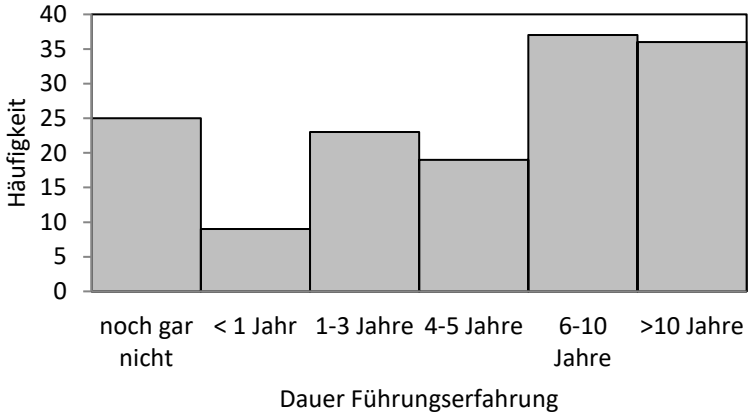

Abbildung 17 Häufigkeitsverteilung der Führungserfahrung im Coachingdatensatz

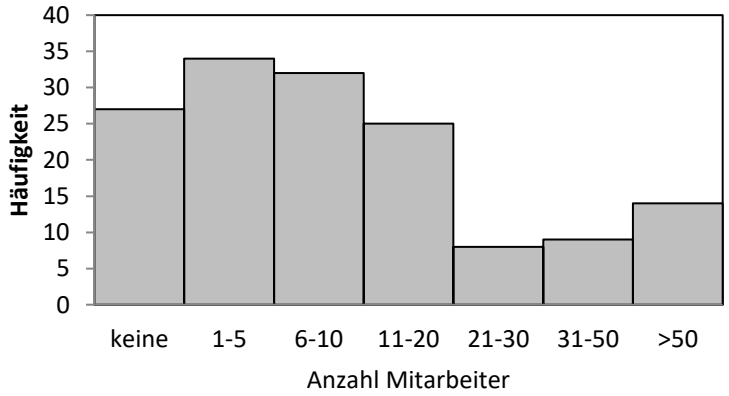

Abbildung 18 Häufigkeitsverteilung der Anzahl geführter Mitarbeitende im Coachingdatensatz

3.2) Instrumente

Zur Erfassung der Transfermerkmale wurde das Lerntransfer-System verwendet. Um den Transfer des Gelernten zu erheben wurden Fragen im Likert-Skalen Format verwendet. Als Kontrollvariablen wurden erhoben: Alter, Geschlecht, Führungserfahrung, das Führungslevel, Anzahl der geführten Mitarbeitenden sowie das Führungsverhalten.

3.2.1) Erhebung des Transfersystems – das GLTSI

Die Transfermerkmale wurden mit dem deutschen Lerntransfer-System-Inventars (GLTSI) erhoben. Das GLTSI besteht aus 16 Faktoren – 11 Faktoren erheben trainingsspezifische Merkmale, 5 Faktoren erheben generelle Merkmale zum Lerntransfer (Kauffeld et al., 2008). Bei den Faktoren handelt es sich um Merkmale in der Person, Merkmale im Trainingsdesign sowie Merkmale der Arbeitsumgebung. Das Antwortformat des GLTSI ist eine fünfstufige Likertskala von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“. Eine Erläuterung aller Faktoren inklusive Beispielitems und Angaben zur Konsistenz findet sich in Anhang 1. Die Verwendung dieses Inventars geschieht mit freundlicher Genehmigung durch Prof. Bates, dem an dieser Stelle nochmal ausdrücklich dafür gedankt sei. Aus urheberrechtlichen Gründen ist eine detaillierte Darstellung des gesamten Instruments hier leider nicht möglich.

3.2.2) Erhebung des Transfers – Der Q4TE

Der Transfer des Gelernten wurde mit Hilfe einer Skala des Q4TE von Grohmann und Kauffeld (2013) erhoben. Der Q4TE besteht aus insgesamt sechs Skalen, die sich in die vier Ebenen der Evaluation von Kirkpatrick (1967) einordnen lassen. Auf der Ebene Reaktion bewegen sich die Skalen *Satisfaction* und *Utility* während die Ebene Lernen durch die Skala *Knowledge* abgedeckt wird. Auf der Verhaltensebene bewegt sich die Skala *Appliction to practice* und schließlich sind die zwei letzten Skalen *individual organizational results* und

global organizational results auf der Ebene des Verhaltens anzusiedeln. Alle Skalen bestehen aus zwei Items, sodass die praktische Anwendbarkeit aufgrund der knappen Gestaltung sehr hoch ist. Eine detaillierte Übersicht der Skalen und Items findet sich in Anhang 2. Dieses Fragebogeninstrument hat mit einer stabilen Faktorenstruktur, einem gutem Model Fit und internen Konsistenzen von .79 bis .96 gute psychometrische Gütewerte (Grohmann & Kauffeld, 2013). Die Skala Application to Practice hat sogar einen signifikanten Zusammenhang mit der Transferhäufigkeit, sodass dieser bereits hier ein prädiktiver Charakter zuzuschreiben ist (Grohmann & Kauffeld, 2013).

Da es in der vorliegenden Untersuchung um den Transfer ging wurde lediglich die Skala Application to Practice mit ihren zwei Items „Die im Training erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.“ und „Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Trainingsinhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.“ verwendet. Diese wurden mit der Absicht eine zuverlässigere Skala zu generieren um drei Items ergänzt: „Ich setze die erlernten Inhalte des Trainings in meiner Arbeit konsequent um.“, „Vieles des im Training Gelernten findet Eingang in meine tägliche Arbeit.“, „Die erlernten Trainingsinhalte können in meiner täglichen Arbeit perfekt umgesetzt werden.“. Für alle Items wurde das Antwortformat des Q4TE – eine 11stufige Likertskala (0%: stimme überhaupt nicht zu bis 100%: stimme völlig zu) – verwendet.

3.2.3) Erhebung von Kontrollvariablen

Das Geschlecht wurde als dichotome Skala (m/w) erhoben während das Alter mit Hilfe eines offenen Antwortfeldes erhoben wurde. Im Kontext Führungserfahrung wurde die Dauer der Führungserfahrung anhand einer Kategorienauswahl mit den Stufen „gar nicht“, „<1 Jahr“, „1-3 Jahre“, „4-5 Jahre“, „6-10 Jahre, „>10 Jahre“ erhoben. Die Führungsebene wurde mit den Stufen „oberes Management – strategisch“, „mittleres Management – taktisch“, „unteres Management – operativ“ erhoben und die Führungsspanne mit den Stufen

„keine“, „1-5“, „6-10“, „11-20“, „21-30“, „31-50“, „>50“. Zusätzlich wurde die Führungskompetenz in als erwartete Fremdeinschätzung erhoben, indem der Teilnehmenden gebeten wurde das Feedback oder die Kompetenzeinschätzung seines Vorgesetzten auf einer fünfstufigen Skala von „entspricht kaum den Anforderungen“ bis „übertrifft die Anforderungen bei weitem“ einzuordnen. Dieses Format wurde gewählt, da es in Unternehmen ähnlich erfragt wird. Zudem wurden als Kontrollvariablen das Thema des Trainings bzw. Coachings mit einer Auswahl und einem Freitextfeld zwischen „Führung“ und „ein anderes, nämlich:“ sowie der Zeitraum zwischen Training und Beantwortung mit den Stufen „<1Jahr“, „1-2Jahre“, „2-3Jahre“, „>3 Jahre“ erhoben.

3.3) Vorgehen

Die Studie wurde anhand zwei paralleler Befragungen in unabhängigen Stichproben durchgeführt: eine Befragung zum Training und eine Befragung zum Coaching. Die Instrumente wurden in ihrem Wortlaut daher jeweils angepasst („Training“ vs. „Coaching“). In der Stichprobe zum Training wurden Personen befragt, die in den letzten drei Jahren ein Training absolviert hatten, während in der Stichprobe zum Coaching Personen befragt wurden, die in den letzten drei Jahren ein Coaching absolviert hatten. Um eine größere Vergleichbarkeit der Stichproben zu erzielen wurde das inhaltliche Thema des Trainings bzw. des Coachings auf Führungskompetenzen beschränkt. Die Befragung wurde in Form eines online Fragebogens durchgeführt. Die Dauer des Ausfüllens betrug ca. 15 Minuten, die Teilnahme war freiwillig und anonym.

Die Zielgruppe wurde über ihre jeweiligen Unternehmen angesprochen. Verschiedene Unternehmen im deutschsprachigen Raum wurden angefragt, an der Studie teilzunehmen. Von insgesamt 66 kontaktierten Unternehmen haben 17 Unternehmen an der Studie teilgenommen. Das entspricht einer Rücklaufquote von ca. 25%. Die interessierten und somit Teilnehmenden Unternehmen haben ihre Mitarbeitende aufgefordert die Befragung

auszufüllen. Dabei wurden gezielt diejenigen Mitarbeitenden aufgefordert, die in den letzten Jahren ein Training bzw. ein Coaching absolviert hatten. Nur wenige Unternehmen (kleinere Unternehmen ohne entsprechende Auswertungsmöglichkeiten) haben eine eher generische Ansprache ihrer Mitarbeitende vorgenommen und alle Führungskräfte angesprochen. Diese sollten, sofern sie an einem Coaching oder Training teilgenommen hatten, die Befragung ausfüllen Darüber hinaus wurde die Zielgruppe über Trainer/innen und Coaches angesprochen. Praktizierende Trainer/innen und Coaches wurden gebeten ihre Teilnehmenden bzw. Klienten der letzten drei Jahre mit der Bitte an der Befragung teilzunehmen zu kontaktieren. Insgesamt wurden 30 Trainer/innen und Coaches kontaktiert, von denen 5 teilgenommen haben. Das entspricht einer Rücklaufquote von ca. 16%.

3.4) Design

Die Teilnehmenden bekamen den Link zur entsprechenden Befragung von ihrer Personalabteilung bzw. von ihrem Trainer/in oder Coach per E-Mail zugeschickt und konnten die Befragung dann entweder direkt oder später, mit oder ohne Unterbrechung ausfüllen. Die Daten wurden vertraulich behandelt und anonymisiert verarbeitet. Die Daten wurden zu einem Messzeitpunkt erhoben. Die durch dieses Querschnittdesign gewonnen Datensätze wurden entsprechend der Hypothesen analysiert, ausgewertet und verglichen. Untersucht wurden entsprechend keine kausalen, sondern korrelative Zusammenhänge zwischen den in den Hypothesen formulierten unabhängigen (LTSI Skalen) und abhängigen Variablen (Transferskala).

4) Ergebnisse

4.1) Ergebnisse zu Hypothese 1

H1: *Das Lerntransfer-System ist sowohl für Training, als auch Coaching anwendbar. Die Fit-Parameter konfirmatorischer Faktorenanalysen sind zumindest befriedigend.*

Zur Überprüfung der H1 werden die GLTSI Daten des Trainings- und des Coachingdatensatzes parallel analysiert. Da in diesem Fall ausreichend theoretische Vorüberlegung und sogar ein festes theoretisches Modell verwandt wurde, ist die konfirmatorische Faktoranalyse eine für die Überprüfung der Hypothese geeignete Methode. Dazu wird die von Bates et al. (2007) angenommene Faktorenstruktur anhand des Datensatzes überprüft. Die Faktoranalyse wurde mit AMOS 22 gerechnet unter Verwendung der Maximum Likelihood Methodik, da sie generell als Methode zur Gewinnung der Schätzfunktion empfohlen wird (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2006) und robust gegenüber der Verletzung der Normalverteilung ist. Vor dem Hintergrund, dass die LTSI Theorie davon ausgeht, dass die einzelnen Skalen miteinander korrelieren und nicht gänzlich unabhängig sind, wird mit Oblimin eine nicht orthogonale Rotationsmethode gewählt. Dies entspricht auch den vorherigen Validierungsstudien zum LTSI (vgl. Kauffeld et al., 2008). Genau wie in den vorherigen zahlreichen Validierungsstudien des LTSI werden die GLTSI-Items zwei Unterbereichen zugeordnet, den trainingsspezifischen und den generellen Skalen, und getrennt faktoranalytisch untersucht, da die Daten auch mit unterschiedlichen Instruktionen erhoben wurden. Das zu prüfende Modell der spezifischen Faktoren findet sich in Abbildung 19, das zu prüfende Modell der generellen Faktoren findet sich in Abbildung 20. Beide Modelle werden im Trainingsdatensatz und im Coachingdatensatz geprüft.

Zur Bewertung der Güte der Anpassung der Struktur an die Daten wurden verschiedene Fit-Parameter ermittelt und bewertet. Ein wichtiger Indikator für den Fit ist der χ^2 Wert. Da er bei großen Stichproben nahezu immer signifikant wird, wird er in Relation zu den Freiheitsgraden gesetzt. Dieser Quotient sollte für einen guten Fit unter dem Maximalwert von 2,5 liegen (Backhaus et al., 2006). Zudem wird der Comparative Fit Index (CFI) ermittelt. Er soll den Mindestwert von 0,9 überschreiten, um einen guten Fit zu zeigen (Backhaus et al., 2006). Als letzter Kennwert wird der Root-Mean-Square-Error of Approximation (RMSEA) errechnet, der für einen guten Fit kleiner als 0,05 sein sollte und für einen akzeptablen Fit nicht größer als 0,08 und ab 0,1 einen inakzeptablen Fit nachweist (Backhaus et al., 2006).

4.1.2) Fehlende Werte

Für die konfirmatorische Faktorenanalyse mit Prüfung des Modelfits ist ein vollständiger Datensatz notwendig. Daher wurden die GLTSI Items auf fehlende Werte analysiert. Die Ergebnisse der Analyse der fehlenden Werte haben für die GLTSI Items im Trainingsdatensatz lediglich einen sehr geringen Anteil fehlender Werte ergeben, der bei max. 6% liegt. Der MCAR-Test nach Little ergab mit einer Signifikanz von 1,00 zudem, dass angenommen werden kann, dass die Werte zufällig fehlen. Daher konnten die fehlenden Werte mit der EM Methodik geschätzt und ersetzt werden, um die Faktorenanalyse zu rechnen. Bei dieser Methodik werden Schätzer für die fehlenden Werte in einem iterativen Verfahren vom Schätzen der Ersatzwerte (Expectations) und dem Maximum Likelihood Prinzip folgende Schätzung der Normalverteilungsparameter (Maximization) ermittelt. Das Verfahren bringt valide und konsistente Schätzer hervor und nutzt die vorliegenden Informationen unter MCAR Bedingungen besser als der fallweise Ausschluss (Baltes-Götz, 2013). Ein fallweiser Ausschluss würde zu einer unnötigen Reduktion des Datensatz führen, was die Aussagekraft verringern würde.

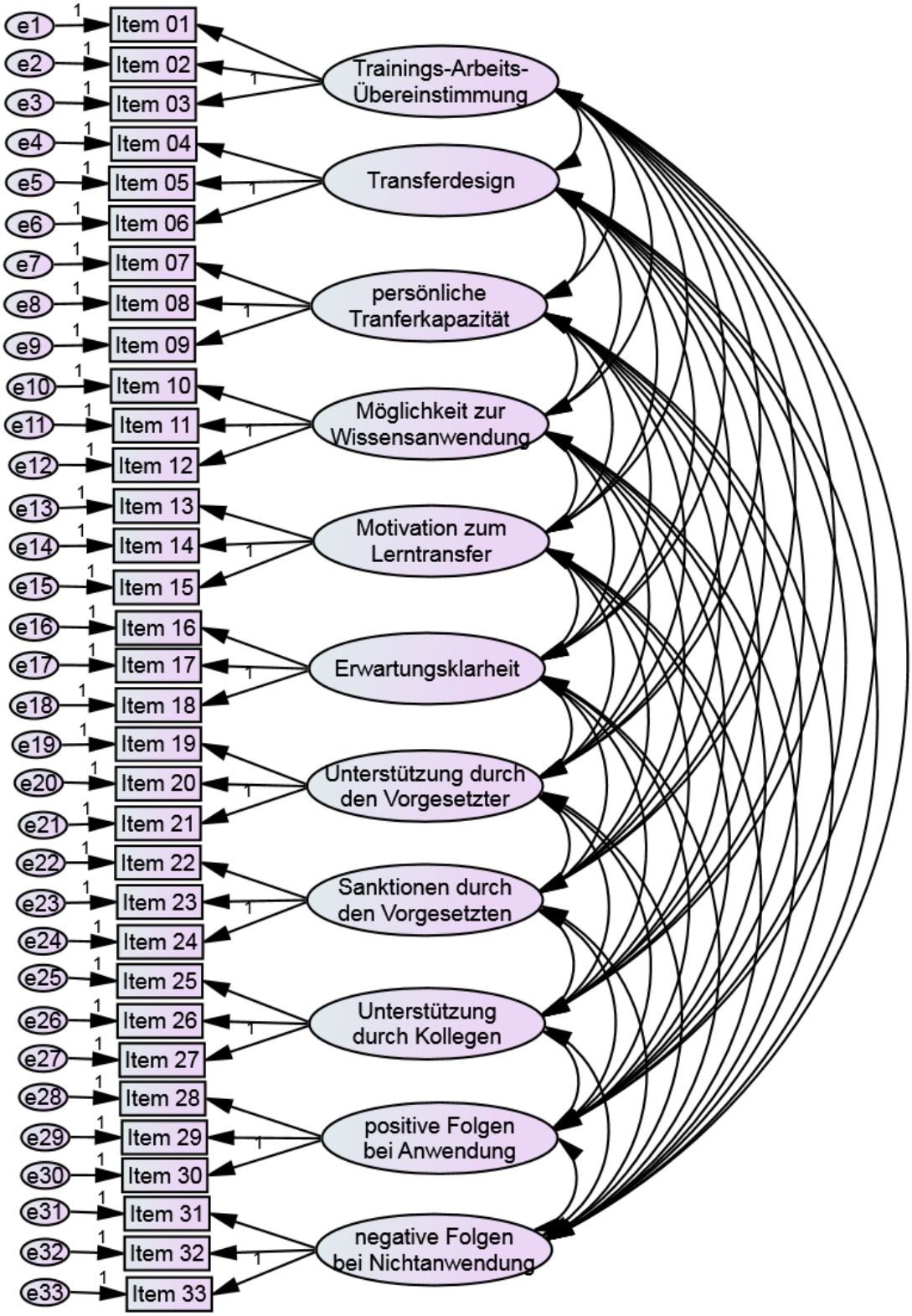

Abbildung 19 GLTSI Modell der spezifischen Faktoren

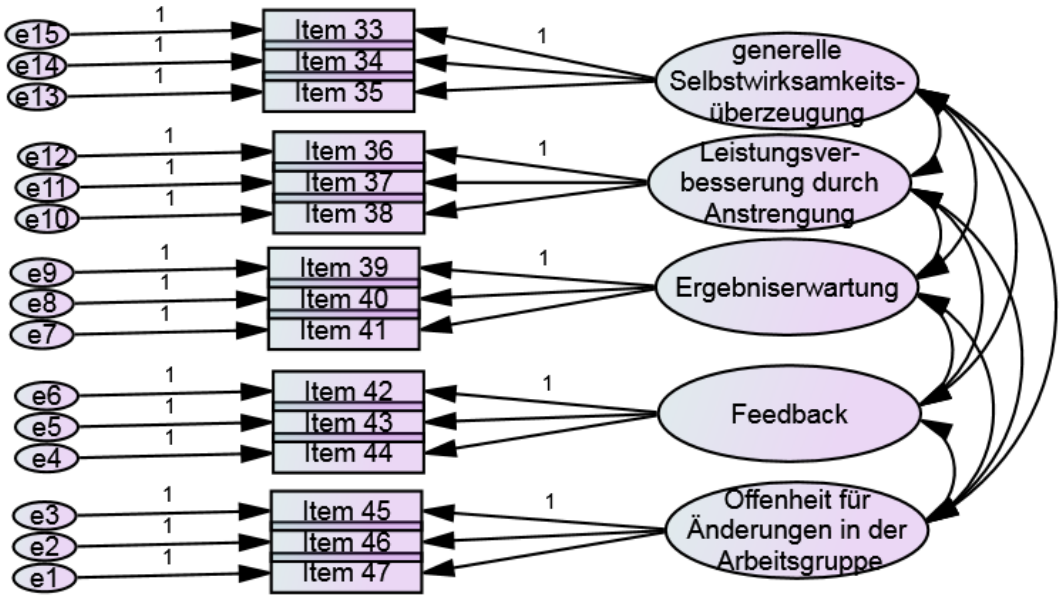

Abbildung 20 GLTSI Modell der generellen Faktoren

Im Coachingdatensatz hat die Analyse fehlender Werte für die GLTSI Items ebenfalls einen sehr geringen Anteil fehlender Werte ergeben, der bei max. 5% liegt. Der MCAR-Test nach Little ergab mit einer Signifikanz von 1,00, dass die Werte zufällig fehlend angenommen werden können. Daher wurden die fehlenden Werte ebenfalls mit der EM Methodik geschätzt und ersetzt, um die Aussagekraft nicht unnötig einzuschränken.

4.1.3) Faktorstruktur des Trainingsdatensatzes

4.1.3.1) Spezifische Skalen

Die Faktoranalyse der Trainingsdaten für die spezifischen Skalen des GLTSI ergab einen guten Fit (Tabelle 2). Das 11-Faktoren Modell mit korrelierten Skalen, wie es im GLTSI beschrieben ist, erreicht eine χ^2/df Wert von 1,327 und bleibt damit unter dem Maximalwert von 2,5 (Backhaus et al., 2006). Der Comparative Fit Index (CFI) liegt bei 0,937 und überschreitet damit den Mindestwert von 0,9. (Backhaus et al., 2006). Auch der

RMSEA unterschreitet mit 0,041 den oberen Grenzwert für einen guten Fit von 0,05 (Backhaus et al., 2006). Damit kann also bestätigt werden, dass das Lerntransfer-System-Modell mit 11 spezifischen Faktoren, die untereinander korreliert sind, insgesamt einen guten Fit aufweist.

Zur weiteren Überprüfung der Güte des Fits wurde das Modell mit unkorrelierten Skalen gerechnet. Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, weist es einen schlechteren Fit auf und erreicht nicht die oben beschriebenen Grenzwerte. Da das Lerntransfer-System ein recht elaboriertes Modell ist und die Skalen auch untereinander korreliert sind, wurde zudem ein Ein-Faktor-Modell im Vergleich gerechnet. Jedoch weist auch dieses einen schlechteren Fit auf als das korrelierte 11-Faktoren-Modell und erreicht auch isoliert betrachtet nicht die Mindestwerte für einen guten Fit. Insgesamt weist demnach das GLTSI-Modell für die spezifischen GLTSI Trainingsdaten den besten Fit auf.

Tabelle 1
Model Fit Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die spezifischen LTSI Skalen im Trainingsdatensatz.

Modell	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA
Independence Model	2812,66	528,00	5,33	0,00	0,15
Saturated Model	0,00	0,00		1,00	
1 Genereller-Faktor	1613,35	495,00	3,26	0,51	0,11
11 spezifische Faktoren (orthogonal)	1250,66	495,00	2,53	0,67	0,09
11 spezifische Faktoren (korreliert)	583,78	440,00	1,33	0,94	0,04

Anmerkung: N=200, df = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root-Mean-Square-Error of Approximation

In einem weiteren Schritt werden die standardisierten Faktorladungen der einzelnen Items betrachtet. Diese liegen zwischen .522 und .929. Damit liegt entsprechend den Modellannahmen keine sehr geringe Faktorladung vor.

4.1.3.2) Generelle Skalen

Die Faktoranalyse für die generellen Skalen des GLTSI der Trainingsdaten ergab ebenso einen guten Fit (Tabelle 2). Der χ^2 Wert in Relation zu den Freiheitsgraden beträgt 1,643 und unterschreitet damit den Maximalwert von 2,5 (Backhaus et al., 2006). Der CFI überschreitet mi 0.946 den Mindestwert von 0,9 (Backhaus et al., 2006) und der RMSEA belegt ebenfalls mit 0,057 einen recht guten Fit.

Zum Vergleich wurden auch hier das unkorrelierte Modell mit 5 Faktoren, sowie eine Ein-Faktor-Lösung gerechnet. Jedoch erreichen all diese Modelle nach den berechneten Gütewerten keinen guten Fit. Die standardisierten Faktorladungen liegen zwischen .549 und .889 und sprechen damit insgesamt für eine gute Passung des Modells.

Tabelle 2
Model Fit Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die generellen LTSI Skalen im Trainingsdatensatz.

Modell	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA
Independence Model	1062,92	105,00	10,12	0,00	0,21
Saturated Model	0,00	0,00		1,00	
1 Genereller-Faktor	527,33	90,00	5,86	0,54	0,16
5 spez. Faktoren (orthogonal)	278,92	90,00	3,10	0,80	0,10
5 spez. Faktoren (korreliert)	131,42	80,00	1,64	0,95	0,06

Anmerkungen: N=200, df = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root-Mean-Square-Error of Approximation

4.1.4) Faktorstruktur des Coachingdatensatzes

Zur Überprüfung der Anwendbarkeit der Struktur des Lerntransfer-Systems wurden parallele konfirmatorische Faktorenanalysen am Coachingdatensatz gerechnet. Auch hier werden die zwei Unterteile des GLTSI getrennt gerechnet – zunächst die spezifischen Skalen und dann die generellen Skalen.

4.1.4.1) Spezifische Skalen

Das zugrunde gelegte Strukturmodell (11 korrelierte Faktoren) wurde wiederum anhand der beschriebenen Gütewerte beurteilt (Tabelle 3). Der χ^2 Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden erreicht 1,342 und überschreitet den maximalen Wert von 2,5 damit nicht (vgl. Backhaus et al, 2006). Der CFI liegt mit 0,915 über dem Minimalwert von 0,9 (Backhaus et al, 2006) und der RMSEA weist mit 0,047 einen guten Fit nach (Backhaus et al, 2006). Insgesamt weist das Modell demnach auch bei den Coaching Daten einen guten Fit auf.

Zum Vergleich wurde auch hier wiederum das Modell ohne die Korrelationen der Faktoren sowie das Ein-Faktor-Modell gerechnet. Das unkorrelierte 11-Faktorenmodell weist zwar mit 2,033 einen akzeptablen Wert des CMIN im Verhältnis zu den Freiheitsgraden auf, erreicht aber weder im CFI den Mindestwert noch im RMSEA einen akzeptablen Fit. Das Ein-Faktor-Modell erreicht in keinem der Werte einen guten Fit. Damit ist also wiederum deutlich, dass das korrelierte 11-Faktoren-Modell den besten Fit hat. Die Faktorladungen der einzelnen Items sind mit .527 bis .818 als gut zu bewerten.

Tabelle 3
Model Fit Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die spezifischen LTSI Skalen im Coachingdatensatz

Modell	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA
Independence Model	2304,83	528,00	4,37	0,00	0,15
Saturated Model	0,00	0,00		1,00	
1 Genereller-Faktor	1558,29	495,00	3,15	0,40	0,12
11 spez. Faktoren (orthogonal)	1006,40	495,00	2,03	0,71	0,08
11 spez. Faktoren (korreliert)	590,41	440,00	1,34	0,92	0,05

Anmerkungen: N:159, df = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root-Mean-Square-Error of Approximation

4.1.4.2) Generelle Skalen

Die konfirmatorische Faktorenanalyse für die generellen Skalen der Coaching Daten ergab für das zugrunde gelegte Modell mit fünf untereinander korrelierten Faktoren einen χ^2 Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden von 1,23, der unter der Obergrenze von 2,5 liegt und somit für einen guten Fit spricht (Tabelle 4). Der CFI überschreitet mit 0,978 den Mindestwert von 0,9 und der RMSEA erreicht mit 0,038 einen guten Fit (vgl. Backhaus et al, 2006). Die ebenfalls gerechneten Vergleichsmodelle (unkorrelierte 5-Faktoren-Lösung, ein-Faktor-Lösung) erreichen beide in keinem der betrachteten Gütewerte die kritischen Werte und können somit als nicht passend bewertet werden.

Tabelle 4
Model Fit Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die spezifischen LTSI Skalen im Coachingdatensatz

Modell	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA
Independence Model	933,25	105,00	8,89	0,00	0,22
Saturated Model	0,00	0,00		1,00	
1 Genereller-Faktor	482,91	90,00	5,37	0,53	0,17
5 gen. Faktoren (orthogonal)	242,28	90,00	2,69	0,82	0,10
5 gen. Faktoren (korreliert)	98,36	80,00	1,23	0,98	0,04

Anmerkungen: N:159, df = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root-Mean-Square-Error of Approximation

Die standardisierten Faktorladungen liegen zwischen .46 und .89 mit einem Ausreißer von .288 für das Item „Ich zweifele niemals an meinen Fähigkeiten, neu erworbene Fertigkeiten bei der Arbeit anzuwenden“ bei der Skala generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Diese Ladung ist bedenklich niedrig, stellt aber an dieser Stelle die Passung des Gesamtmodells nicht in Frage, sondern eher das einzelne Item. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass das zugrunde gelegte Modell des Lerntransfer-Systems auch in den Coaching Daten einen guten Fit erreicht, sich die Nulhypothese verwerfen lässt und die H1 angenommen werden kann.

4.2) Ergebnisse zu Hypothese 2

H2: Der Transfererfolg beim Coaching erreicht höhere Werte als das Training.

Zur Prüfung der zweiten Hypothese wurden die Daten zum Transfer von Training mit den Daten zum Transfer von Coaching verglichen. Da die Skala zum Transfererfolg zwar auf einem bestehenden Instrument (dem Q4TE) beruht, jedoch um weitere Items ergänzt wurde, wurde hier zunächst eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt (siehe Anhang 5). Für den Transfer von Training ergab sich eine Reliabilität von .937, was als sehr gut zu bewerten ist (vgl. Krohne & Hock, 2007). Auch die einzelnen Inter-Item-Korrelationen liegen zwischen .7 und .81, was ebenfalls als gut zu bewerten ist, sodass die Skala Transfer von Training mit allen fünf Items verwendet werden kann. Für den Transfer von Coaching ergab sich eine Reliabilität von .94, was ebenfalls als sehr gut zu bewerten ist. Auch hier liegen die Inter-Item-Korrelationen zwischen .7 und .88, was ebenfalls als gut zu bewerten ist. Die Skala zum Transfer von Coaching kann also auch mit allen fünf Items verwendet werden.

Zur Prüfung der Hypothese wurde schließlich ein t-test für unabhängige Stichproben für die Transfer von Training und die Transfer von Coaching Werte durchgeführt (Tabelle 5). Da die Hypothese gerichtet ist, wurde einseitig getestet. Der Transfer von Coaching hat einen Mittelwert von 7,48 mit einer Standardabweichung von 1,87 während der Transfer von Training einen Mittelwert von 6,62 mit einer Standardabweichung von 1,80 hat. Der t-Test ergab, dass der Unterschied zwischen dem Transfer von Coaching und dem Transfer von Training mit $p < 0{,}05$ signifikant ist. Damit lässt sich die Nullhypothese, dass die Mittelwerte gleich sind, verwerfen und es kann davon ausgegangen werden, dass der Transfer von Coaching systematisch höher ist als der Transfer von Training.

Um die Stärke des Effekts bewerten zu können, wurde die Effektstärke Cohens d berechnet. Dies ergab einen Wert von d=0.47. Nach Cohen ist eine Effektstärke zwischen 0.2

Tabelle 5
Mittelwertsvergleich des Transfer von Training und des Transfer von Coaching (t-Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianz gleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
									95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Sig.	t	df	Sig. (1-seitig)	Mittelwert-differenz	Standard-fehler differenz	Unterer	Oberer
Transfer	Varianz-gleichheit an-genommen	,012	,912	4,253	336	,000	,852	,200	,458	1,245
	Varianz-gleichheit nicht an-genommen			4,236	317,605	,000	,852	,201	,457	1,247

und 0,5 als kleiner Effekt zu betrachten (vgl. Cohen, 1988). Mit 0,47 liegt der Wert an der Grenze zu einem mittleren Effekt.

Zusätzlich wurden explorativ die Unterschiede der GLTSI Skalen zwischen dem Trainings- und Coachingdatensatz untersucht. Da hier keine Hypothese über die Richtung der Unterschiede vorlag, wurde zweiseitig getestet. Wie in Tabelle 6 aufgeführt ergaben sich signifikante Mittelwertsunterschiede ($p<0,05$) für die Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Transferdesign, persönliche Transferkapazität, Möglichkeit zur Wissensanwendung, Motivation zum Lerntransfer, Unterstützung durch den Vorgesetzten, positive Folgen bei Anwendung, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie Leistungsverbesserung durch Anstrengung.

Tabelle 6

Mittelwertsvergleiche der LTSI Skalen im Coaching und im Trainingsdatensatz

		Gruppenstatistik				T-Test für die Mittelwertgleichheit					
		N	Mittel-wert	Standard-ab-weichung	Standardfehler Mittelwert	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittelwert differenz	Standard fehler-differenz	cohen´s d
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	TRAI	200	3,39	0,71	0,05	2,76	289	0,01	0,25	0,09	-0,31
	COA	159	3,14	0,93	0,07						
Transferdesign	TRAI	200	3,75	0,74	0,05	-4,17	357	0,00	-0,31	0,08	0,43
	COA	159	4,06	0,68	0,05						
persönliche Transferkapazität	TRAI	200	3,54	0,85	0,06	-4,48	357	0,00	-0,41	0,09	0,48
	COA	159	3,95	0,86	0,07						
Möglichkeit zur Wissensanwendung	TRAI	200	3,90	0,66	0,05	-3,68	357	0,00	-0,25	0,07	0,39
	COA	159	4,15	0,61	0,05						
Motivation zum Lerntransfer	TRAI	200	3,51	0,75	0,05	-4,80	357	0,00	-0,37	0,08	0,51
	COA	159	3,88	0,70	0,06						
Erwartungsklarheit	TRAI	200	3,16	0,84	0,06	0,66	302	0,51	0,07	0,10	-0,07
	COA	159	3,10	1,02	0,08						
Unterstützung durch den Vorgesetzten	TRAI	200	2,35	1,05	0,07	4,06	356	0,00	0,41	0,10	-0,40
	COA	159	1,94	0,86	0,07						
Sanktionen durch den Vorgesetzten	TRAI	200	1,21	0,50	0,04	-0,50	357	0,62	-0,03	0,06	0,06
	COA	159	1,24	0,56	0,04						
Unterstützung durch Kollegen	TRAI	200	2,88	0,85	0,06	2,28	356	0,02	0,22	0,10	-0,24
	COA	158	2,66	0,96	0,08						
positive Folgen bei Anwendung	TRAI	200	2,46	0,92	0,07	-2,97	357	0,00	-0,30	0,10	0,32
	COA	159	2,76	0,99	0,08						
negative Folgen bei Nicht-Anwendung	TRAI	200	1,20	0,43	0,03	0,07	357	0,94	0,00	0,05	-0,02
	COA	159	1,19	0,53	0,04						
generelle Selbstwirksamkeits-überzeugung	TRAI	189	3,82	0,66	0,05	-2,28	341	0,02	-0,16	0,07	0,25
	COA	154	3,98	0,63	0,05						
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	TRAI	189	3,48	0,76	0,06	-3,83	341	0,00	-0,30	0,08	0,41
	COA	154	3,78	0,70	0,06						
Ergebniserwartung	TRAI	189	2,81	0,83	0,06	0,23	341	0,82	0,02	0,10	-0,03
	COA	154	2,78	0,94	0,08						
Feedback	TRAI	189	2,35	0,88	0,06	-0,03	341	0,97	0,00	0,10	0,01
	COA	154	2,36	0,99	0,08						
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	TRAI	189	3,99	0,74	0,05	0,22	341	0,83	0,02	0,08	-0,03
	COA	154	3,97	0,69	0,06						

4.3) Ergebnisse zu Hypothese 3

H3a: Der Transfererfolg von Training hängt mit dem Lerntransfer-System zusammen. Die Skala „Sanktionen durch den Vorgesetzten“ korreliert negativ, alle anderen LTSI Skalen korrelieren positiv mit dem Transfer von Training.

H3b: Der Transfererfolg von Coaching hängt mit dem Lerntransfer-System zusammen. Die Skala „Sanktionen durch den Vorgesetzten“ korreliert negativ, alle anderen LTSI Skalen korrelieren positiv mit dem Transfer von Coaching.

Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurden die Korrelationen zwischen den GLTSI Skalen einerseits und dem Transfer andererseits berechnet und auf Signifikanz geprüft. Zusätzlich wurde exploratorisch eine multiple Regressionsanalyse gerechnet. Dadurch können auf Grundlage der Korrelationen Erkenntnisse über die Vorhersagekraft der GLTSI Items für den Transfer gewonnen werden (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Ein vergleichbares Vorgehen findet sich auch in den relevanten Vorgängerstudien zum LTSI (z.B. Kauffeld et al., 2008). In die Regression wurden Alter, Geschlecht, Dauer der Führungserfahrung, Level Führung, Anzahl der Mitarbeitende sowie das Führungsverhalten als Kontrollvariablen mit einbezogen, da sich auf diesen Variablen, wie in der Stichprobenbeschreibung erläutert wurde, Unterschiede zwischen dem Trainings- und Coachingdatensatz ergaben. Die Kontrollvariablen wurden dabei in drei Blöcken unterteilt. Im ersten Block wurden die soziodemografischen Daten (Alter, Geschlecht) einbezogen, im zweiten Block wurden die deskriptiven Daten zur Führung (Level, Erfahrung, Anzahl Mitarbeitende) einbezogen. Im dritten Block wurde das Führungsverhalten getrennt analysiert, da es sich hierbei um eine Bewertung und keine reine Beschreibung handelt. Um die Übersichtlichkeit des Modells zu wahren und gleichzeitig keine möglicherweise relevanten Prädiktoren auszuschließen, wurde weiterhin zunächst eine vollständige

Regression gerechnet, in der all GLTSI Skalen mit einbezogen wurden und anschließend eine schrittweise Regression. Dies wurde zur Prüfung von H3a für den Trainingsdatensatz durchgeführt und zur Prüfung von H3b für den Coachingdatensatz.

4.3.1) Zusammenhänge im Trainingsdatensatz – H3a

H3a: Der Transfererfolg von Training hängt mit dem Lerntransfer-System zusammen. Der Faktor „Sanktionen durch den Vorgesetzten" korreliert negativ, alle anderen Faktoren korrelieren positiv mit dem Transfer von Training.

4.3.1.1) Korrelationen

Im Trainingsdatensatz weisen außer den Skalen Sanktionen durch den Vorgesetzten und negative Folgen bei Nicht-Anwendung alle GLTSI Skalen eine signifikante Korrelation mit dem Transfer auf. Diese Skalen korrelieren hochsignifikant auf einem Signifikanzniveau von 1%. Zudem ist, wie angenommen, der Zusammenhang der Skala „Sanktionen durch den Vorgesetzten" mit dem Trainingstransfer negativ, allerdings nicht signifikant. Alle anderen Zusammenhänge sind, entsprechend der Annahme, positiv. Die in Tabelle 7 wiedergegebenen Korrelationen belegen die erläuterten Zusammenhänge zwischen den GLTSI Skalen und dem Transfer von Training.

4.3.1.2) Multiple Regression

Um die Vorhersagekraft der GLTSI Skalen bestimmen zu können wurde exploratorisch eine multiple Regression durchgeführt – zunächst mit allen GLTSI Skalen (Tabelle 8), um ein vollständiges Bild zu erhalten. Die Kontrollvariablen des ersten und zweiten Blocks (Alter und Geschlecht sowie Führungslevel, Anzahl der Mitarbeitende und Dauer der Führungserfahrung) leisten einen nur sehr geringen Beitrag der Varianzaufklärung und sind nicht signifikant. Das Führungsverhalten, also die Bewertung der Führung, hingegen,

Tabelle 7

Korrelationen der LTSI Skalen mit dem Transfer von Training

LTSI Skala		Transfer Training
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	Pearson-Korrelation	,56**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Transferdesign	Pearson-Korrelation	,45**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Persönliche Transferkapazität	Pearson-Korrelation	,40**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Möglichkeit zur Wissensanwendung	Pearson-Korrelation	,51**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Motivation zum Lerntransfer	Pearson-Korrelation	,58**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Erwartungsklarheit	Pearson-Korrelation	,37**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Unterstützung durch den Vorgesetzten	Pearson-Korrelation	,42**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Sanktionen durch den Vorgesetzter	Pearson-Korrelation	-0,01
	Sig. (1-seitig)	0,47
	N	186
Unterstützung durch Kollegen	Pearson-Korrelation	,42**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Positive Folgen bei Anwendung	Pearson-Korrelation	,42**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	Pearson-Korrelation	0,08
	Sig. (1-seitig)	0,14
	N	186
Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Pearson-Korrelation	,58**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	Pearson-Korrelation	,43**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Ergebniserwartung	Pearson-Korrelation	,32**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186
Feedback	Pearson-Korrelation	,18**
	Sig. (1-seitig)	0,01
	N	186
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	Pearson-Korrelation	,23**
	Sig. (1-seitig)	0
	N	186

Anmerkung: *. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (einseitig). **. Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

die im dritten Block kontrolliert wurde, ergibt eine Änderung des R^2 Wertes um 7,1% und ist signifikant. Insgesamt erreicht das volle Modell mit 22 Variablen (6 Kontrollvariablen und 16 GLTSI Faktoren) eine Varianzaufklärung von 60 %. Die ANOVA ergab, dass das Modell signifikant ist (F=12,60, p=0,000). Die Toleranz und VIF Werte ließen keine nennenswerte Multikollinearität erkennen.

Tabelle 8
Modellübersicht der vollen multiplen Regression des Transfers von Training

					Änderungsstatistik				
Modell	R	R-Quadrat	Angepasstes R-Quadrat	Standardfehler der Schätzung	Änderung R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	,18[a]	0,03	0,02	1,76	0,03	2,74	2	166	0,07
2	,23[b]	0,05	0,02	1,75	0,02	1,20	3	163	0,31
3	,35[c]	0,12	0,09	1,69	0,07	13,06	1	162	0,00
4	,81[d]	0,66	0,60	1,12	0,53	14,06	16	146	0,00

Anmerkungen: a. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht; b. Prädiktoren: (Konstante), Alter , Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung; c. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten; d. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, negative Folgen bei Nicht-Anwendung, Motivation zum Lerntransfer, Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe, Feedback, persönliche Transferkapazität, Erwartungsklarheit, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Ergebniserwartung, generelle Selbstwirksamkeit, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Unterstützung durch Kollegen, Leistungsverbesserung durch Anstrenung, Möglichkeit zur Wissensanwendung, positive Folgen bei Anwendung, Transferdesign

Tabelle 9 zeigt die Koeffizienten dieses Modells. Die GLTSI Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, persönliche Transferkapazität, Motivation zum Lerntransfer, Sanktionen durch den Vorgesetzten und generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung haben ein signifikanten β Koeffizienten.

Abschließend wurde exploratorisch die schrittweise multiple Regression gerechnet, um das Modell zu reduzieren und somit handhabbarer zu machen (Tabelle 10). Die Regressionsanalyse erfolgte in neun Schritten (inklusive der vorgegeben Blöcke der Kontrollvariablen). Im so gefundenen Modell wurden die Skalen Motivation zum

Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeit, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten,

Tabelle 9
Koeffizienten der vollen multiplen Regression des Transfers von Training

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	B	Standardfehler	Beta	t	Sig.
(Konstante)	-6,94	1,39		-5,00	0,00
Geschlecht	0,62	0,23	0,15	2,72	0,01
Alter	-0,02	0,01	-0,07	-1,13	0,26
Dauer Führungserfahrung	-0,02	0,08	-0,02	-0,25	0,80
Level Führung	0,07	0,19	0,02	0,36	0,72
Anzahl Mitarbeitende	0,06	0,05	0,07	1,19	0,23
Führungsverhalten	0,37	0,13	0,14	2,73	0,01
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	0,57	0,20	0,22	2,89	0,00*
Transferdesign	-0,22	0,19	-0,09	-1,13	0,26
persönliche Transferkapazität	0,28	0,12	0,13	2,31	0,02*
Möglichkeit zur Wissensanwendung	0,24	0,20	0,09	1,18	0,24
Motivation zum Lerntransfer	0,52	0,17	0,22	3,12	0,00*
Erwartungsklarheit	0,21	0,14	0,10	1,54	0,13
Unterstützung durch den Vorgesetzten	0,17	0,11	0,10	1,58	0,12
Sanktionen durch den Vorgesetzten	0,66	0,22	0,18	2,97	0,00*
Unterstützung durch Kollegen	0,06	0,15	0,03	0,40	0,69
positive Folgen bei Anwendung	-0,04	0,15	-0,02	-0,24	0,81
negative Folgen bei Nicht-Anwendung	0,45	0,23	0,11	1,96	0,05
generelle Selbstwirksamkeit	0,77	0,18	0,29	4,28	0,00*
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	0,30	0,17	0,13	1,79	0,08
Ergebniserwartung	-0,19	0,15	-0,09	-1,25	0,21
Feedback	-0,05	0,12	-0,02	-0,39	0,70
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	0,21	0,14	0,09	1,56	0,12

Anmerkung: Abhängige Variable ist der Transfer von Training

Tabelle 10
Modellübersicht der schrittweisen multiplen Regression des Transfers von Training

						Änderungsstatistik			
Modell	R	R-Quadrat	Angepasstes R-Quadrat	Standardfehler der Schätzung	Änderung R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	,18[a]	0,03	0,02	1,76	0,03	2,74	2	166	0,07
2	,23[b]	0,05	0,02	1,75	0,02	1,20	3	163	0,31
3	,35[c]	0,12	0,09	1,69	0,07	13,06	1	162	0,00
4	,62[d]	0,39	0,36	1,42	0,26	69,37	1	161	0,00
5	,72[e]	0,51	0,49	1,27	0,13	41,09	1	160	0,00
6	,75[f]	0,56	0,53	1,21	0,04	15,62	1	159	0,00
7	,77[g]	0,59	0,56	1,17	0,03	13,36	1	158	0,00
8	,78[h]	0,61	0,58	1,15	0,02	6,51	1	157	0,01
9	,79[i]	0,62	0,59	1,13	0,01	5,96	1	156	0,02

Anmerkungen: a. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht; b. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung; c. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten; d. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer; e. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeit; f. Prädiktoren: (Konstante), Alter , Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeit, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung; g. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zu, Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeit, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten; h. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeit, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch den Vorgesetzten; i. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Level Führung, Anzahl Mitarbeitende, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeit, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch den Vorgesetzten, persönliche Transferkapazität

Unterstützung durch den Vorgesetzten, persönliche Transferkapazität einbezogen. Diese Skalen können demnach den Transfer von Training vorhersagen. Insgesamt erklären diese Skalen zusammen ca.59% der Gesamtvarianz des Transfers von Training. Die ANOVA ergab, dass das Modell signifikant ist (F=21,36, p=0,000). Die einbezogenen Skalen besitzen alle einen signifikanten Koeffizienten (Tabelle 11). Die hier einbezogenen GLTSI Skalen sind auch diejenigen Skalen, die im vollen Modell einen signifikanten Koeffizienten haben.

Ausgenommen davon ist nur die Skala Unterstützung durch den Vorgesetzten, die im vollen Modell keinen signifikanten Koeffizienten erhielt.

Tabelle 11
Koeffizienten der schrittweisen multiplen Regression des Transfer von Training

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	B	Standardfehler	Beta	t	Sig.
(Konstante)	-5,40	1,21		-4,45	0,00
Geschlecht	0,50	0,22	0,12	2,33	0,02
Alter	-0,01	0,01	-0,05	-0,88	0,38
Dauer Führungserfahrung	0,05	0,08	0,04	0,59	0,56
Level Führung	0,04	0,18	0,01	0,20	0,84
Anzahl Mitarbeitende	0,06	0,05	0,06	1,13	0,26
Führungsverhalten	0,40	0,13	0,15	3,01	0,00
Motivation zum Lerntransfer	0,63	0,14	0,27	4,57	0,00
generelle Selbstwirksamkeit	0,78	0,16	0,30	4,86	0,00
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	0,61	0,16	0,24	3,95	0,00
Sanktionen durch den Vorgesetzten	0,72	0,19	0,19	3,70	0,00
Unterstützung durch den Vorgesetzten	0,24	0,10	0,14	2,57	0,01
persönliche Transferkapazität	0,28	0,11	0,13	2,44	0,02

Anmerkungen: Abhängige Variable ist der Transfer von Training

4.3.1.3) Strukturgleichungsmodell

In einem weiteren Schritt wurde explorativ das anhand der Ergebnisse aus der Regressionsanalyse reduzierte Modell zur Vorhersage des Transfers von Training untersucht. Dies wurde mit einem Strukturgleichungsmodell durchgeführt (siehe Abbildung 21)

Zur Durchführung wurden wiederum die fehlenden Werte anhand der EM Methode, wie bereits weiter oben erläutert, ersetzt. Der MCAR Test nach Little ergab, dass die Werte zufällig fehlen. Der Anteil der fehlenden Werte in den Transferitems betrug maximal 7,5%.

Die Werte zum Model Fit zeigen einen recht guten Model Fit (Tabelle 12). Der χ^2/df Wert liegt bei 1,62 und bleibt damit unter dem Maximalwert von 2,5 (Backhaus et al., 2006). Der Comparative Fit Index (CFI) liegt bei 0,94 und überschreitet damit den Mindestwert von

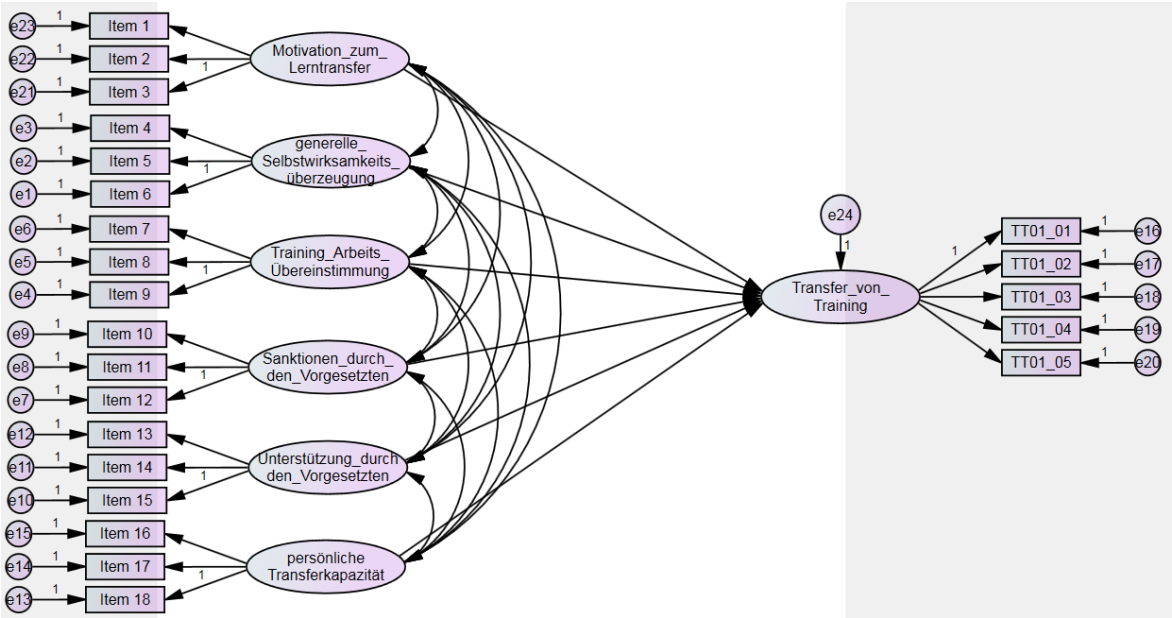

Abbildung 21 Strukturgleichungsmodell zur Prüfung des reduzierten Modells zur Vorhersage des Transfers von Training

0,9. (Backhaus et al., 2006). Allerdings unterschreitet der RMSEA mit 0,056 den oberen Grenzwert für einen guten Fit von 0,05 nicht (Backhaus et al., 2006).

Tabelle 12
Model-Fit der Strukturgleichungsmodelle zum Transfer von Training

Modell	CMIN	df	CMIN/df	CFI	RMSEA
Modell mit 6 Prädiktoren	338,27	209,00	1,62	0,94	0,056
Saturated Model	0,00	0,00		1,00	
Independence Model	2422,25	253,00	9,57	0,00	0,208
Modell mit 5 Prädiktoren	260,36	155,00	1,68	0,94	0,058

Anmerkungen: N:200, df = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root-Mean-Square-Error of Approximation

Die Pfadkoeffizienten (Tabelle 13) zeigen zum Großteil moderate Vorhersagekraft. Die Faktoren generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Motivation zum Lerntransfer haben dabei die höchsten Pfadkoeffizienten (.419 und .301). Die Faktoren Trainings-Arbeits-

Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten und persönliche Transferkapazität weisen eher niedrige Pfadkoeffizienten auf, die zwischen 0.1 und 0.2 liegen. Lediglich der Faktor Unterstützung durch den Vorgesetzten weist mit .077 einen sehr niedrigen Pfadkoeffizienten auf.

Tabelle 13
standardisierte Pfadkoeffizienten der Prädiktoren zum Transfer von Training

GLTSI Faktor	standardisierter Pfadkoeffizient im 6 Pädiktoren Modell	standardisierter Pfadkoeffizient im 5 Pädiktoren Modell
generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0,419	0,442
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	0,126	0,14
Sanktionen durch den Vorgesetzten	0,128	0,131
Unterstützung durch den Vorgesetzten	0,077	
persönliche Transferkapazität	0,13	0,123
Motivation zum Lerntransfer	0,301	0,31

Aufgrund des geringen Pfadkoeffizienten eines Faktors, wurde ein weiteres Modell geprüft, in dem dieser Faktoren herausgenommen wurden. Eine weitere Reduzierung des Modells um diesen Faktor ergab jedoch keinen besseren Model Fit (vgl. Tabelle 12).

4.3.2) Zusammenhänge im Coachingdatensatz – H3b

H3b: Der Transfererfolg von Coaching hängt mit dem Lerntransfer-System zusammen. Der Faktor „Sanktionen durch den Vorgesetzten“ korreliert negativ, alle anderen LTSI Skalen korrelieren positiv mit dem Transfer von Coaching.

4.3.2.1) Korrelationen

Im Coachingdatensatz weisen abgesehen von den Skalen „Sanktionen durch den Vorgesetzten“, „Feedback“ und „Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe“ alle Skalen eine signifikante Korrelation mit dem Transfer von Coaching auf (Tabelle 14). Von diesen signifikanten Korrelationen weist die Skala „negative Folgen bei Nicht-Anwendung“ eine Signifikanz auf dem 5% Niveau auf, alle anderen Skalen sind auf einem

Tabelle 14
Korrelationen der GLTSI Skalen mit dem Transfer von Coaching

LTSI Skala		Transfer Coaching
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	Pearson-Korrelation	,35**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Transferdesign	Pearson-Korrelation	,45**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Persönliche Transferkapazität	Pearson-Korrelation	,39**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Möglichkeit zur Wissensanwendung	Pearson-Korrelation	,58**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Motivation zum Lerntransfer	Pearson-Korrelation	,67**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Erwartungsklarheit	Pearson-Korrelation	,31**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Unterstützung durch den Vorgesetzten	Pearson-Korrelation	,30**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Sanktionen durch den Vorgesetzter	Pearson-Korrelation	0,05
	Sig. (1-seitig)	0,27
	N	152
Unterstützung durch Kollegen	Pearson-Korrelation	,26**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	151
Positive Folgen bei Anwendung	Pearson-Korrelation	,33**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	Pearson-Korrelation	,18*
	Sig. (1-seitig)	0,02
	N	152
Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Pearson-Korrelation	,61**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	Pearson-Korrelation	,62**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Ergebniserwartung	Pearson-Korrelation	,29**
	Sig. (1-seitig)	0,00
	N	152
Feedback	Pearson-Korrelation	0,10
	Sig. (1-seitig)	0,12
	N	152
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	Pearson-Korrelation	0,10
	Sig. (1-seitig)	0,12
	N	152

Anmerkung: **. Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig); *. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (einseitig).

Signifikanzniveau von 1% signifikant. Anders als angenommen, weist die Skala „Sanktionen durch den Vorgesetzten“ hier nicht eine negative Korrelation mit dem Transfer von Coaching auf, sondern ein positive. Die Höhe der Korrelation ist allerdings extrem gering und es handelt sich um eine nicht signifikante Korrelation. Alle anderen Zusammenhänge, sind, wie angenommen, positiv.

4.3.2.2) Multiple Regression

Um weiterhin die Vorhersagekraft der Skalen zu untersuchen wurde auch hier explorativ zunächst eine volle multiple Regressionsanalyse durchgeführt (Tabelle 15). Die Kontrollvariablen des ersten Blocks (Alter und Geschlecht) leisten keinen signifikanten Anteil der Varianzaufklärung. Die Variablen des zweiten Blocks (Dauer Führungserfahrung, Führungslevel und Anzahl der Mitarbeitende) leisten mit 6,9% nur einen sehr geringen Anteil zur Varianzaufklärung. Der Zuwachs an R^2 ist hier jedoch aufgrund der extrem geringen Varianzaufklärung des ersten Blocks signifikant. Das Führungsverhalten, also die Bewertung der Führung, hingegen, die im dritten Block kontrolliert wurde, ergibt eine Änderung des R^2 Wertes um nur 1,7%, welcher nicht signifikant ist. Insgesamt erreicht das volle Modell eine Varianzaufklärung von 65 %. Die ANOVA ergab, dass das Modell signifikant ist (F=12,33, p=0,000). Die Toleranz und VIF Werte ließen keine nennenswerte Multikollinearität erkennen.

Tabelle 16 zeigt die Koeffizienten dieses Modells. Die GLTSI Skalen persönliche Transferkapazität, Möglichkeit zur Wissensanwendung, Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Leistungsverbesserung durch Anstrengung haben einen signifikanten β Koeffizienten.

Tabelle 15
Modellübersicht der vollen multiplen Regression des Transfers von Coaching

						Änderungsstatistik			
Modell	R	R-Quadrat	Angepasstes R-Quadrat	Standardfehler der Schätzung	Änderung R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	,01[a]	0,00	-0,01	1,85	0,00	0,01	2	134	0,99
2	,26[b]	0,07	0,03	1,81	0,07	3,22	3	131	0,02
3	,29[c]	0,09	0,04	1,80	0,02	2,39	1	130	0,12
4	,84[d]	0,70	0,65	1,09	0,62	14,89	16	114	0,00

Anmerkungen: a. Prädiktoren: (Konstante), Alter (direkt): Ich bin ... Jahre, Geschlecht; b. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung; c. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten; d. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Transferdesign, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Feedback, persönliche Transferkapazität, positive Folgen bei Anwendung, generelle Selbstwirksamkeit, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Erwartungsklarheit, Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen, negative Folgen bei Nicht-Anwendung, Ergebniserwartung, Möglichkeit zur Wissensanwendung, Leistungsverbesserung durch Anstrengung, Motivation zum Lerntransfer

Schließlich wurde exploratorisch noch eine schrittweise multiple Regressionsanalyse durchgeführt, um das Modell auf signifikante Prädiktoren zu reduzieren. Diese wurde in acht Schritten gerechnet (inklusive der vorgegebenen Blöcke der Kontrollvariablen). Im resultierenden Modell wurden die Skalen Motivation zum Lerntransfer, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung, generelle Selbstwirksamkeit, Möglichkeit zur Wissensanwendung aufgenommen (Tabelle 17). Insgesamt erklären diese Skalen ca. 64% der Gesamtvarianz des Transfers von Coaching. Das Modell ist signifikant (F=23,10, p=0,000).

Die β-Koeffizienten der einbezogenen Skalen sind signifikant (Tabelle 18). Diese GLTSI Skalen haben auch im vollen Modell einen signifikanten Koeffizienten.

Tabelle 16
Koeffizienten der vollen multiplen Regression des Transfers von Coaching

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	B	Standardfehler	Beta	t	Sig.
(Konstante)	-3,35	1,510		-2,220	,028
Geschlecht	0,09	,220	,023	,401	,689
Alter	0,00	,015	-,019	-,303	,762
Dauer Führungserfahrung	-0,06	,084	-,059	-,736	,463
Level Führung	-0,33	,169	-,145	-1,933	,056
Anzahl Mitarbeitende	0,04	,058	,043	,642	,522
Führungsverhalten	-0,02	,126	-,008	-,140	,889
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	0,07	,129	,035	,549	,584
Transferdesign	0,03	,176	,009	,143	,887
persönliche Transferkapazität	0,57	,129	,267	4,455	,000
Möglichkeit zur Wissensanwendung	0,48	,217	,162	2,239	,027
Motivation zum Lerntransfer	0,75	,209	,288	3,580	,001
Erwartungsklarheit	0,05	,115	,028	,434	,665
Unterstützung durch den Vorgesetzten	0,27	,142	,127	1,911	,059
Sanktionen durch den Vorgesetzten	0,38	,202	,117	1,872	,064
Unterstützung durch Kollegen	-0,19	,127	-,102	-1,516	,132
positive Folgen bei Anwendung	0,09	,141	,047	,623	,534
negative Folgen bei Nicht-Anwendung	-0,26	,258	-,069	-1,025	,307
generelle Selbstwirksamkeit	0,53	,204	,181	2,599	,011
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	0,60	,201	,230	2,966	,004
Ergebniserwartung	-0,06	,146	-,028	-,389	,698
Feedback	-0,19	,121	-,100	-1,537	,127
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	-0,01	,175	-,003	-,051	,960

Anmerkung: Abhängige Variable ist der Transfer von Coaching

Tabelle 17

Modellübersicht der schrittweisen multiplen Regression des Transfers von Coaching

						Änderungsstatistik			
Modell	R	R-Quadrat	Angepasstes R-Quadrat	Standardfehler der Schätzung	Änderung R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	,01[a]	0,00	-0,01	1,85	0,00	0,01	2	134	0,99
2	,26[b]	0,07	0,03	1,81	0,07	3,22	3	131	0,02
3	,29[c]	0,09	0,04	1,80	0,02	2,39	1	130	0,12
4	,69[d]	0,47	0,44	1,37	0,39	94,38	1	129	0,00
5	,75[e]	0,57	0,54	1,25	0,10	28,28	1	128	0,00
6	,79[f]	0,63	0,60	1,16	0,06	20,69	1	127	0,00
7	,81[g]	0,65	0,62	1,13	0,02	8,32	1	126	0,00
8	,82[h]	0,67	0,64	1,10	0,02	7,25	1	125	0,01

Anmerkungen: a. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht; b. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung; c. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten; d. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer; e. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer, persönliche Transferkapazität; f. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung; g. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung, generelle Selbstwirksamkeit; h. Prädiktoren: (Konstante), Alter, Geschlecht, Anzahl Mitarbeitende, Level Führung, Dauer Führungserfahrung, Führungsverhalten, Motivation zum Lerntransfer, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung, generelle Selbstwirksamkeit, Möglichkeit zur Wissensanwendung

Tabelle 18
Koeffizienten der schrittweisen multiplen Regression des Transfers von Coaching

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	B	Standardfehler	Beta	t	Sig.
(Konstante)	-3,40	1,281		-2,658	,009
Geschlecht	0,10	,206	,024	,462	,645
Alter	0,00	,015	-,014	-,238	,813
Dauer Führungserfahrung	-0,05	,079	-,043	-,569	,571
Level Führung	-0,26	,157	-,115	-1,656	,100
Anzahl Mitarbeitende	0,02	,055	,021	,323	,747
Führungsverhalten	-0,02	,121	-,008	-,146	,884
Motivation zum Lerntransfer	0,79	,191	,304	4,158	,000
persönliche Transferkapazität	0,51	,121	,236	4,193	,000
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	0,53	,173	,203	3,031	,003
generelle Selbstwirksamkeit	0,60	,197	,207	3,069	,003
Möglichkeit zur Wissensanwendung	0,52	,193	,174	2,693	,008

Anmerkung: Abhängige Variable ist der Transfer von Coaching

4.3.2.3) Strukturgleichungsmodell

Auch im Coachingdatensatz wurde in einem weiteren Schritt explorativ das anhand der Ergebnisse aus der Regressionsanalyse reduzierte Modell zur Vorhersage des Transfers von Coaching untersucht. Dies wurde mit einem Strukturgleichungsmodell durchgeführt (siehe Abbildung 22)

Zur Durchführung wurden wiederum die fehlenden Werte anhand der EM Methode, wie bereits weiter oben erläutert, ersetzt. Der MCAR Test nach Little ergab, dass die Werte zufällig fehlen. Der Anteil der fehlenden Werte in den Transferitems betrug maximal 5%.

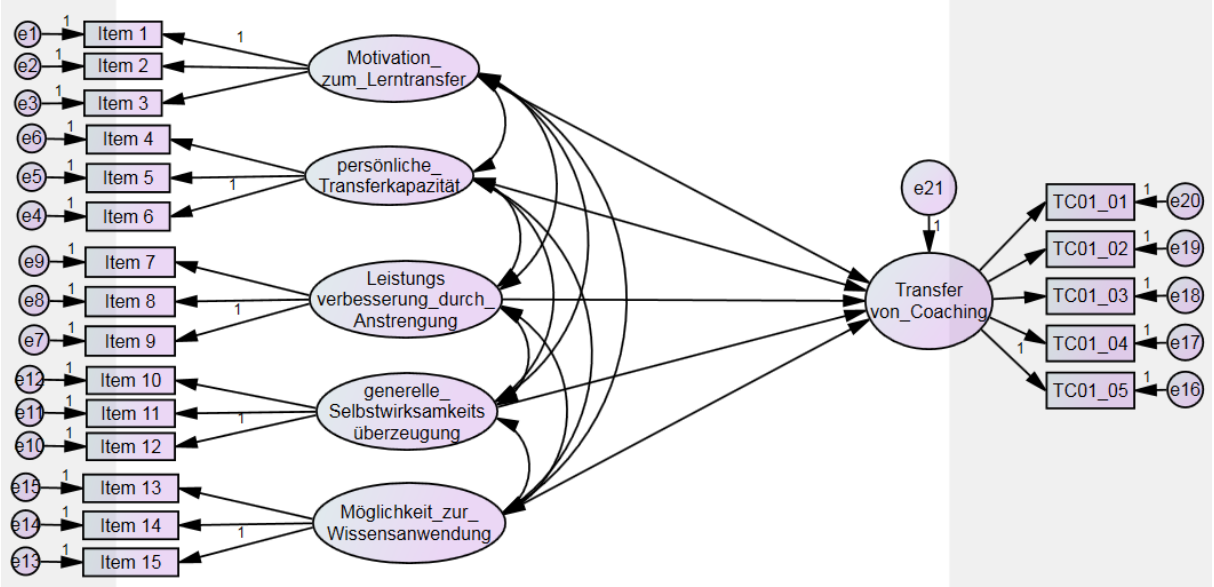

Abbildung 22 Strukturgleichungsmodell zur Prüfung des reduzierten Modells zur Vorhersage des Transfer von Coaching

Die Werte zum Model Fit zeigen zum Großteil einen recht guten Model Fit (Tabelle19). Der χ^2/df Wert liegt bei 1,79 und bleibt damit unter dem Maximalwert von 2,5 (Backhaus et al., 2006). Der Comparative Fit Index (CFI) liegt bei 0,93 und überschreitet damit den Mindestwert von 0,9. (Backhaus et al., 2006). Allerdings unterschreitet der RMSEA mit 0,073 den oberen Grenzwert für einen guten Fit von 0,05 nicht (Backhaus et al., 2006).

Tabelle 19
Model-Fit der Strukturgleichungsmodelle zum Transfer von Coaching

Modell	CMIN	df	CMIN/df	CFI	RMSEA
vermutetes Modell	276,69	155,00	1,79	0,93	0,073
Saturated Model	0,00	0,00		1,00	
Independence Model	1899,12	210,00	9,04	0,00	0,242
Modell mit 4 Prädiktoren	217,25	109,00	1,99	0,93	0,079
Modell mit 3 Prädiktoren	141,93	71,00	2,00	0,94	0,08

Anmerkungen: N:200, df = Freiheitsgrade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root-Mean-Square-Error of Approximation

Die Pfadkoeffizienten zeigen Unterschiede der einzelnen Prädiktoren (Tabelle 20). Die Faktoren Motivation zum Lerntransfer, persönliche Transferkapazität und generelle

Selbstwirksamkeitsüberzeugung haben eine recht gute Vorhersagekraft. Die Vorhersagekraft des Faktors Leistungsverbesserung durch Anstrengung ist mit einem Pfadkoeffizienten von 0,092 hingegen relativ gering und die des Faktors Möglichkeit zur Wissensanwendung ist mit einem Pfadkoeffizienten von -0,017 sehr gering.

Tabelle 20
standardisierte Pfadkoeffizienten der Prädiktoren zum Transfer von Coaching

GLTSI Faktor	standardisierter Pfadkoeffizient im 5 Prädiktoren Modell	standardisierter Pfadkoeffizient im 4 Prädiktoren Modell	standardisierter Pfadkoeffizient im 3 Prädiktoren Modell
Motivation zum Lerntransfer	0,401	0,414	0,374
persönliche Transferkapazität	0,187	0,181	0,163
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	0,092	0,057	n.a.
generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0,327	0,338	0,437
Möglichkeit zur Wissensanwendung	-0,017	n.a.	n.a.

Aufgrund der geringen Pfadkoeffizienten zweier Faktoren wurden zwei weitere Modelle geprüft, in denen diese zwei Faktoren nacheinander entsprechend der Höhe ihrer Pfadkoeffizienten herausgenommen wurden. Eine weitere Reduzierung des Modells um diese zwei Faktoren ergab jedoch keinen besseren Model Fit (vgl. Tabelle 20). Die Passung nahm ab.

4.3.3) Vergleiche der Korrelationen

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, inwieweit sich die Zusammenhänge zwischen den GLTSI Skalen und dem Transfer im Trainingsdatensatz von denen im Coachingdatensatz unterscheiden. Dazu wurde die Fisher-Z Transformation der Koeffizienten genutzt (siehe Anhang 6). Der Vergleich der Korrelationen ergab lediglich für die Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Unterstützung durch Kollegen und Leistungsverbesserung durch Anstrengung einen signifikanten Unterschied ($p<0{,}05$). Dabei ist der Zusammenhang zwischen der Trainings-Arbeitsübereinstimmung und dem Transfer im

Trainingsdatensatz signifikant höher (r=0,556) als im Coachingdatensatz (r=0,353). Beide Korrelationen für sich sind signifikant von Null verschieden. Der Zusammenhang zwischen Unterstützung von Kollegen und dem Transfer ist ebenfalls im Trainingsdatensatz signifikant höher (r=0,415) als im Coachingdatensatz (r=0,255). Beide Korrelationen sind wiederum in beiden Datensätzen jeweils signifikant. Der Zusammenhang zwischen Leistungsverbesserung durch Anstrengung und dem Transfer ist im Trainingsdatensatz signifikant geringer (r=0,428) als im Coachingdatensatz (r=0,623).

Das Ausmaß der Trainings-Arbeits-Übereinstimmung und der Unterstützung durch Kollegen hat also im Training eine signifikant höhere Vorhersagekraft auf den Transfer als im Coaching während das Ausmaß der Leistungsverbesserung durch Anstrengung im Training eine signifikant geringere Vorhersagekraft als im Coaching hat.

5) Diskussion

5.1) Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse unterstützen die formulierten Hypothesen. Die Faktorenstruktur des GLTSI für die spezifischen und für die generellen Faktoren lässt sich wie in H1 angenommen in der Stichprobe der Trainings-Teilnehmenden sowie in der Stichprobe der Coaching-Teilnehmenden mit guten Fit Werten bestätigen. Das Modell des Lerntransfer-Systems ist danach auch im Coachingfeld anwendbar. Die spezifischen Faktoren des Lerntransfer-Systems bestehen aus den Faktoren Trainings-Arbeits-Übereinstimmung bzw. in diesem Kontext Coaching-Arbeitsübereinstimmung, Transfer Design, persönliche Transferkapazität, Möglichkeit zur Wissensanwendung, Motivation zum Lerntransfer, Erwartungsklarheit, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch Kollegen, positive Folgen bei Anwendung des Erlernten sowie negative Folgen bei Nicht-Anwendung des Erlernten. Die fünf generellen Faktoren sind die generelle

Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Leistungsverbesserung durch Anstrengung, Ergebniserwartung, Feedback und Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe.

In Hypothese 2 wurde postuliert, dass der Transfer von Coaching im Mittelwert höher ist als der Transfer von Training. Auch diese Hypothese wird durch die Ergebnisse unterstützt. Der Unterschied der Transferleistungen zwischen Coaching und Training ist signifikant mit einer kleinen Effektstärke. Beim Coaching wird eine höhere Transferleistung erzielt als im Training. Das heißt, aus dem Coaching wird mehr auf den Arbeitsalltag angewendet als dies bei Trainingsmaßnahmen der Fall ist.

In Hypothese 3a wurden Zusammenhänge zwischen dem Lerntransfer-System im Training und der Transferleistung vom Training postuliert. Die gefundenen signifikanten Korrelationen zwischen den Faktoren des Lerntransfer-Systems einerseits und dem Trainingstransfer andererseits unterstützen diese Vermutung. Ausgenommen hiervon sind die zwei Faktoren Sanktionen durch den Vorgesetzten und negative Folgen bei Nicht-Anwendung, für die keine signifikanten Korrelationen mit dem Trainingstransfer vorliegen. Die Höhe der gefundenen Zusammenhänge ist eher als mittel zu bewerten. Die meisten Korrelationen liegen um .5, einige sogar darunter. Sie können nur als geringe bis mittlere Zusammenhänge gewertet werden. Die exploratorische Untersuchung der Vorhersagekraft der einzelnen Skalen des Lerntransfer-Systems ergab zudem, dass die Skalen generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Motivation zum Lerntransfer, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten, persönliche Transferkapazität und Unterstützung durch den Vorgesetzten am besten zur Vorhersage des Transfers von Trainings geeignet sind. Das Modell mit diesen Skalen als Prädiktoren klärt 59% der Varianz des Transfers von Training auf. Anzumerken ist, dass die vorherige Berechnung des vollen Modells mit allen Skalen keine wesentlichen Unterschiede in der Signifikanz der β-Koeffizienten der einzelnen Skalen im Vergleich zum schrittweisen Modell ergab. Das heißt,

das Modell, das sich aus der schrittweisen Regression ergab, nimmt alle relevanten Prädiktoren auf und unterschlägt keine Variablen, die im vollen Modell als signifikante Prädiktoren hervorgingen. Das reduzierte Modell der schrittweisen Regression erklärt zudem mit 59% fast gleich viel Varianz wie das vollständige Modell, das 60% Varianzaufklärung erreicht. Das reduzierte Modell erscheint danach robust. Die Varianzaufklärung durch dieses Modell ist mit 59% hoch. Die hier einbezogenen Faktoren des Lerntransfer-Systems sind damit bedeutsam in der Trainingsstichprobe mit ihrem Schwerpunkt im Bereich Führungstraining.

In Hypothese 3b wurde angenommen, dass es Zusammenhänge zwischen den Faktoren des Lerntransfer-Systems im Coaching und dem Transfer von Coaching gibt. Die gefundenen signifikanten Korrelationen zwischen den Skalen des GLTSI und dem Transfer von Coaching unterstützen dies. Mit Ausnahme der Skalen Sanktionen durch den Vorgesetzten, Feedback und Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe weisen alle GLTSI Skalen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Transfer von Coaching auf. Die Korrelationen sind jedoch auch in dieser Stichprobe eher als gering bis mittelhoch mit mehr geringen als mittleren Korrelationen. Eine Vorhersagekraft wurde für die Skalen Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung gefunden. Diese erklären gemeinsam 64% der Varianz. Auch hier enthält das reduzierte Modell der schrittweisen multiplen Regression alle Faktoren, die im vollen Modell signifikante Prädiktoren waren. Dabei ist die Varianzaufklärung des reduzierten Modells gleich hoch wie die des gesamten Modells. Das reduzierte Modell erscheint daher ebenfalls robust verwendbar. Die Varianzaufklärung dieses Modells ist etwas höher als die im Trainingsdatensatz. Eine Aufklärung von 64% der Varianz des Transfers ist sehr hoch.

5.2) Limitierungen

Die vorliegende Untersuchung unterliegt einigen Limitierungen. Zunächst ist hier die Stichprobengröße anzuführen. Mit 200 Teilnehmenden für die Befragung zum Transfer von Training und 158 Teilnehmenden für die Befragung zum Transfer von Coaching wurden keine sehr großen Stichproben erreicht. Für die Entwicklung des LTSI nutzten Holton et al. (2000) eine Stichprobe von 1616 Teilnehmenden. Allerdings ging es in der vorliegenden Untersuchung nicht um die Entwicklung, sondern um die Überprüfung des Modells. In ähnlichen Untersuchungen arbeiteten z.B. Kauffeld et al. (2008) mit einer Stichprobengröße von 408 und Devos et al. (2007) mit einer Stichprobengröße von 328. Zudem wird in beiden Datensätze für die Faktorenanalyse das Verhältnis von eins zu drei (Anzahl Items zu Anzahl Datensätze) und damit die zu erreichende Mindestanzahl erreicht (vgl. Bryant & Yarnold, 1994). Entsprechend wurde also keine sehr große, aber dennoch ausreichend große Stichprobe zugrunde gelegt, um aussagekräftige Ergebnisse zu erlangen.

Weiterhin handelt es sich in dieser Untersuchung um keine Zufallsstichproben. Diese wäre aussagekräftiger, aber die praktische Umsetzbarkeit ist leider sehr schwer möglich. Die Teilnehmenden wurden über verschiedene Unternehmen und Coaches angesprochen. Dabei gab es keine Richtung oder Vorauswahl, um eine Verzerrung der Daten an der Stelle auszuschließen. Die Stichproben können als anfallende, aber heterogene Stichproben innerhalb des Themenbereichs angesehen werden. Die Daten wurden intensiv auf mögliche Untergruppen untersucht. Dabei wurden neben Unterschieden in Mittelwerten vor allem auch Korrelationsunterschiede betrachtet. Diese Analyse ergab jedoch keine systematischen Unterschiede (siehe Anhang 3 & 4).

Für die Befragung zum Transfer von Training wurden nur Teilnehmende von Trainings zu Führungskompetenzen befragt, um eine inhaltliche Vergleichbarkeit mit dem Coaching zu gewährleisten. Trotz dieser Eingrenzung im Vergleich zu anderen

Trainingstransferuntersuchungen zeigen die vorliegenden Ergebnisse eine hohe Passung mit denen anderer Untersuchungen.

Zur Erhebung des Transfers wurde keine Differenzierung in Anwendung und Aufrechterhaltung vorgenommen, wie es in anderen vergleichbaren Untersuchungen der Fall war. Die hier gefundenen Ergebnisse beziehen sich also lediglich auf die Anwendung des Gelernten und nicht explizit auf die Aufrechterhaltung und Generalisierung. Die Untersuchung der expliziten Aufrechterhaltung und Generalisierung ergab jedoch in den anderen Untersuchungen lediglich schwache Zusammenhänge bzw. keinen enormen Erkenntnisgewinn (vgl. z. B: Kauffeld et al., 2008; Stewart et al., 2008b), sodass in dieser Untersuchung aus Gründen der Verständlichkeit für die Teilnehmenden und der Ökonomie auf diesen Grad der Ausdifferenzierung verzichtet wurde.

Die Testung des reduzierten Modells erfolgte an derselben Stichprobe an der das Modell entwickelt wurde. Es handelt sich daher um eine explorative Ideentestung und nicht um eine robuste Testung an einer unabhängigen Stichprobe. Die Bedeutung der Überprüfung muss vor diesem Hintergrund als erste Richtungsweisung verstanden werden und nicht als robuste Testung.

Eine der größten Einschränkungen für diese Untersuchung ergibt sich durch das Design im Selbstreportformat. Die vorliegende Untersuchung arbeitet mit subjektiven Fragebögen und lässt sich als monomethodische Untersuchung klassifizieren. Daher lässt sich hier eine Verzerrung durch den Commom Method Bias nicht ausschließen. Nach Spector (2006) wird der Einfluss dieses Fehlers zwar weit überschätzt, insgesamt stellt der monomethodische Aufbau der Untersuchung aber eine wichtige Limitierung dar. Diese sollte die Ergebnisse jedoch nicht wertlos machen, sondern zur konservativen Interpretation der Höhe der hier gefundenen Effekte anhalten. Zudem handelt es sich um eine Querschnittsuntersuchung mit korrelativen Aussagen. Auch wurden keine Interventionen oder

experimentelle Variationen angewandt. Das führt dazu, dass keine kausalen Aussagen aufgrund der Ergebnisse möglich sind. Die Aussagen sind korrelativ und lassen nicht ohne weiteres Schlüsse auf Beeinflussungsrichtungen zu.

5.3) Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stehen im Einklang mit den Hypothesen, wonach (1) das Lerntransfer-System auch im Coachingfeld anwendbar ist, (2) der Transfer von Coaching höher ist als der Transfer von Training und (3) die Faktoren des Lerntransfer-Systems sowohl im Trainings- als auch im Coachingfeld mit dem Transfer zusammen hängen. Diese Erkenntnisse sollen im Weiteren diskutiert und mit den theoretischen Erkenntnissen sowie dem Stand der wissenschaftlichen Forschung abgeglichen und darin und eingeordnet werden.

5.3.1) Struktur des Lerntransfer-Systems

Die gefundene Anwendbarkeit des Lerntransfer-Systems im Coachingfeld kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass der Anwendungskontext dem der Trainingsstichprobe ähnlich ist. Die Struktur des Lerntransfer-Systems im Coaching ähnelt der im Training. Die geteilten Charakteristika von Training und Coaching, wie z.B. der Bezug zur beruflichen Rolle, die geringe emotionale Tiefe, das zielorientierte Bearbeitung von Defiziten und die Verbesserung der Leistungsfähigkeit können als vergleichbare Gestaltungsfaktoren angesehen werden. Die erarbeiteten Unterschiede zwischen Coaching und Training wie z.B. die Individualität, die spezifischen methodischen Fähigkeiten, der Schwerpunkt auf die Beziehung zwischen Coach und Klient und die Prozessflexibilität (vgl. Ely et al., 2010) genauso wie die unterschiedlichen Methoden (vgl. Kauffeld, 2014; Greif, 2008) scheinen keinen Effekt auf die Struktur des Transfersystems zu haben. Einige dieser Faktoren, wie die Individualität oder die Beziehung, haben einen Bezug zum Design des Coachings. Das Design

des Trainings bzw. Coachings ist wiederum ein Teilbereich im Lerntransfer-System. Die Unterschiedlichkeit darin hätte daher auch auf eine Unterschiedlichkeit der Struktur des Lerntransfer-Systems hindeuten können. So nehmen auch Stewart et al. (2008b) in ihrer Untersuchung zum Transfer von Coaching im empirischen Teil keine Merkmale des Designs des Coachings auf. Der hier gefundene gute Fit war also nicht zwingend zu erwarten.

Der erreichte Fit des Trainings-Datensatzes ist sogar besser als der Fit in vorherigen Untersuchungen zum Lerntransfer-System. So erreichte das Lerntransfer-System-Modell für die spezifischen Skalen in dieser Untersuchung bessere Fit Werte als z.B. in der Untersuchung von Kauffeld et al. (2008). Hier wurde ein χ^2/df Wert von 1,327 im Vergleich zu 2,72 bei Kauffeld et al. (2008) gefunden. Auch der CFI ist mit 0,937 besser als der CFI in der Untersuchung von Kauffeld et al. (2008) mit 0,97. Der RMSEA beschreibt mit 0,041 im Vergleich zu 0,07 ebenfalls einen besseren Fit. Ähnlich sehen die Fit Werte der generellen Skalen aus. Hier wurde ein χ^2/df Wert von 1,643 im Vergleich zu 2,26 bei Kauffeld et al. (2008), ein CFI von 0,946 im Vergleich zu 0,92 und ein RMSEA von 0,057 im Vergleich zu 0,06 erreicht. Dass hier ein guter Fit entsteht war zu erwarten, da es sich um eine Replikation von Studien zu dem bewährten und mehrfach geprüften GLTSI handelt. Mit diesen Ergebnissen wurde eine erneute Bestätigung erzielt.

Die Prüfung des Strukturmodells im Coaching-Umfeld war Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung. Die hier erreichten Fit Werte sind ebenfalls fast durchgängig höher als die Werte der psychometrischen Überprüfung des GLTSI im Trainingskontext von Kauffeld et al. (2008). So wurde für die spezifischen Faktoren ein χ^2/df Wert von 1,342 im Vergleich zu 2,72, ein CFI von 0,915 im Vergleich zu 0,97 erreicht und ein RMSEA von 0,047 im Vergleich zu 0,07 erreicht. Für den generellen Skalenteil wurde hier ein χ^2/df Wert von 1,23 im Vergleich zu 2,26, ein CFI von 0,978 im Vergleich zu 0,92 und ein RMSEA von 0,038 im Vergleich zu 0,06 erreicht. Abgesehen von dem CFI Wert der spezifischen Faktoren

sind also alle Fit Werte für die Passung des Lerntransfer-System-Modells zu den Coaching Daten besser als die Fit Werte, die Kauffeld et al. (2008) in ihrer psychometrischen Überprüfung des GLTSI erreicht haben. Gerade vor dem Hintergrund, dass es neben all den Ähnlichkeiten auch einige Unterschiede zwischen beiden Formaten gibt, wie zu Beginn herausgearbeitet, war ein Fit in diesem Umfang nicht zu erwarten. Die Fokussierung der Befragung auf Trainings und Coachings zu Führungsthemen könnte hierzu einen Erklärungsansatz liefern. Der organisationale Kontext wurde dadurch sehr ähnlich gehalten. Die Beschränkung auf Führungstrainings könnte daher im Trainingstransfersystem einen Unterschied zu anderen Studien darstellen. Andere Trainings, die den Kontext der anderen Studien lieferten, könnten ein weniger klares bzw. unterschiedlicheres Transfersystem haben. Ein weiterer Erklärungsansatz ergibt sich aus der Betrachtung der Evaluationsmodelle, die im Theorieteil erläutert wurden. Die im Lerntransfer-System enthaltenen individuellen Merkmale wie z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Motivation sind auch im Coaching Evaluationsmodell von Greif (2014) enthalten. Daher war zu erwarten, dass diese Merkmale auch im Lerntransfer-System relevant sind.

Ein Vergleich mit den Ergebnissen von Stewart et al. (2008b) bestätigt die angenommene Ähnlichkeit zwischen den dort gefundenen und angewendeten Faktoren für den Transfer von Coaching und den Faktoren des Lerntransfer-Systems. Stewart et al. (2008b) fanden in ihrer explorativen Untersuchung zum Transfer von Coaching Merkmale zur psychosozialen Unterstützung, zur Organisationskultur und zur Einstellung des Coachees zur Entwicklung. Die Merkmale zur psychosozialen Unterstützung werden im Lerntransfer-System durch die Faktoren Unterstützung durch Kollegen und durch den Vorgesetzten abgebildet. Die Merkmale zur Organisationskultur werden im Lerntransfer-System durch die Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe, Möglichkeit zur Wissensanwendung und Transferkapazität abgebildet. Die Merkmale zur Einstellung des Coachees zur Entwicklung

werden im Lerntransfer-System durch die Motivation zum Lerntransfer, Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Ergebniserwartung abgebildet.

Es wird deutlich, dass die explorativ gefundenen Faktoren von Stewart et al. (2008b) auch im Lerntransfer-System zu finden sind. Hingegen gilt dies nicht umgekehrt. Das Lerntransfer-System umfasst weitere Faktoren, die bei Stewart et al. (2008b) nicht direkt aufzufinden sind. So wurden die Skalen des Trainingsdesigns, die generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die positiven und negativen Folgen bei Anwendung bzw. Nicht-Anwendung und die Sanktionen durch den Vorgesetzten hier nicht direkt in Relation gesetzt. Viele dieser Skalen lassen sich inhaltlich dennoch in Verbindung mit den Faktoren von Stewart et al. (2008b) setzen. So nehmen sie in ihr späteres Modell auch Persönlichkeitsmerkmale auf, unter die die generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung fällt. Die negativen und positiven Folgen lassen sich als Spezifikationen des Arbeitsumfeldes betrachten und können daher auch als eine Art Unterstützung gesehen werden, die Stewart et al. (2008b) auch mit aufgenommen haben. Die Trainingsdesign Merkmale wurden auch von Stewart et al. (2008b) nicht empirisch untersucht, jedoch wurden trotzdem eben solche in das spätere Modell mit aufgenommen. Im spezifischen sind dies die Eigenschaften des Coaches, die Beziehung und die Methodik. Die vorliegende Untersuchung hat damit auch empirisch gezeigt, dass diese Kriterien wichtige Faktoren im Lerntransfer-System von Coaching sind.

Das Lerntransfer-System besteht also aus mehr Faktoren als das Modell von Stewart et al. (2008b). Dabei handelt es sich um eine weitere Ausdifferenzierung und nicht um inhaltlich völlig neue Faktoren. Die in dieser Untersuchung gefundenen guten Fit Werte für das Lerntransfer-System-Modell weisen darauf hin, dass dieses Modell nicht schlechter geeignet ist, um den Transfer von Coaching zu beschreiben. Das Lerntransfer-System ist eine weitere Ausdifferenzierung zu Stewarts Modell und dient damit einer höheren Klarheit und Konkretheit. Dies ist gerade für die Praxis relevant, da somit differenzierter evaluiert werden

kann. Das Lerntransfer-System liefert inhaltlich klar umgrenzte Merkmale, die leicht verständlich sind und so eine relativ leichte Ableitung von Maßnahmen erlauben. Auch im wissenschaftlichen Kontext ist das Lerntransfer-System vorzuziehen, da es ein Integrieren von Forschungsergebnissen und Theorien erlaubt. Mit dieser Untersuchung wurde an ein bestehendes Modell angeknüpft, das damit weiter entwickelt bzw. dessen Anwendungsgebiet erweitert wurde. Die Erkenntnisse können in Relation zu Theorie und Forschung gesetzt werden. Genau solche Integration von Erkenntnissen und Einordnung von Theorien ist ein primärer Auftrag der Wissenschaft, wie schon Russell (1931) erörterte.

Gerade in der Organisationspsychologie liegt derzeit eine stark fragmentierte Theorien- und Erkenntnislage vor (vgl. Ferris, Hochwarter, & Buckley, 2012), die stark von Interesse und vor allem neuen Erkenntnissen, die Bestehendem widersprechen, getrieben ist (vgl. Pillutla & Thau, 2013). Damit ist gerade in dieser Disziplin ein Augenmerk auf die Integration von Erkenntnissen zu legen. Auch im spezifischen Forschungsfeld zum Coaching ist die Erkenntnislage nur schwer zu vergleichen und zu einer übergreifenden Theorie zusammen zu fassen (vgl. Greif, 2008), sodass auch hier eine stärkere Vergleichbarkeit und Integration von Forschung wichtig ist. Demnach ist das Lerntransfer-System als Strukturmodell für den Transfer von Coaching dem Modell von Stewart et al. (2008b) vorzuziehen, da es inhaltlich vergleichbar mit dem Modell von Stewart et al. (2008b) ist, jedoch klarer ausdifferenziert ist und eine Vergleichs- und Integrationsmöglichkeit zu bestehenden Theorien bietet.

5.3.1.1) Faktoren außerhalb des Lerntransfer-Systems

Wie diskutiert stimmen die Faktoren des Lerntransfer-Systems inhaltlich mit den Faktoren anderer Untersuchungen überein und das Modell enthält keine unpassenden Faktoren. Allerdings schließt das nicht aus, dass darüber hinaus weitere Faktoren relevant für den Transfer von Coaching sind. Das Modell ist nicht explorativ im Coaching Kontext

entstanden. Daher macht eine Betrachtung möglicher weiterer Faktoren Sinn. Zunächst kann dazu auf den ersten Teil der Untersuchung von Stewart et al. (2008b) geschaut werden, in dem explorativ nach Merkmalen gesucht wurde, die mit dem Transfer von Coaching zusammenhängen. Der inhaltliche Vergleich der dort gefunden Faktoren und der Lerntransfer-System Faktoren hat gezeigt, dass alle Faktoren, die Stewart et al. (2008b) explorativ gefunden haben, sich auch im Lerntransfer-System wieder finden lassen. Damit wären keine für den Transfer von Coaching relevanten Faktoren vom Lerntransfer-System außer Acht gelassen.

Jedoch bleibt weiterhin anzumerken, dass das Lerntransfer-System zwar Skalen zum Trainingsdesign mit aufnimmt, hierin aber keine Merkmale des Trainers selbst enthalten sind. Dies könnten aber durchaus wichtige Merkmale sein, die vielleicht gerade im Coaching eine hohe Relevanz haben. Denn bereits in Definitionen von Coaching findet die Beziehung Erwähnung. So spricht die International Coaching Federation (2003) von einer „andauernden Partnerschaft“ und auch Rauen (2008) führt an, dass Coaching „auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichnete, freiwillig gewünschte Beratungsbeziehung“ stattfindet (S.3). Auch in der Forschung zu Wirkfaktoren von Coaching wurden Merkmale der Coaching Gestaltung wie das Vertrauen, Partnerschaft und Sympathie, die Persönlichkeit des Coaches, die Empathie und methodische Kompetenz des Coaches (Böning & Fritschle, 2005) und der Coaching Beziehung (Behrendt, 2006) als relevante erfolgsbeeinflussende Merkmale gefunden. So nimmt auch Greif (2014) in seinem Evaluationsmodell für Coaching die Ebene des Coaches und der Beziehung mit auf. Die Bedeutung der Beziehung zwischen Coach und Klient ist zudem nach Ely et al. (2010) ein Unterscheidungskriterium zwischen Coaching und Führungstraining. Daraus ist zu schließen, dass der Coach und die Beziehung für den Erfolg des Coachings eine hohe Relevanz haben, wie auch im Theorieteil dieser Arbeit herausgearbeitet wurde. Dies könnte auch für die Transferleistung von Coaching der Fall sein.

In dieser Untersuchung wurden diese Merkmale jedoch nicht als relevanter Transferfaktor mit einbezogen und auch Stewart et al. (2008b) konnten in ihrer explorativen Untersuchung keine derartigen Merkmale als relevant für den Transfer von Coaching finden. Auch die Untersuchungen zum Transfer von Training fanden wenig bzw. keine Relevanz dieser Merkmale. Demnach liegt hier ein Unterschied zwischen der Evaluation vom Erfolg von Coaching und der Evaluation vom Transfer von Coaching vor. Die Merkmale zur Person des Coaches und zur Beziehung zwischen Coach und Klient sind in der Evaluation zum Erfolg von Coaching relevant, nicht aber in der Evaluation des Transfers von Coaching. Die Relevanz dieser Merkmale für den Transfer könnte hier mittelbar über den Erfolg des Coachings sein. Diese Merkmale haben gerade im Coachingkontext eine besondere Stellung, die vor allem einen Unterschied zum Training darstellen, und sollten daher nicht außer Acht gelassen werden. Hier ist weitere Forschung notwendig, um genau diese spezifischen Faktoren der Coaching Gestaltung konkreter dahingehend zu untersuchen, ob und wie sie einen Einfluss auf den Transfererfolg von Coaching haben. Dabei könnte auch eine nähere Betrachtung der Unterscheidung zwischen Coaching Evaluation und Transfer von Coaching hilfreich sein.

Außerdem bleiben weitere Aspekte, die sich im Kontext der Transferunterstützung von Coaching als relevant ergeben haben, vom Lerntransfer-System ausgeschlossen. Wie im Theorieteil schon angeführt stellte Greif (2013) mit seiner Erweiterung des Rubikonmodells den Faktor Umsetzungsunterstützung durch den Coach als relevante Maßnahme für den Transfer heraus. Die Bedeutsamkeit dessen wurde auch empirisch belegt (vgl. Greif & Benning-Rohnke, 2015). Ein solcher oder ähnlicher Faktor lässt sich allerdings im Lerntransfer-System nicht finden. Im Bereich der Trainingsfaktoren werden die Faktoren Trainingsdesign und Trainings-Arbeits-Übereinstimmung betrachtet. Das Trainingsdesign betrachtet allerdings lediglich Möglichkeiten zu Übungen innerhalb des Trainings und die Trainings-Arbeits-Übereinstimmung betrifft nur die Ähnlichkeit der Inhalte. Die

Umsetzungsunterstützung geht jedoch einen Schritt weiter und greift Transfersituationen vorweg und bereitet konkret darauf vor. Zumindest im Coaching und im Transfer von Coaching spielt die Umsetzungsunterstützung durch den Coach aber eine große Rolle und lässt sich damit auch als wichtiger Gestaltungsfaktor des Lerntransfer-Systems bewerten. Eine Erweiterung des Lerntransfermodells für Coaching wäre daher zu überprüfen.

Dabei wäre interessant zu analysieren, ob eine Umsetzungsunterstützung auch im Training ein relevanter Faktor ist. Gegebenenfalls könnte dies auch ein Unterscheidungsmerkmal des Lerntransfer-Systems von Coaching und von Training sein. Anders herum ließe sich diskutieren, ob die Umsetzungsunterstützung eines Trainings-Teilnehmenden überhaupt noch dem Trainingsformat zuzuschreiben wäre oder ob dies nicht als Transfercoaching zu definieren wäre, welches sich dem Training anschließt. So entwickelte Geißler (2010) genau zu diesem Zweck, den Transfer von Trainings zu unterstützen, das virtuelle Transfercoaching und Greif das Telefon-Shadowing. Nach dieser Logik wäre die Umsetzungsunterstützung für das Lerntransfer-Systems beim Training nicht relevant, da dies Teil des anschließenden Coachings wäre. Wie aber auch im Theorieteil schon dargelegt wurde, verändert sich das Trainingsformat immer weiter vom klassischen Schulformat und nutzt verstärkt interaktive und reflektive Methoden (vgl. Kauffeld, 2014), sodass hier ggf. die Umsetzungsunterstützung auch als Erweiterung des Methoden Repertoires im Training definiert werden könnte.

Insgesamt zeigt der Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur Faktorenstruktur des Lerntransfer-Systems mit anderen Untersuchungen in diesem Feld, dass das Lerntransfer-System für das Coachingfeld ein sinnvoll anzuwendendes Modell ist, um den Transfer von Coaching besser zu verstehen. Dennoch könnte die Hinzunahme weiterer Merkmale wie der Umsetzungsunterstützung (vgl. Greif, 2013) eine sinnvolle Erweiterung des Lerntransfer-Systems darstellen. Hierzu bedarf es allerdings weiterer Untersuchungen.

5.3.2) Unterschiede zwischen Coaching und Training

Neben der Überprüfung der Struktur des Lerntransfer-Systems wurden die Ausprägung des Transfers und der Faktoren des Transfersystems sowie die Zusammenhänge dazwischen untersucht. Diese sollen im Folgenden näher diskutiert und in die Theorien- und Erkenntnislage eingeordnet werden. Anschließend werden die Unterschiede zwischen dem Trainingsdatensatz und dem Coachingdatensatz analysiert.

5.3.2.1) Transferleistung

Die Ergebnisse zu Hypothese 2, dass der Transfer von Coaching signifikant höher ist als der Transfer von Training, deuten darauf hin, dass Coaching das wirkungsvollere Instrument ist – zumindest, was die Umsetzung des Erlernten anbetrifft. D.h. aus einem Coaching wird mehr auf die Arbeit transferiert als aus einem Training. Das verbessert die Voraussetzungen für einen hohen Nutzen. Zwar befindet sich der Transfer noch nicht auf der Evaluationsebene des Nutzens (vgl. Kirkpatrick, 1976), jedoch entsteht ein Nutzen nur, wenn Inhalte auch angewendet werden (vgl. Ebner et al., im Druck). Das legt nahe, dass ein höherer Transfer auch in einem höheren Nutzen resultiert. Dies entspricht auch der Theorien- und Erkenntnislage zur Evaluation. So entdeckte bereits Noe (1986) den Zusammenhang zwischen Transfer, Verhaltensänderung und Outcome. Und auch Alvarez et al. (2004) nehmen nach intensiver Analyse vorliegender empirischer Untersuchungen aller Einzelaspekte in ihrem integrierten Evaluationsmodell die Wirkung der Transferleistung auf die Ergebnisse mit auf.

Ein höherer Transfer von Coaching kann mit ein Grund für die stetig wachsende Popularität von Coaching sein. Würth (2003) fand, dass Coaching als Personalentwicklungsinstrument bereits vermehrt eingesetzt wird und wie Schermuly et al. (2012) herausfanden, wird die Bedeutung von Coaching weiter zunehmen. Dies spiegelt sich auch an einem stetig wachsenden Coaching Markt (DBVC & Philipps-Universität Marburg, 2013). Allerdings ist der gefundene Unterschied gering und vor dem Hintergrund der

aufgeführten Limitierungen zu interpretieren, sodass keine ausreichende Grundlage für weiterführende Schlussfolgerungen vorliegt.

Ein möglicher Erklärungsansatz sind die Ausprägung des Lerntransfer-Systems und die Zusammenhänge dessen mit dem Transfer. Diese unterscheiden sich zwischen Coaching und Training. Vielleicht können die relevanten Voraussetzungen des Lerntransfer-Systems für Coaching eher erfüllt werden als die für Training, sodass ein höherer Transfer im Coaching möglich ist. Die Ausprägung der Transferfaktoren und der Zusammenhänge werden daher im Folgenden näher diskutiert und anschließend verglichen.

5.3.2.2) Ausprägung der Transferfaktoren

Die Analyse der Unterschiede zwischen Coaching und Training hat signifikante Unterschiede zwischen dem Coachingdatensatz und dem Trainingsdatensatz auf einigen der GLTSI Skalen ergeben. So waren die Ausprägungen auf den Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Unterstützung durch den Vorgesetzten und Unterstützung durch Kollegen im Coachingdatensatz signifikant geringer als im Trainingsdatensatz.

Die geringere Übereinstimmung zwischen Coaching und der Arbeit ist wenig überraschend, da Coaching sich mit individuellen Themen auseinandersetzt und auch das Setting individuell und explizit außerhalb des Arbeitssetting stattfindet. Interessant hingegen sind die geringeren Werte in der Unterstützung vom Vorgesetzten und von Kollegen. Dies könnte damit verbunden sein, dass Coaching häufig vertraulich durchgeführt wird und eine explizite Unterstützung durch das Umfeld damit schwierig ist. Auch einige der angefragten Unternehmen für diese Studie haben bei der Ansprache ihrer Coaching-Teilnehmenden gezögert und letztlich haben einige lediglich an der Trainingsbefragung teilgenommen. Allerdings wird die Führungskraft in vielen Unternehmen im Coaching-Prozess mit eingebunden (Tonhäuser, 2010). Die häufig persönlichkeitsnahen Themen im Coaching (vgl.

Böning & Fritschle, 2005) könnten aber auch die nötige Unterstützung erschweren. Diese müsste eventuell individueller und damit weniger greifbar sein und könnte somit nicht zwingend als Unterstützung des Transfers wahrgenommen werden. Fraglich ist daher, inwieweit hier eine Unterstützung des Transfers vom Teilnehmenden differenziert wahrgenommen wird oder ob eher eine generelle soziale Unterstützung gemeint wird. Hierzu wäre ebenfalls weitere Forschung notwendig. Die Wahrnehmung einer Unterstützung ist jedoch bei Trainingsteilnehmenden größer als bei Coachingteilnehmenden. Das könnte also auch ein Hinweis darauf sein, dass die Wahrnehmung der Unterstützung für Inhalte aus dem Training einfacher ist als für Inhalte aus dem Coaching.

Signifikant höhere Werte als im Trainingsdatensatz wurden im Coachingdatensatz hingegen auf den Skalen Transferdesign, persönliche Transferkapazität, Möglichkeit zur Wissensanwendung, Motivation zum Lerntransfer, positive Folgen bei Anwendung, generelle Selbstwirksamkeit und Leistungsverbesserung durch Anstrengung erreicht.

Da das Coaching eine individuelle Beratungsform ist, ist die höhere Ausprägung des Transferdesigns hier nicht überraschend. Dieses beschreibt das Ausmaß, in dem das Training bzw. Coaching auf die tatsächlichen Anforderungen des Teilnehmenden eingeht und Möglichkeiten zum Transfer bietet (vgl. Kauffeld, 2010). Die höheren Werte im Coachingdatensatz auf den weiteren Skalen deuten auf Unterschiede in den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden und deren Arbeitssituation im Coaching und im Training hin. Da Coaching in vielen Unternehmen hauptsächlich für Führungskräfte und für Potenzialträger eingesetzt wird (vgl. Böning & Fritschle, 2005), ergibt sich eine nicht unbedingt durchschnittliche Kompetenzlage der Teilnehmenden. Sie sind Leistungsträger, in deren Positionen gerade persönliche Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale wie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wichtig sind (vgl. z.B. Bartone, Snooks, & Tremble, 2002; Chemers, Watson, & May, 2002). Auch in dieser Untersuchung enthielt die

Coachingstichprobe mehr Teilnehmende in höheren Managementebenen als die Trainingsstichprobe und die Führungserfahrung der Coachingteilnehmenden ist höher als die der Trainingsteilnehmenden. Die Arbeitssituation unterscheidet sich also. Die höheren Positionen der Coachingteilnehmenden könnten daher eine mögliche Erklärung dafür sein, dass sie mehr Kapazitäten und Möglichkeiten haben, das im Coaching Erlernte anzuwenden. Der höhere Wert auf der Skala positive Folgen bei Anwendung deutet darauf hin, dass der Einsatz des im Coaching Gelernten im Vergleich zu dem im Training Gelernten zu mehr positiven Folgen führt. Zudem kann der höhere Einsatz von Reflektion im Coaching als im Training dazu führen, dass die Umsetzung des Erlernten besser reflektiert wird und somit die positiven Folgen genauer beobachtet und bemerkt werden.

Coaching weist also neben dem signifikant höheren Transfererfolg auch eine signifikant unterschiedliche Ausprägung des Transfersystems im Vergleich zu Training auf. Diese Unterschiedlichkeit im Transfersystem kann auch die Unterschiedlichkeit im Transfererfolg bedingen, da das Transfersystem Zusammenhänge mit dem Transfererfolg aufweist, die zum Teil prädiktiv sind. Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden näher diskutiert werden.

5.3.2.3) Zusammenhang LTSI – Transfer

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen sowohl im Trainingsdatensatz (H3a) als auch im Coachingdatensatz (H3b) einige Zusammenhänge, die nun nacheinander diskutiert werden und anschließend verglichen werden sollen.

5.3.2.3.1) Trainingsdatensatz

Im Trainingsdatensatz korrelieren außer den Skalen Sanktionen durch den Vorgesetzten und negative Folgen bei Nicht-Anwendung alle GLTSI Skalen signifikant mit dem Transfer von Training. Allerdings sind diese Korrelationen zumeist eher als gering zu

bewerten. Nur die Korrelationen der Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Transferdesign, Möglichkeit zur Wissensanwendung, Motivation zum Lerntransfer und generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung lassen sich als mittlere Korrelationen (r>.5) bewerten. Alle anderen weisen lediglich eine geringe Korrelation und die Skala Feedback sogar mit weniger als .2 nur eine sehr geringe Korrelation auf. Dies steht jedoch im Einklang mit den Ergebnissen von Kauffeld et al. (2008), die auch hauptsächlich Korrelationen im geringen oder gar sehr geringen Bereich zwischen den GLTSI Skalen und den drei von Ihnen gemessenen Kriterien von Transfer (Anzahl umgesetzter Schritte, durchschnittlicher Umsetzungsgrad, individuelle Leistungssteigerung) fanden. Sie fanden sogar noch weniger mittlere Korrelationen als in dieser Untersuchung. Lediglich für die GLTSI Skalen Motivation zum Lerntransfer, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung und Leistungsverbesserung durch Anstrengung wurden mittelhohe Korrelationen mit dem Kriterium individuelle Leistungssteigerung gefunden.

Im Regressionsmodell, das 59% der Varianz aufklärt, werden die Skalen generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Motivation zum Lerntransfer, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten, persönliche Transferkapazität und Unterstützung durch den Vorgesetzten einbezogen. Diese Skalen können damit den Transfer von Training gut vorhersagen. Zudem erweist sich hier das Führungsverhalten als signifikanter Prädiktor. Das heißt, dass Personen mit einer besseren Bewertung ihres Führungsverhaltens auch einen höheren Transfer von Training erreichen. Die Skala Sanktionen durch den Vorgesetzten hat allein keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Transfererfolg, wird aber im Regressionsmodell als Prädiktor mit einbezogen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass der Faktor Sanktionen durch den Vorgesetzten eine Suppressorvariable ist.

Die Stärke dieses Modells ist mit einer Varianzaufklärung von 59% als sehr hoch zu bewerten. In vergleichbaren Untersuchungen erreichten die Modelle deutlich geringere Aufklärung. So erreichten Kauffeld et al. (2008) eine Varianzaufklärung von .19 bis .49 für die verschiedenen Kriterien des Transfers. Devos et al. (2007) erreichten eine maximale Varianzaufklärung von .185 – allerdings wurde hier nur mit einzelnen Skalen gerechnet, nicht mit einem Regressionsmodell. Zu berücksichtigen ist allerdings der monomethodische Aufbau dieser Untersuchung, der zum Teil für die hohe Varianzaufklärung verantwortlich sein könnte.

Die hier gefundenen Prädiktoren ergeben ein abweichendes Bild zu den bisherigen Forschungsergebnissen. Als vergleichbare Untersuchungen können die Studie von Kauffeld et al. (2008) und Devos et al. (2007) betrachtet werden. Das Kriterium, also der Transfer, wurde zwar unterschiedlich erhoben, ist jedoch ausreichend vergleichbar.

Der in dieser Untersuchung gefundene Prädiktor generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde sowohl in der Untersuchung von Kauffeld et al. (2008) als Prädiktor für den Umsetzungsgrad als auch bei Devos et al. (2007) als Prädiktor für den Transfer gefunden. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Motivation zum Lerntransfer, die bei Kauffeld et al. (2008) für alle drei untersuchten Transferkriterien und auch bei Devos et al. (2007) als Prädiktor für den Transfer hervorging. Die Skala Sanktionen durch den Vorgesetzten ging bei Kauffeld et al. (2008) für die zwei Transferkriterien Anzahl umgesetzter Schritte und Umsetzungsgrad als Prädiktor hervor, jedoch nicht bei Devos et al. (2007).

Die weiteren, hier gefundenen Prädiktoren Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, persönliche Transferkapazität und Unterstützung durch den Vorgesetzten wurden weder in der Untersuchung von Kauffeld et al. (2008) noch in der Untersuchung von Devos et al. (2007) als Prädiktor diagnostiziert. Dafür fanden Kauffeld et al. (2008) als zusätzliche Prädiktoren

die Faktoren Erwartungsklarheit, Transfer-Design und Leistungsverbesserung durch Anstrengung. Bei Devos et al. (2007) gingen zusätzlich die Faktoren Erwartungsklarheit, Transfer-Design, Möglichkeit zur Wissensanwendung, Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Ergebniserwartung als Prädiktoren für den Transfer hervor.

Die zwei Skalen Motivation zum Lerntransfer und generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung scheinen eine hohe Bedeutung für die Vorhersage des Transfers zu haben, da sie durchgängig als Prädiktor auftraten. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Analyse des Strukturgleichungsmodells des Trainingsdatensatzes. Diese zwei Faktoren haben die größten Pfadkoeffizienten (.419 und .301) und damit den größten Einfluss. Sie wurden ebenfalls in vielen anderen Untersuchungen im Zusammenhang mit dem Transfer gefunden. So traten Sie auch in der Metaanalyse über 89 Studien von Blume et al. (2010) mit moderaten Zusammenhängen auf.

Ebenfalls Unterstützung von anderen Untersuchungen gibt es für den Faktor Unterstützung durch den Vorgesetzten. Dieser tritt in der vorliegenden Untersuchung als Prädiktor auf, jedoch in keiner der zwei Vergleichsstudien zum LTSI. In der Transferforschung, die unabhängig von dem LTSI durchgeführt wurde, ergab sich hingegen für die Unterstützung durch den Vorgesetzten häufig ein starker und prädiktiver Zusammenhang mit einem höheren Transfer (vgl. Facteau et al., 1995; Xiao, 1996; Colquitt et al., 2000; Brinkerhoff & Montesino, 2006; Blume et al., 2010). Jedoch ist die Vergleichbarkeit hier wiederum stark eingeschränkt, da zwar für die UV teilweise das gleiche Instrument genutzt wurde, jedoch für die AV unterschiedliche Instrumente und sogar Konzepte für den Transfer angewendet wurden, wie z.B. die Motivation zum Lerntransfer (Seyler et al., 1998) oder die individuelle Leistung (Bates et al., 2000). Die zwei hier aufgeführten Untersuchungen zum Vergleich (Devos et al., 2007; Kauffeld et al., 2008) sind daher am besten für eine Einordnung der Ergebnisse geeignet. Um eine stärkere

Vergleichbarkeit und damit eine Integration einzelner Forschungsergebnisse in eine umfassende Erkenntnislage zu erreichen, muss zukünftige Forschung in diesem Bereich mehr Standardinstrumente oder zumindest vergleichbare Konstrukte, die bereits in vorherigen Untersuchungen genutzt wurden, einsetzen.

5.3.2.3.2) Coachingdatensatz

Im Coachingdatensatz weisen ebenfalls fast alle Skalen signifikante Zusammenhänge zum Transfer von Coaching auf. Nur die Skalen Sanktionen durch den Vorgesetzten, Feedback und Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe korrelieren nicht signifikant mit dem Transfer.

Diese Ergebnisse stehen zu großen Teilen im Einklang mit der aktuellen Forschungslage. Eine Einordnung hierzu lässt sich wiederum mit den Ergebnissen von Stewart et al. (2008b) vornehmen. Sie fanden auch signifikante Zusammenhänge zwischen der Motivation und dem Transfer, sowie zwischen den positiven Situationsfaktoren und dem Transfer. Die positiven Situationsfaktoren werden bei Stewart et al. (2008b) allgemein erfasst. Der Vergleich mit den äquivalenten GLTSI Skalen, Wissensanwendung, Erwartungsklarheit, positive Folgen bei Anwendung, negative Folgen bei Nicht-Anwendung, Feedback und Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe, zeigt, dass diese spezifischer sind. Lediglich die zwei Skalen Feedback und Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe weisen in der vorliegenden Untersuchung keine signifikanten Korrelationen auf. Weiterhin fanden sie signifikante Korrelationen zwischen der Unterstützung durch den Vorgesetzten sowie der Unterstützung durch Kollegen mit dem Transfer für bestimmte Anwendungsfälle. Sie differenzieren für den Transfer die Anwendungsfälle (a) „Anwendung erfordert Erlaubnis“, (b) „Anwendung erfordert keine Erlaubnis, aber das Mitwirken anderer“, sowie (c) „Anwendung ist unabhängig von anderen“. Die Korrelationshöhen sind ebenfalls vergleichbar mit geringen Unterschieden.

Insgesamt bestätigen also die hier gefundenen Zusammenhänge zwischen den GLTSI Skalen und dem Transfer von Coaching die aktuelle Erkenntnislage. Durch die hohe Ausdifferenzierung des Lerntransfer-Systems, insbesondere in den Merkmalen der Arbeitsumgebung, wird jedoch die Erkenntnislage weiter spezifiziert. Insgesamt werden dadurch die Erkenntnisse zu den Zusammenhängen des Transfersystems und dem tatsächlichen Transfer konkreter und näher aufgeklärt, wodurch der Erkenntnisgrad gesteigert wird.

Das Regressionsmodell des Transfers von Coaching klärt 64% der Varianz auf und beinhaltet die Skalen Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung. Die Skalen Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung und persönliche Transferkapazität hatten ebenfalls im Trainingsdatensatz Vorhersagekraft. Und auch in den Untersuchungen von Kauffeld et al. (2008) und Devos et al. (2007) stellten sich die zwei Skalen Motivation zum Lerntransfer und Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Prädiktor für den Transfer von Training heraus. Leistungsverbesserung durch Anstrengung ergab sich zwar nicht in diesem Trainingsdatensatz als Prädiktor, wurde allerdings sowohl von Kauffeld et al. (2008) als auch von Devos et al. (2007) als Prädiktor für den Transfererfolg von Training gefunden. Letztlich fand sich die Skala Möglichkeit zur Wissensanwendung auch nicht in diesem Trainingsdatensatz als Prädiktor, wurde jedoch auch bei Devos et al. (2007) als Prädiktor gefunden.

Vergleichbare Untersuchungen im Coachingfeld sind rar. Daher wird hier wiederum die Untersuchung von Stewart et al. (2008b) zum Vergleich genutzt. Die Ergebnisse sind hier nur zum Teil im Einklang. Stewart et al. (2008b) fanden ein Regressionsmodell, das die Motivation, die situationalen Faktoren und die psychosoziale Unterstützung durch den

Vorgesetzten zur Vorhersage des Transfers mit einbezog und damit 43% der Varianz erklärte. Die Varianzaufklärung in der vorliegenden Untersuchung ist deutlich höher. Die Prädiktoren Motivation und situationale Faktoren, die bei Stewart et al. (2008b) einen signifikanten Beitrag im Modell leisten, werden durch diese Untersuchung bestätigt. Dabei stellt die Motivation sowohl in der vorliegenden Untersuchung als auch bei Stewart et al. (2008b) den Prädiktor mit dem größten Beitrag dar. Die situationalen Faktoren sind jedoch in dieser Untersuchung weiter ausdifferenziert und nur die zwei Faktoren Transferkapazität und Möglichkeit zur Wissensanwendung gehen hier als Prädiktoren hervor.

Außerdem ergeben sich in dieser Untersuchung weitere Faktoren als Prädiktoren, die Stewart et al. (2008b) nicht mit einbezogen haben. So wirken hier die beiden Faktoren generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Leistungsverbesserung durch Anstrengung als weitere Prädiktoren mit ebenfalls recht hohen Gewichten. Diese zwei Faktoren lassen sich als Persönlichkeitsmerkmale klassifizieren. Solche Merkmale wurden bei Stewart et al. (2008b) empirisch nicht mit einbezogen. Sie betrachteten als einziges Merkmal der Person die Motivation. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen jedoch, dass dies zu kurz gegriffen ist und neben der Motivation auch die beiden persönlichen Merkmale der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Überzeugung, seine Leistung durch Anstrengung steigern zu können, eine wichtige Rolle in der Vorhersage des Transfers von Coaching spielen. Die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Transfer von Coaching wurde ebenfalls in anderen Untersuchungen bestätigt. So fanden Stewart et al. (2008a) Korrelationen zwischen der Anwendung des im Coaching Gelernten und den Variablen Gewissenhaftigkeit, Offenheit, emotionale Stabilität und generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die Relevanz von solch persönlichen Merkmalen könnte auch erklären, warum die Varianzaufklärung in der vorliegenden Untersuchung mit 64% deutlich besser als die Ergebnisse von Stewart et al. (2008b) mit 43% ist. Jedoch liegt dies nicht allein daran, dass mehr Faktoren zur Vorhersage genutzt werden. Bereits das erste gerechnete Modell der Regressionsanalyse mit alleinig der

Motivation als Prädiktor erreicht mehr Varianzaufklärung als die Untersuchung von Stewart et al. (2008b). Die Faktoren des Lerntransfer-Systems scheinen sich also nicht nur als Strukturmodell zur Beschreibung des Transfersystems besser zu eignen als das Modell von Stewart et al. (2008b), sondern ebenso in der Relation zum und der Vorhersage vom Transfer von Coaching eine bessere Eignung zu haben.

5.3.2.3.3) Vergleich der Lerntransfer-Systeme im Coaching und im Training

Die einzelnen Diskussionen der Zusammenhänge zwischen den Faktoren des Lerntransfer-Systems und dem Transfer im Trainingsdatensatz und im Coachingdatensatz haben bereits deutlich gemacht, dass hier Unterschiede vorliegen. Daher soll an dieser Stelle ein abschließender Vergleich angestellt werden.

Zunächst liegen Unterschiede in den einfachen Korrelationen vor. Die beiden Skalen Feedback und Offenheit für Veränderungen, die im Coachingdatensatz keine signifikanten Korrelationen mit dem Transfer aufweisen, weisen im Trainingsdatensatz zwar geringe, aber dennoch signifikante Korrelationen mit dem Transfer von Training auf. Hingegen weist die Skala negative Folgen bei Nicht-Anwendung, die im Trainingsdatensatz nicht signifikant mit dem Transfer korreliert, im Coachingdatensatz eine signifikante Korrelation auf, wenn auch eine eher geringe. Insgesamt sind die Korrelationen zwischen den Faktoren des Lerntransfer-Systems und dem Transfer sowohl im Coachingdatensatz als auch im Trainingsdatensatz als gering bis mittel zu bewerten. Die höchsten Korrelationen im Coachingdatensatz, die allerdings auch nur als mittlere Korrelationen mit $r>.5$ zu bewerten sind, weisen die Skalen Möglichkeit zur Wissensanwendung, Motivation zum Lerntransfer und generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf. Diese Skalen weisen ebenfalls im Trainingsdatensatz die höchsten Korrelationen auf.

Die nähere Analyse der Unterschiede der Korrelationen von GLTSI Skalen und Transfer zwischen dem Coaching- und dem Trainingsdatensatz hat weiterhin ergeben, dass die Unterschiede in den Korrelationen lediglich für die Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Unterstützung durch Kollegen und Leistungsverbesserung durch Anstrengung signifikant sind.

Die Faktoren Trainings-Arbeits-Übereinstimmung und Unterstützung durch Kollegen haben einen signifikant höheren Zusammenhang mit dem Transfer von Training als mit dem Transfer von Coaching. Dies wiederum passt zu den ebenfalls gefundenen und bereits weiter oben diskutierten signifikant höheren Werten beider Skalen im Trainingsdatensatz im Vergleich zum Coachingdatensatz. Wie oben bereits erläutert, sind gerade die Unterschiede auf diesen Skalen nicht überraschend, da im Coaching zumeist eher individuellere und übergreifende Themen bearbeitet werden und nicht konkrete Anwendungsthemen, wie es in auf Praxisbezug fokussierten Trainings häufig der Fall ist. Vielleicht ist es gerade diese übergreifende Art im Coaching, die die Unterstützung von Kollegen nicht zwingend erforderlich macht. Diese Unterstützung hat auf die Umsetzung des Erlernten im Coaching einen nicht so hohen Einfluss wie im Training. Das heißt, um das im Training Gelernte umzusetzen, sind Teilnehmende stärker auf die Unterstützung ihrer Kollegen angewiesen, als in dem Fall, etwas im Coaching Gelerntes umzusetzen. Coaching scheint daher unabhängiger von der Unterstützung durch Kollegen und bedarf ebenso weniger einer Übereinstimmung mit dem Arbeitsalltag – ist also universeller einsetzbar.

Der Faktor Leistungsverbesserung durch Anstrengung hingegen hat einen signifikant geringeren Zusammenhang mit dem Transfer von Training als mit dem Transfer von Coaching. Im Coaching scheint also die Überzeugung durch Anstrengung eine bessere Leistung zu erzielen wichtiger für den Transfer zu sein als im Training. Dies könnte dadurch zu erklären sein, dass im Coaching die Teilnehmenden selbst aktiver an der Lösung beteiligt

sind. Zudem steht es teilweise im Einklang damit, dass die Selbstwirksamkeit z.B. im Modell von Cheng & Hampsons (2008) zur Zusammenfassung einschlägiger Ergebnisse zum Transfer von Training nicht aufgegriffen wird.

Ferner liegen in den Regressionsmodellen zur Vorhersage des Transfers Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen dem Coachingdatensatz und dem Trainingsdatensatz vor. Mit der Motivation zum Lerntransfer, der generellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der persönlichen Transferkapazität wurden drei gemeinsame Prädiktoren gefunden, die sowohl für die Vorhersage des Transfers von Coaching als auch für die Vorhersage des Transfers von Training relevant sind. Zudem hat die Analyse des Strukturgleichungsmodells gezeigt, dass die Motivation zum Lerntransfer und die generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit Pfadkoeffizienten über .3 die wichtigsten Prädiktoren sowohl in der Vorhersage des Transfers von Training als auch in der Vorhersage des Transfers von Coaching sind. Die persönliche Transferkapazität hat hingegen mit Pfadkoeffizienten von .187 für die Vorhersage des Transfers von Coaching und .13 für die Vorhersage des Transfers von Training ein etwas geringeres Gewicht. Diese Skalen haben zudem signifikant höhere Werte im Coachingdatensatz als im Trainingsdatensatz. Dieser Unterschied kann damit auch einen großen Teil zur Erklärung des signifikant höheren Transfers von Coaching im Vergleich zu Training leisten.

Für den Transfer von Training sind zusätzlich die Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch den Vorgesetzten sowie das Geschlecht Prädiktoren, die in der Vorhersage des Transfers von Coaching allerdings keine Rolle spielen. Hingegen dienen für die Vorhersage des Transfers von Coaching zusätzlich die Skalen Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung als Prädiktoren. Diese Unterschiede passen wiederum zu den Unterschieden der Ausprägung der einzelnen GLTSI Skalen zwischen Training und

Coaching. Die Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung und Unterstützung durch den Vorgesetzten, die nur für den Transfer von Training, nicht aber für den Transfer von Coaching Prädiktoren sind, haben auch im Trainingsdatensatz signifikant höhere Werte als im Coachingdatensatz. Wie bereits weiter oben diskutiert spielen diese beiden Faktoren im Coaching eine eher untergeordnete Rolle und haben hier entsprechend auch wenig Relevanz. Die beiden Faktoren Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung sind hingegen im Coachingkontext signifikant stärker ausgeprägt als im Trainingskontext und wirken ebenfalls als Prädiktor für den Transfer von Coaching, nicht aber für den Transfer von Training. Wie bereits weiter oben diskutiert, weist die höhere Ausprägung in diesen zwei Faktoren darauf hin, dass sich die Charakteristika und die Situation der Teilnehmenden eines Coachings von denen der Teilnehmenden eines Trainings unterscheidet, was ebenfalls durch die Unterschiede in den Stichproben unterstützt wird. Coachingteilnehmende haben also eine stärkere Überzeugung ihre Leistung durch Anstrengung verbessern zu können und dies ist auch für die Transferleistung von Coaching relevanter als sie es für die Transferleistung von Training ist. Zudem haben Coachingteilnehmende mehr Möglichkeiten ihr Erlerntes anzuwenden und auch dies hat einen größeren Einfluss auf den Transfer von Coaching als auf den Transfer von Training.

Der Transfer von Coaching kann also, anders als der Transfer von Training, am besten durch die Faktoren Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung vorhergesagt werden.

5.4) Weiterentwicklung des Transfermodells

Wenn nun der Transfer von Coaching und Training durch die hier gefundenen Prädiktoren vorhergesagt werden können, stellt sich die Frage, ob und inwieweit die übrigen Faktoren des Lerntransfer-Systems überhaupt eine Rolle im Transfer von Training bzw.

Coaching spielen. In dieser Untersuchung haben sich für den Transfer von Training insgesamt sechs GLTSI Skalen als Prädiktor ergeben und für den Transfer von Coaching fünf GLTSI Skalen. Demnach würde ein auf sechs Faktoren reduziertes Modell den Transfer von Training beschreiben (Abbildung 23) und ein auf fünf Faktoren reduziertes Modell den Transfer von Coaching beschreiben (Abbildung 24).

Die Überprüfung dieser reduzierten Modelle hat ergeben, dass sie eine gute Passung haben. Jeweils zwei von drei Fit Indikatoren erreichten die kritischen Werte. Der RMSEA liegt zwar über dem als maximal geltendem Grenzwert, die Überschreitung ist hier jedoch nicht sehr hoch. So kann davon ausgegangen werden, dass diese Reduzierung zu

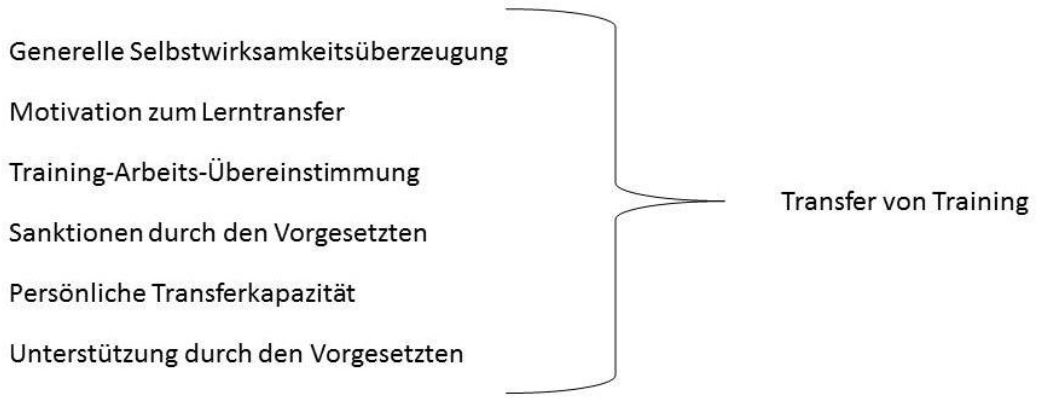

Abbildung 23 reduziertes Modell zum Lerntransfer-System von Training

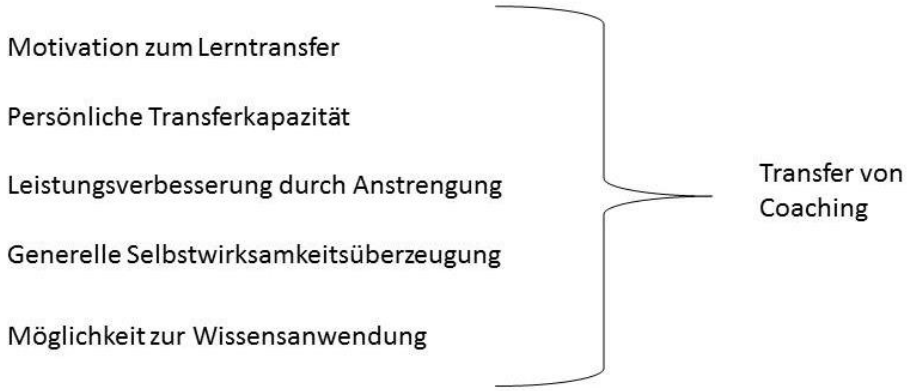

Abbildung 24 reduziertes Modell zum Lerntransfer-System von Coaching

rechtfertigen ist und das entsprechende Modell ausreichend geeignet ist, den Transfer vorherzusagen. Anhand der sich so ergebenen Pfadkoeffizienten wird weiterhin deutlich, dass die Faktoren teilweise starke Vorhersagekraft haben, die sich aber in beiden Modellen unterscheiden. Die Faktoren generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Motivation zum Lerntransfer und persönliche Transferkapazität sind in beiden Modellen die stärksten Prädiktoren. Dabei ist der statistische Einfluss der generellen Selbstwirksamkeit auf den Transfer von Training größer als auf den Transfer von Coaching während die anderen zwei Faktoren einen höheren Einfluss auf den Transfer von Coaching haben als auf den Transfer von Training. Diese starken Einflüsse könnten ein weiteres Indiz dafür sein, dass die Reduktion auf diese wenigen Faktoren hinreichend ist.

Das Modell ist präziser und vor allem ökonomischer, da es mit weit weniger Merkmalen auskommt. Jedoch zeigen die Ergebnisse der Korrelationsanalysen auch Zusammenhänge zwischen weiteren Faktoren des Lerntransfer-Systems und dem Transfer. Diese Faktoren sind also nicht als irrelevant für den Transfer zu betrachten. Ein einfaches Rausstreichen würde der hier gefundenen Realität also nicht gerecht. Zudem hat die Vielzahl an Unterschieden zu vergangenen Studien zumindest für den Trainingskontext gezeigt, dass die hier gefundenen Prädiktoren, nicht dieselben sind, wie sie aus anderen Untersuchungen hervorgehen. Somit würden mitunter Skalen rausgestrichen, die zwar nicht hier, aber in anderen Untersuchungen durchaus als Prädiktor gefunden wurden. Ein Rausstreichen wäre nur sinnhaft, wenn ein Faktor in diversen Untersuchungen als irrelevant gefunden wurde. Dabei wäre zu beachten, dass eine nicht vorliegende signifikante Korrelation nicht unbedingt ein Zeichen für Irrelevanz ist. Wie es auch in dieser Untersuchung der Fall war, kann eine in der einfachen Korrelation nicht signifikante Skala in der der Regression durchaus einen wichtigen Beitrag leisten. Ein Herausstreichen von Skalen aus dem Modell müsste all diese Aspekte in Betracht ziehen. Und im Vergleich mit den anderen Studien hat sich gezeigt, dass keiner der Skalen in jeder Untersuchung irrelevant erschien.

Für den Transfer von Coaching hingegen liegen noch nicht so viele Untersuchungen vor. Diese Untersuchung hat ergeben, dass fünf der GLTSI Skalen sich als Prädiktor für den Transfer von Coaching eignen. Zudem hat sie ergeben, dass alle Skalen ausgenommen der Skalen Sanktionen durch den Vorgesetzten, Feedback und Offenheit für Veränderungen in der Arbeitsgruppe einen signifikanten Zusammenhang zum Coaching zeigen. Die Einordnung in die aktuelle Forschungslage hat zudem gezeigt, dass die Ergebnisse sich dahingehend entsprechen, als dass hier keine wichtigen Merkmale außer Acht gelassen werden. Hier würde also ein Rausstreichen der Skalen, die keine Prädiktoren sind, oder zumindest der Skalen, die keine signifikante Korrelation mit dem Transfer aufweisen, eher in Frage kommen. Jedoch befindet sich diese Untersuchung ganz am Anfang des Forschungsfeldes. Daher ist auch hier zum jetzigen Zeitpunkt von einer Kürzung des Modells abzusehen und weitere Untersuchungen müssen das Feld des Transfers von Coaching näher beleuchten und diese Ergebnisse replizieren können.

Zudem könnte der Model Fit des geprüften reduzierten Modells darauf hinweisen, dass hier ein noch besseres Modell, das auf allen Fit Parametern die kritischen Werte erreicht, möglich wäre. Die weitere Reduktion um die Faktoren, die einen sehr geringen Pfadkoeffizienten haben, hat hier nicht zu besseren Werten geführt. Jedoch könnte ein komplexeres Modell, das auch Mediatorbeziehungen berücksichtigt, hier gegebenenfalls noch mehr Potenzial haben. Dazu müssten aber weitere Untersuchungen angestellt werden, die den genaueren Zusammenhang der Faktoren beleuchten. Diese Überlegungen zeigen, dass eine Reduktion des Modells auf wenige Faktoren zu diesem Zeitpunkt weitere Analysen zu möglichen Zusammenhängen erschweren würde.

Vielmehr sollte hier eine entsprechende Priorisierung der Gewichtung erfolgen. Die Faktoren, die als Prädiktor für den Transfer agieren, sollten eine höhere Aufmerksamkeit bekommen. Denn die Höhe der Varianzaufklärung ist mit 58% bzw. 66% als sehr hoch zu

bewerten und damit ist ebenfalls der Grad der Vorhersagekraft dieser Variablen als sehr stark zu bewerten. Die Modelle sollten weiterhin alle Faktoren des Lerntransfer-Systems enthalten. Eine Gewichtung und Priorisierung der einzelnen Faktoren orientiert an den Forschungsergebnissen kann aber mehr Klarheit und Übersichtlichkeit erzeugen. Die Wichtigkeit kann daran ausgemacht werden, inwieweit eine Vorhersagekraft oder „nur“ eine Korrelation besteht und ob diese signifikant ist. Unter den Faktoren, die Vorhersagkraft haben, kann diese wiederum entsprechend ihrer Pfadkoeffizienten im Strukturgleichungsmodell differenziert und priorisiert werden. Abbildung 25 stellt eine entsprechende Übersicht über das Modell zum Transfer von Training dar und Abbildung 26 stellt diese Übersicht zum Transfer von Coaching dar.

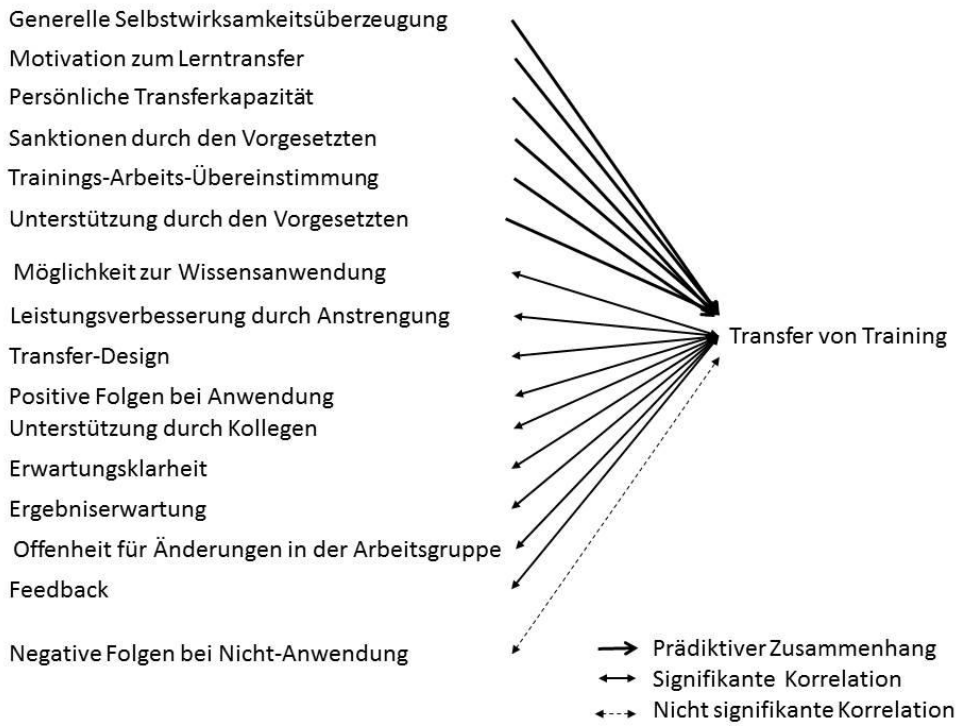

Abbildung 25 strukturiertes Gesamtmodell zum Lerntransfer-System von Training

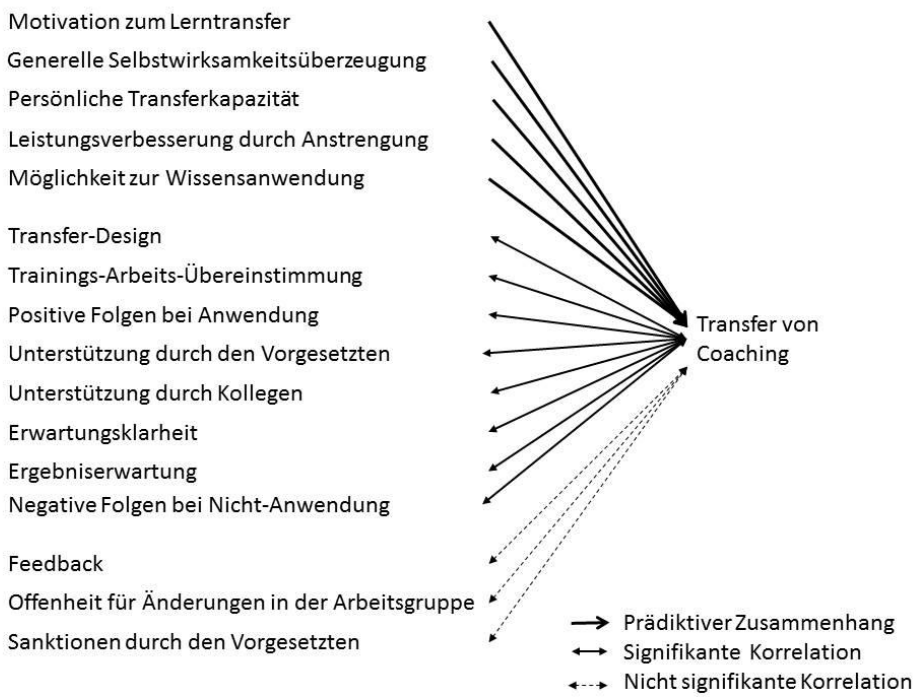

Abbildung 26 strukturiertes Gesamtmodell zum Lerntransfer-System von Coaching

5.5) Transfermodell vs. Evaluationsmodell

Die Diskussionsergebnisse zeigen eine Bedeutsamkeit der Faktoren des Lerntransfer-Systems für den Transfererfolg von Coaching. Wie im Theorieteil dieser Arbeit deutlich wurde, konzentrieren sich die Evaluationsmodelle zu Coaching auf die Effektivität und die Effizienz. So wird in Ergebnisevaluation und Prozessevaluation differenziert. Die Modelle zum Lerntransfer beschreiben Faktoren, die den Transfer des Gelernten beeinflussen. Dabei kann der Transfer auch als Ergebnis verstanden werden und die Transferfaktoren können als Prozessevaluation verstanden werden. Daher ist hier fraglich, wo die Unterschiede zwischen einem Lerntransfermodell und einem Coaching Evaluationsmodell liegen.

Ein Ansatz zur Differenzierung kann die Betrachtung der jeweiligen Gegenstände des Modells bieten. Ein Blick auf die Definition von Lerntransfer, die für diese Arbeit verwendet wurde, zeigt diverse Merkmale auf. So geht es um einen „psychosozialen Prozeß“, um „die Aufnahme und Übertragung von […] Gelerntem auf eine Anwendungssituation“ und um „alle

Interventionen vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme“ (Lemke, 1995, S.7). Der Transfer umfasst also einen Prozess, der die Person und seine Umwelt betrifft. Die Aufnahme von Merkmalen der Person und des Umfeldes würde von dieser Definition ausgehend also notwendig sein. Ferner werden explizit Interventionen zum Transfer angesprochen. Nach dieser Definition ist der Transfer also ein recht weit gefasstes Konstrukt und trägt nur bedingt zur Abgrenzung der Modelle bei.

Ein Blick auf die Bedeutung eines Evaluationsmodells, wie Greif (2013) sie in der Entwicklung seines Coaching Evaluationsmodells erläutert, zeigt, dass dies „alle hypothetisch relevanten Kontextbedingungen, Prozesse und Wirkfaktoren, sowie die erwarteten Ergebnisse der Intervention, die untersucht werden sollen“ (S. 165) beschreibt. Nach dieser Beschreibung sind alle Faktoren, die mit der Intervention zusammenhängen aufzunehmen. Entsprechend ist abzugrenzen, wie weit die Intervention geht. Eine Möglichkeit wäre, das Ende der Coaching-Maßnahme als das Ende der Intervention festzulegen. Damit würde der Transfer nicht mehr als Teil der Intervention gelten und so könnte eine Abgrenzung über die Zeitachse erfolgen. Einer ähnlichen Logik folgen z.B. das zusammenfassende Modell von Cheng und Hampson (2008) zum Trainingstransfer. Dieses beginnt mit dem Training Outcome und betrachtet alle Faktoren dahingehend, wie sie den Transfer, der dem Outcome nachgelagert ist, beeinflussen. Auch das Lerntransfermodell von Holton (2000), das Grundlage für das LTSI ist, betrachtet ausschließlich den Transferprozess. Das Trainingsergebnis bzw. das Gelernte geht hier als ein Einflussfaktor mit ein. Im Coaching ist eine solche Abgrenzung allerdings schwierig, da sich die Intervention meist auf verschiedene Sitzungen über einen längeren Zeitraum verteilt, zwischen denen Phasen der Anwendung liegen.

Die Beschreibung von Evaluationsmodellen zeigt jedoch weiter auf, dass die Ergebnisse Teil des Evaluationsmodells sind. Um langfristig andauernde Ergebnisse zu erzielen muss das, was gelernt wurde, angewendet werden – der Transfer des Gelernten ist

hier also entscheidend (vgl. auch Ebner et al., im Druck). Demnach ist der Transfer schon Bestandteil des allgemeinen Evaluationsmodells. Die Betrachtung des Transfers sollte nicht anhand der Zeitachse abgegrenzt werden. Dieser Logik folgt z.B. das allgemeine Evaluationsmodell von Alvarez et al. (2004), das die Wirkung von Training im Ganzen – inklusive der Transferleistung – betrachtet. Hier werden allerdings die Beeinflussungsfaktoren auf die Reaktion, das Lernen und die Transferleistung isoliert betrachtet und wiederholt aufgeführt. Das Modell von Baldwin und Ford (1988) hingegen betrachtet auch den gesamten Prozess, führt aber die Beeinflussungsfaktoren so auf, dass sie teilweise sowohl auf das Lernen als auch auf die Transferleistung wirken. Einer ähnlichen Logik folgt auch das revidierte Coachingtransfermodell von Stewart et al. (2008b), das die Beeinflussungsfaktoren mit den Wirkungen auf die verschiedenen Stufen des Outcomes (Anwendung, Generalisierung, Aufrechterhaltung) abbildet.

Ein Evaluationsmodell zum Coaching sollte also eine Gesamtschau ermöglichen und den Transfer sowie die Lerntransferfaktoren beinhalten. In seinem Evaluationsmodell nimmt Greif (2014) den organisationalen Kontext mit auf und spezifiziert ihn durch die Faktoren Organisationskultur und Transferklima. Mit den Ergebnissen dieser Untersuchung kann dies noch ergänzt werden. Wie im Theorieteil erörtert, greift das Transferklima kürzer als das Transfersystem, da es den individuellen Referenzrahmen betrifft. Die Organisationskultur hingegen bezieht sich auf den organisationalen Referenzrahmen (vgl. Tracey et al., 1995). Beide Konstrukte sind jedoch recht weit gefasst und schwer greifbar. Im Kontext des Transfers von Training haben Holton et al. (2000) beide Referenzrahmen daher integriert und das Lerntransfer-System entwickelt.

Entsprechend könnte das Evaluationsmodell an dieser Stelle auch um das Lerntransfer-System ergänzt werden. Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass das Lerntransfer-System auch für Coaching gültig ist. Das heißt, in der Kategorie organisationaler

Kontext könnte das Lerntransfer-System an die Stelle der zwei Konstrukte Transferklima und Organisationskultur treten. Dies hätte den Vorteil, dass ein vergleichbares Konstrukt verwendet wird, das im Gegensatz zu den Konstrukten Transferklima und Organisationskultur sehr klar umrissene Faktoren enthält, die durch das Lerntransfer-System-Inventar zudem leicht zu evaluieren sind. Dabei sollten in einem ersten Schritt vor allem die Faktoren aufgenommen werden, die in dieser Untersuchung als Prädiktoren für den Transfer von Coaching hervorgegangen sind. Dies sind die Faktoren Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung. Diese fünf Prädiktoren erreichen eine hohe Varianzaufklärung, sodass davon ausgegangen werden kann, dass der wesentliche Einfluss auf die Transferleistung durch das Transfersystem durch diese fünf Faktoren geleistet wird. Weitere Faktoren können nach möglichen zukünftigen Untersuchungen anhand des oben diskutierten strukturierten Modells zum Lerntransfer-System hinzugefügt werden.

Die Diskussion der Struktur des Lerntransfer-Systems hat zudem ergeben, dass das Lerntransfer-System insbesondere für das Coachingfeld nicht alle relevanten Faktoren für den Transfer abdeckt. Die von Greif (2013) entwickelte Umsetzungsunterstützung durch den Coach, die auch empirisch als wichtiger Faktor für den Transfer bestätigt wurde (vgl. Benning-Rohnke & Greif, 2015), wird durch das Lerntransfer-System nicht abgedeckt. Daher sollte diese auch integriert werden.

Bei näherer Betrachtung der Prädiktoren für den Transfer von Coaching, fällt jedoch auf, dass hier Faktoren wirken, die auch außerhalb des Transferkontextes auftreten. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Selbstmotivation sind auch ohne Bezug auf den Transfer Teil des generellen Coaching Evaluationsmodells von Greif (2013). Nähme man nun die GLTSI Faktoren zur Vorhersage des Transfers von Coaching wie oben vorgeschlagen

hinzu, fänden die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Motivation sich doppelt im Modell wieder. Zwar ließe sich beim Faktor Motivation diskutieren, dass die Motivation zum Lerntransfer einen gesonderten Teilbereich der Motivation abbildet, aber eine klare Überschneidung ist nicht von der Hand zu weisen. Daher ist zu diskutieren, welche der GLTSI Faktoren überhaupt spezifische Faktoren für den Transfer von Coaching sind und als diese wie vorgeschlagen Eingang in das Modell finden können.

Eine Möglichkeit der Differenzierung bietet die bereits oben erläuterte Abgrenzung über die Zeitachse. Danach würden nur die Faktoren, die erst nach Ende der Intervention zum Tragen kommen, als transferspezifisch gelten. Von den fünf Prädiktoren wären dies die Möglichkeit zur Wissensanwendung und die Transferkapazität. Eine weitere Differenzierung kann von der Darstellung der Wirkungen in den verschiedenen Modellen zum Transfer von Training abgeleitet werden. Wirkt ein Faktor ausschließlich auf die Transferleistung, handelt es sich um einen spezifischen Faktor. Wirkt ein Faktor auf verschiedene Merkmale, handelt es sich um einen allgemeinen Faktor. So führen Alvarez et al. (2004) individuelle Merkmale als Einflussgröße auf die Reaktion, das Lernen und die Transferleistung auf. Danach sind individuelle Merkmale nicht transferspezifisch. Die Beeinflussungsgröße, die nur in der Beeinflussung der Transferleistung wirkt, sind im Modell von Alvarez et al. (2004) die organisationalen Merkmale. Danach sind nur diejenigen GLTSI Faktoren, die organisationale Merkmale beschreiben, transferspezifisch. Nach dieser Logik sind die Prädiktoren Transferkapazität und Möglichkeit zur Wissensanwendung transferspezifisch. Die Differenzierung im Modell von Alvarez et al. (2004) ist jedoch nicht genau genug, um auch einzelne organisationale oder individuelle Merkmale diskutieren zu können.

Eine weitere Abgrenzung von spezifischen zu allgemeinen Faktoren, liefert das allgemeine Evaluationsmodell. Hier sind die Faktoren Selbstwirksamkeit und Motivation bereits Bestandteil und würden damit nicht als spezifisch für den Transfer von Coaching

gelten. Zudem führen auch Holton et al. (2000) die Selbstwirksamkeit als einen indirekt wirkenden Faktor auf, woraus wiederum abgeleitet werden kann, dass dieser Faktor nicht transferspezifisch ist.

Diese Differenzierung wirft zudem die Frage nach der Bedeutsamkeit der Transferfaktoren auf. Wenn die Faktoren generelle Selbstwirksamkeit und Motivation, wie dargelegt, gar nicht transferspezifisch sind, beschränkt sich das Modell auf die Faktoren Möglichkeit zur Wissensanwendung und Transferkapazität. Der Faktor Leistungsverbesserung durch Anstrengung ist vergleichbar mit der generellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und wäre auch ein allgemeiner Faktor. Die Bedeutsamkeit ist dann deutlich eingeschränkt. Die Einflussgrößen dieser spezifischen Faktoren im Strukturgleichungsmodell sind sehr gering. Die größten Pfadkoeffizienten haben die generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Motivation zum Lerntransfer. Der Transfer von Coaching wird also nur zu einem geringen Teil von im Transferkontext spezifischen Faktoren vorhergesagt. Der größere Teil wird durch allgemeinere Faktoren beschrieben, die auch auf andere Kriterien wirken.

Eine Herausnahme dieser allgemeinen Faktoren würde entsprechend die Varianzaufklärung deutlich verringern. Wenn aber die Frage ist, durch welche Faktoren der Transfer von Coaching erklärt werden kann, haben die allgemeineren Faktoren eine hohe Relevanz. Auch wenn sie nicht transferspezifisch sind, stellen sie dennoch eine wichtige Einflussgröße dar. Das Weglassen der allgemeineren Faktoren in der Erklärung des Transfers würde der Realität nicht gerecht. Dies spricht wiederum dafür, die Modelle zum Transfer und zur Evaluation nicht getrennt zu betrachten, sondern den Transfer als Teil des Evaluationsmodells zu integrieren. So könnten allgemeinere Faktoren und transferspezifische Faktoren in Zusammenhang mit dem Transfer gebracht werden.

Eine Differenzierung zwischen allgemeineren und spezifischen Faktoren würde hier trotzdem mehr Klarheit bringen. Die Angabe von Wirkweisen, wie oben beschrieben, kann eine solche Differenzierung liefern. Das Aufführen von Faktoren im Modell zusammen mit der Angabe der Wirkung würde die Darstellung eines Faktors ermöglichen, der auf mehr als ein Kriterium wirkt. Ferner würde dies eine umfangreiche Beschreibung des Transfers erlauben, da nicht nur die spezifischen Faktoren Teil des Modells sind (wie weiter oben diskutiert), sondern auch die allgemeineren. Bei ausschließlicher Betrachtung des Transfers können dann neben den transferspezifischen Faktoren auch die allgemeineren aus dem Modell hervorgehoben und betrachtet werden.

Diese Wirkweisen und Differenzierung in transferspezifisch und allgemein müssen jedoch im Detail noch untersucht werden, da die aktuelle Forschungslage dies noch nicht hergibt. Eine Erweiterung des Coaching Evaluationsmodells um Wirkrichtungen könnte hier also ein bedeutungsvoller nächster Schritt sein. Zur Darstellung von Wirkweisen kann hier das Modell von Stewart et al. (2008b) angebracht werden. Darin werden die Wirkungen der einzelnen Faktoren aufgezeigt. Die vorliegende Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass die Merkmale, die Stewart et al. (2008b) nutzen, auch durch das Lerntransfer-System abgedeckt werden können. So könnten die GLTSI Faktoren Eingang in dieses Modell finden. Das Modell von Stewart et al. (2008b) besteht allerdings nicht ausschließlich aus empirisch belegten Zusammenhängen. An dieser Stelle sollte das Coaching Evaluationsmodell von Greif (2013) genutzt werden, da es auf empirische Forschungsergebnisse fußt. Eine Zusammenführung beider Ansätze könnte hier einen Mehrwert schaffen, indem ein übergreifendes Coaching Evaluationsmodell entsteht, das auch Wirkungsrichtungen aufzeigt und so zwischen spezifischen und allgemeinen Faktoren unterscheidet.

5.6) Implikationen für die Praxis

Neben der diskutierten Bedeutung der Ergebnisse im wissenschaftlichen Kontext hat diese Untersuchung auch Implikationen für die Praxis. Zunächst zeigt die Passung der GLTSI Struktur für den Transfer von Coaching, dass in der Praxis dasselbe Evaluationsschema sowohl für Trainings als auch für Coachings verwendet werden kann. Die Nutzung des GLTSI zur Evaluation des Transfersystems würde hier ein effektives und effizientes Instrument darstellen, das übergreifend, eventuell sogar für weitere Entwicklungsmaßnahmen, eingesetzt werden kann.

Die gefundene Vorhersagekraft der GLTSI Faktoren für den Transfer von Training und Coaching sollte zudem dazu führen, dass gerade diese Faktoren besondere Aufmerksamkeit bei der Durchführung von Trainings und Coachings bekommen. Dabei spielen die drei Faktoren generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Motivation zum Lerntransfer und persönliche Transferkapazität aufgrund ihrer Vorhersagestärke eine sehr wichtige Rolle. Diese Faktoren haben sowohl in der Vorhersage des Transfers von Training als auch in der Vorhersage des Transfers von Coaching ein starkes Gewicht. Unabhängig davon, welche der zwei Maßnahmen eingesetzt wird, sollten diese also Beachtung finden. Zusätzlich sollten beim Training noch die Faktoren Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten und Unterstützung durch den Vorgesetzten Beachtung finden während bei einem Coaching zusätzlich die Faktoren Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung Beachtung finden sollten.

Dabei betreffen diese und auch die übrigen Lerntransfer-System Faktoren zum Teil generelle Merkmale (wie z.B. die Selbstwirksamkeit) und zum Teil spezifische Merkmale, die sich auf die konkrete Maßnahme beziehen (wie z.B. die Motivation). Die Faktoren lassen sich unterschiedlich stark und leicht beeinflussen. Während die Transferkapazität unternehmensseitig recht gut durch eine entsprechende Arbeitsplanung beeinflussbar sein

kann, liegt die Motivation stärker in der Person selbst und ist nur bedingt beeinflussbar. Die generellen Faktoren können weniger gestaltet werden und sind eher feststehende Variablen. Daher können die verschiedenen Faktoren auch nur an bestimmten Stellen in der Praxis berücksichtigt werden und nicht beliebig verändert werden.

Die generellen Faktoren können eher als Auswahl- oder Ausschlusskriterien genutzt werden. Eine Auswahl besteht in der Praxis jedoch nicht immer. Dazu lassen sich strategisch und individuell durchzuführende Maßnahmen unterscheiden. Bei aus unternehmensstrategischen Gründen durchzuführenden Maßnahmen werden passende Teilnehmende für eine feststehende Maßnahme gesucht. Bei individuell durchzuführenden Maßnahmen wird eine passende Maßnahme für eine bestimmte Person gesucht. Im ersten Fall, der strategischen Maßnahme, können die GLTSI Faktoren, die recht stabil und schwer beeinflussbar sind, mit einbezogen werden. So können diejenigen Personen, die hohe Werte auf den hier als relevant gefundenen Faktoren haben, für die Maßnahme ausgewählt werden. Die spezifischen Faktoren hingegen können gestaltet werden und sollten daher als parallel zu bearbeitende Rahmenbedingungen bei der Durchführung eines Trainings oder Coachings verstanden werden. Sie sind also nicht in der Auswahl, sondern in der parallelen Gestaltung des Transfersystems relevant.

So ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Prädiktor für den Transfer von Training und Coaching ist, eine generelle Skala, die unabhängig von der spezifischen Maßnahme ist. Zudem handelt es sich hierbei um ein Persönlichkeitsmerkmal, das schwer von außen veränderbar ist. Das Ergreifen von Maßnahmen um diesen Faktor zu optimieren ist hier unternehmensseitig schwierig. Dennoch zeigt der recht starke Einfluss in den Modellen die hohe Relevanz der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Sie sollte also auch in der Praxis entsprechende Berücksichtigung finden. In der Auswahl von Teilnehmenden für ein Training oder Coaching sollten eher Personen gewählt werden, die eine hohe

Selbstwirksamkeitsüberzeugung haben. Ähnliches gilt für den Faktor Leistungsverbesserung durch Anstrengung – allerdings nur bei der Durchführung eines Coachings. Wenn es konkret darum geht, Personen für ein Coaching auszuwählen, sollte neben einer hohen generellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch eine hohe Überzeugung durch eigene Anstrengung höhere Leistungen zu erzielen vorliegen. Personen mit höheren Werten auf diesen zwei Faktoren sind bei der Auswahl vorzuziehen.

Wenn die Durchführung von Maßnahmen allerdings nicht strategisch gesteuert ist, sondern die individuelle Situation Anlass für die Durchführung von Entwicklungsmaßnahmen ist, fällt die Auswahl weg. In dem Fall lässt sich jedoch noch das Format der Entwicklung auswählen. Da die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der Vorhersage des Transfers von Training ein sehr starkes Gewicht (.419) und in der Vorhersage des Transfers von Coaching ein etwas geringeres Gewicht (.327) hat, wäre im Falle einer eher gering ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugung ein Coaching zu bevorzugen, da der Einfluss gegenüber dem Training nicht so hoch ist. Gleiches gilt für die Ausprägung der Leistungsverbesserung durch Anstrengung. Diese ist nur für den Transfer von Coaching relevant. Entsprechend sollte bei niedriger Ausprägung hier eher ein Training gewählt werden.

Die weiteren Prädiktoren sowohl für den Transfer von Trainings als auch von Coaching beschreiben spezifische Faktoren, die gestaltet werden können. Zwar können sie zum Teil auch als Auswahlkriterium von Teilnehmenden dienen, jedoch sind diese Merkmale eher beeinflussbar. Für beide Formate sind die zwei Faktoren persönliche Transferkapazität und Motivation zum Lerntransfer Prädiktoren für den Transfer. Sie sollten bei der Durchführung beider Maßnahmen als Gestaltungsfaktoren berücksichtigt werden. Vor allem die Transferkapazität ist ein Faktor, der die äußeren Umstände beschreibt. Der Freiraum, den Teilnehmende benötigen, um genügend Kapazität zur Anwendung des Gelernten zu haben, lässt sich unternehmensseitig stark und leicht beeinflussen. Entsprechend sollte bei der

Durchführung von Trainings und Coachings parallel darauf geachtet werden, dass Teilnehmende im Arbeitsalltag ausreichend Kapazität haben. Das lässt sich durch die Arbeitsplanung sehr leicht einrichten. Zudem kann der Zeitpunkt der Durchführung an die Belastungsphasen, die ohnehin regelmäßig auftreten, angepasst werden. Um dies zu erreichen sollte die Führungskräfte der Teilnehmenden in die Durchführung des Trainings oder des Coachings mit einbezogen werden. Sie sind für die Arbeitsplanung verantwortlich und können sicherstellen, dass die Teilnehmenden ausreichend Kapazitäten haben, um das Gelernte anzuwenden.

Außerdem ist die Motivation zum Lerntransfer in gewissem Maße beeinflussbar, indem z.B. die positiven Konsequenzen der Maßnahme aufgezeigt und transparent gemacht werden oder indem die Maßnahme entsprechend den Motiven der Person gestaltet wird. In der Bildung der Motivation zum Lerntransfer spielt wiederum die Führungskraft eine kritische Rolle. So fand Ng (2015) dass das Verhalten der Vorgesetzten, insbesondere die Unterstützung der Vorgesetzten, die Kommunikation und die Besetzungsentscheidungen Prädiktoren für die Motivation zum Lerntransfer sind. Durch diese drei Facetten kann die Motivation positiv gestaltet werden und damit günstige Bedingungen für den Lerntransfer geschaffen werden.

Bei der Durchführung eines Trainings sollten weitere Faktoren in der Gestaltung Beachtung finden. Der Transfer von Training wird zusätzlich von den Skalen Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten und Unterstützung durch den Vorgesetzten vorhergesagt. Die Trainings-Arbeits-Übereinstimmung ist dabei durch die Gestaltung des Trainings bzw. die Auswahl des Trainings bestimmbar. So sollten nur solche Trainings zum Einsatz kommen, die eine hohe Übereinstimmung mit der Arbeitsrealität der Teilnehmenden haben. Gruppen für Trainings sollten recht homogen gestaltet sein, damit alle Teilnehmenden diese hohe Ähnlichkeit zwischen dem Training und ihrer Arbeitsrealität

erleben. Das spricht dafür, eher Inhouse Trainings als offene Angebote am Markt in Anspruch zu nehmen. Hier kann zum einen die Homogenität der Arbeitsrealitäten der einzelnen Teilnehmenden beeinflusst werden. Zum anderen kann auf die Gestaltung des Trainings stärkerer Einfluss genommen werden. Die anderen zwei Faktoren Sanktionen durch den Vorgesetzten und Unterstützung durch den Vorgesetzten sprechen wiederum dafür gerade bei Trainings unbedingt die Vorgesetzten mit einzubeziehen und ihre Rolle zu klären.

Das Einbeziehen der Vorgesetzten wurde hier an diversen Stellen als wichtige Maßnahme abgeleitet. Das Transfersystem beinhaltet den Faktor Unterstützung durch den Vorgesetzten, der in der Analyse allerdings keine hohe Vorhersagekraft erhalten hat, wie durch diese Diskussion allerdings zu erwarten wäre. Die hier vorgeschlagenen Maßnahmen zur Einbeziehung des Vorgesetzten werden allerdings vielleicht nicht als explizite Unterstützung des Lerntransfers wahrgenommen und erhalten dadurch keine hohen Werte. Eine differenziertere Betrachtung der Unterstützung durch den Vorgesetzten könnte hier also nähere Aufschlüsse liefern.

Bei der Durchführung eines Coachings spielt neben den zwei spezifischen Faktoren persönliche Transferkapazität und Motivation zum Lerntransfer noch die Möglichkeit zur Wissensanwendung eine Rolle. Ähnlich wie die Transferkapazität, kann diese durch eine entsprechende Gestaltung des Arbeitsumfeldes erhöht werden. Durch Zuweisung von Aufgaben oder Arbeitsgebieten, die die im Coaching erlangten Fähigkeiten erfordern, haben die Teilnehmenden Möglichkeiten, das Gelernte anzuwenden. Dazu ist auch die Einbeziehung der Vorgesetzten notwendig, der für die Arbeitsaufteilung und -gestaltung verantwortlich ist. Parallel zur Transferkapazität kann hier auch der Durchführungszeitpunkt an die Arbeitsrealität angepasst werden, wenn z.B. die Teilnehmenden ohnehin in einem Umfeld arbeiten, in dem akut die zu erlernenden Fähigkeiten benötigt werden.

Der Transfer von Coaching wird stärker von generellen Skalen, die weniger leicht zu gestalten sind, vorhergesagt, als der Transfer von Training. Somit ist das Transfersystem von Coaching weniger leicht zu gestalten ist als das Transfersystem von Training. Während bei der Durchführung eines Trainings die Faktoren Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Motivation zum Lerntransfer und die persönliche Transferkapazität Prädiktoren sind, die dem spezifischen Bereich des GLTSI entstammen, sind dies bei der Durchführung eines Coachings nur die Möglichkeit zur Wissensanwendung, die persönliche Transferkapazität und die Motivation zum Lerntransfer. Die relevanten Transferfaktoren von Training sind deutlich leichter zu gestalten als die von Coaching. Entsprechend spielen die generellen Faktoren des Transfersystems im Coaching eine größere Rolle. Beim Training liegt mit der generellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung nur ein Prädiktor aus dem generellen Bereich des Lerntransfer-Systems vor während beim Coaching mit der generellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Leistungsverbesserung durch Anstrengung zwei Prädiktoren aus dem generellen GLTSI Bereich vorliegen. Die Voraussetzungen, die die Teilnehmenden mitbringen, haben im Coaching eine höhere Relevanz als im Training, da der Gestaltungsspielraum der Transferfaktoren im Training höher ist als im Coaching. Entsprechend sollte insbesondere beim Coaching auf die Auswahl der Teilnehmenden hoher Wert gelegt werden. Wenn es sich um eine individuell indizierte Maßnahme handelt, sollte hier die Wahl des Formats besonders berücksichtigt werden, da das Coaching eine entsprechende Disposition von schwer veränderlichen Transferfaktoren in seinem Transfersystem aufweist.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die hier gefundenen Prädiktoren für den Transfer zum einen für die Auswahl der Teilnehmenden eines Trainings oder Coachings oder, bei individuell indizierten Maßnahmen, für die Auswahl des Formats (Training oder Coaching) beachtet werden sollten. Zum anderen sollten die Prädiktoren bei der Gestaltung

der Durchführung des Trainings oder Coachings Beachtung finden. Dadurch können optimale Rahmenbedingungen für den Transfer des Gelernten geschaffen werden. Unabhängig vom Maßnahmenformat (Coaching oder Training) ist auf die Faktoren generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, persönliche Transferkapazität und Motivation zum Lerntransfer zu achten. Zusätzlich sollte bei Durchführung eines Trainings noch die Unterstützung des Vorgesetzten gegeben sein, die Sanktionen durch den Vorgesetzten sollten gering sein und das Training sollte der Arbeitsumgebung der Teilnehmenden stark entsprechen. Bei der Durchführung eines Coachings hingegen sollten zusätzlich die persönliche Überzeugung, durch Anstrengung eine Leistungsverbesserung zu erreichen sowie die Möglichkeit zur Wissensanwendung beachtet werden. Wie diskutiert unterscheidet sich der Anlass zu dem die Lerntransfer-System Faktoren genutzt werden können je nachdem ob es sich um generelle Skalen handelt, die eher zur Auswahl genutzt werden können, oder um spezifische Skalen, die auch zur Gestaltung genutzt werden können. Abbildung 27 gibt eine Übersicht, die die angestellten Überlegungen zusammenfasst.

Zur Nutzung dieser Faktoren in der Praxis könnte sehr leicht der GLTSI oder zumindest die generellen Skalen dessen vorab oder auch begleitend eingesetzt werden. Die Daten können Aufschluss über das individuelle Transfersystems der in Frage kommenden Teilnehmenden geben. Mit diesen Daten kann zum einen entschieden werden wer an einem Training oder Coaching teilnimmt. Zum anderen kann es als Diagnoseinstrument Hinweise darauf liefern, an welchen Stellen unternehmensseitig Handlungsbedarf besteht um das Transfersystem soweit zu optimieren, dass zumindest die wichtigsten Faktoren, die hier als Prädiktoren auftreten, einen guten Wert erreichen. Dabei könnte zum einen eine generell kürzere Version, die die oben aufgeführten Faktoren aus dem reduzierten Modell enthält, genutzt werden. Zum anderen könnte auch eine individuelle Zusammenstellung der Faktoren, die im konkreten Anwendungsfall von Interesse sind, genutzt werden.

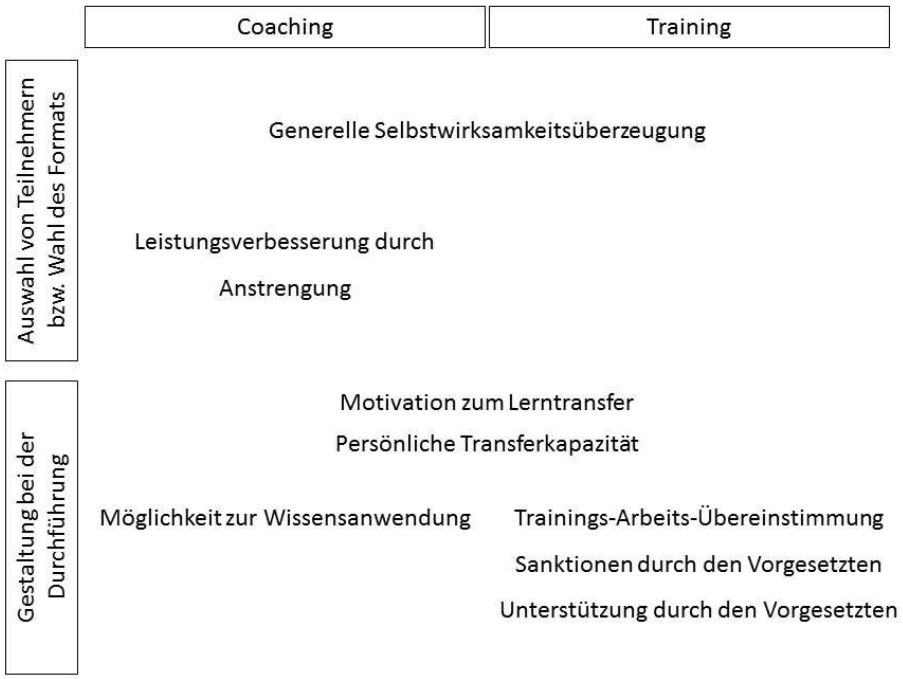

Abbildung 27 Übersicht der zu berücksichtigenden GLTSI Faktoren bei der Auswahl und Gestaltung von Coaching- und Trainingsmaßnahmen

Auch wenn Coaching insgesamt eine höhere Transferleistung aufweist, sollte somit nicht in jedem Fall das Coaching dem Training vorgezogen werden. Abhängig davon wie die Faktoren des Transfersystems im konkreten Fall gestaltet sind sollte entweder ein Coaching oder ein Training vorgezogen werden. Zusätzlich sollten die relevanten Transferfaktoren soweit möglich positiv gestaltet werden. Generell lässt sich aber aus den Ergebnissen ableiten, dass bei der Durchführung eines Trainings oder Coachings die Faktoren generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, persönliche Transferkapazität und Motivation zum Lerntransfer stets hoch ausgeprägt sein sollten, um auch einen hohen Transfer aus den Maßnahmen zu erreichen.

5.7) Ausblick

Die Diskussion hat gezeigt, dass an vielen Stellen noch weiterer Forschungsbedarf besteht. Wie deutlich wurde, haben die Untersuchungen des Lerntransfer-Systems und seiner Vorhersagekraft für den Transfer von Training zu unterschiedlichen Prädiktoren geführt. Ähnliches lässt sich auch für das Coachingfeld vermuten. Daher sollten weitere Untersuchungen zu den Transferfaktoren von Coaching angestellt werden. Dazu eignet sich das weiter oben entwickelte priorisierte Modell des Lerntransfer-Systems für den Transfer von Coaching. Weitere Studien sollten dabei ähnliche oder vergleichbare Instrumente nutzen, um eine Integration der Ergebnisse zu ermöglichen und das Feld damit weiter voran zu bringen.

Außerdem sollte in zukünftiger Forschung auch die direkte Wirkung des Coaching-Erfolgs auf den Transfer von Coaching mit betrachtet werden. In der vorliegenden Studie wurde dieser Aspekt außer Acht gelassen. Jedoch zeigen die vielen erörterten Transfermodelle, dass das proximale Ergebnis von Training einen direkten Einfluss auf den Transfer hat. So ist zu vermuten, dass das Transfersystem bzw. die Faktoren Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung, die hier als Prädiktoren gefunden wurden, gemeinsam mit dem Coaching Ergebnis einen noch stärkeren Teil der Varianz aufklären, als es hier allein durch die Faktoren des Lerntransfer-Systems der Fall ist.

Das Modell des Lerntransfer-Systems beinhaltet zwar zahlreiche Faktoren, ist jedoch dahingehend relativ einfach gehalten, als dass hier nur die direkten Effekte der Faktoren auf den Transfererfolg untersucht wurden. Die Einzelzusammenhänge der zahlreichen Faktoren mit dem Transfer werden betrachtet. Die Faktoren korrelieren jedoch auch untereinander, wie es im Modell dargestellt ist. Daher wäre ein weiterer Ansatz die Komplexität zu erhöhen und

auch Moderations- oder Mediationsbeziehungen innerhalb des Modells zu betrachten. In der Forschung zum Trainingstransfer wird diese Richtung seit kurzem eingeschlagen. So fanden z.B. Grohmann, Beller und Kauffeld (2014), dass die Motivation zum Lerntransfer zum einen den Lerntransfer vorhersagt und zum anderen auch Mediator des Zusammenhangs zwischen Trainingsmerkmalen (Trainingsdesign und Trainings-Arbeits-Übereinstimmung) und dem Transfer ist. Ferner fanden Homklin, Takahashi und Techakanont (2014), dass die Unterstützung durch Kollegen (nicht aber die Unterstützung des Vorgesetzten oder die organisationale Unterstützung) die Beziehung zwischen dem Lernen und dem Transfer moderiert. Zumrah und Boyle (2015) fanden, dass die Jobzufriedenheit Mediator der Beziehung zwischen der wahrgenommenen organisationalen Unterstützung einerseits und dem Transfer von Training anderseits ist. Die Forschung zum Transfer von Training bewegt sich also aktuell in die Richtung komplexere Zusammenhänge zu untersuchen. Diese höhere Komplexität wäre auch in der Forschung zum Transfer von Coaching sinnvoll, auch wenn das Feld erst am Anfang der Forschung steht.

Schließlich sollte auch die Integration des Transfer-Konstruktes in allgemeinere Evaluationsmodelle untersucht werden. Wie hier diskutiert, gibt es einige Überschneidungen zwischen Transfermodellen und Evaluationsmodellen. Eine Integration und Spezifikation der Wirkzusammenhänge könnte hier ein wichtiger weiterer Schritt sein. Dazu müssten wiederum die komplexeren Zusammenhänge der Wirkfaktoren, aber auch der Ergebnisfaktoren näher untersucht werden. Eine zusammenführende Betrachtung von Modellen zu Wirkzusammenhängen und empirisch begründeten Modellen würde hier ein vielversprechender nächster Schritt sein.

Bei all diesen möglichen zukünftigen Untersuchungen sollte auch das methodische Vorgehen optimiert werden. Wie in den Limitierungen aufgezeigt, sollte nicht nur mit Selbstreport-Daten gearbeitet werden. Eine stärkere Methodenvielfalt könnte hier mehr

Aussagekraft einbringen. Wie von Greif (in prep.) oder Grant et al. (2010) gefordert, sollte zukünftige Forschung aussagekräftigere Designs sowie weitere Datenquellen hinzuziehen. Der Fokus auf Querschnittdesigns und Self-Report-Messungen schränken die Aussagekraft ein. Für die Erhebung der Transferleistung könnte die Befragung von Kollegen oder dem Vorgesetzten Sinn machen, da diese die äußere Realität besser wiedergeben dürfte, als die Wahrnehmung der Teilnehmenden selbst. So fanden Taylor, Russ-Eft und Taylor (2009), dass die Transferleistung vom Lernenden selbst am höchsten eingeschätzt wird und vom Vorgesetzten ähnlich hoch. Hingegen schätzen Kollegen und Mitarbeitende die Transferleistung geringer ein. Hier wäre die Hinzunahme von einer oder mehreren weiteren Perspektiven aussagekräftiger. Eine Hinzunahme von objektiven Daten dürfte hingegen sehr schwer werden, da es gerade im Coaching um Verhaltensänderungen geht, die sich zumeist nur mittelbar auf objektive Daten wie Finanzdaten oder Personaldaten auswirkt. Daher sollte hier verstärkt mit Verhaltensbeobachtungen gearbeitet werden. Eine weitere Möglichkeit wäre, bereits vor der Durchführung des Coachings, ausgehend vom Anlass für das Coaching, zu definieren, woran eine Umsetzung des zu Erlernenden sichtbar werden könnte. Hier könnte entsprechend über eine Zielerreichung gearbeitet werden, die sehr klar zu erfassen ist. Eine Möglichkeit wäre z.B. mit Häufigkeiten, die das erwünschte Verhalten gezeigt oder eben nicht gezeigt wurde zu arbeiten. Um diese Untersuchungen zu realisieren muss zudem die Bereitschaft von Unternehmen, aber auch von Coaches, steigen, an Studien teilzunehmen und wissenschaftlich orientiert zu arbeiten.

6) Fazit

Nach intensiver Analyse der aktuellen Erkenntnislage zur Wirkung und Wirksamkeit von Coaching und zur Erkenntnislage zum Transfer von Training und Coaching wurde festgestellt, dass der im Trainingsumfeld recht ausdifferenziert untersuchte Transfer im Coachingfeld noch kaum untersucht wurde. Allerdings wiesen die Ähnlichkeiten von Coaching und Training und eine zentrale Untersuchung zum Transfer von Coaching von Stewart et al. (2008b) darauf hin, dass der Transfer von Coaching durch die gleiche Struktur beschrieben werden kann wie der Transfer von Training – anhand des Lerntransfer-Systems von Holton et al. (2000). Weiterhin wiesen die gefundenen Unterschiede zwischen Training und Coaching sowie die Gestaltungsmerkmale von Coaching darauf hin, dass die erreichte Transferleistung im Coaching höher ist als die im Training. Letztlich gaben mehrfach bestätigte empirische Belege zum Zusammenhang des Lerntransfer-Systems mit dem Transfer von Training Grund zur Annahme, dass auch der Transfer von Coaching mit den Faktoren des Lerntransfer-Systems zusammenhängt. Diese Vermutungen wurden schließlich mithilfe einer an bestehende Untersuchungen anknüpfenden Methodik untersucht, um die Integration und Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung betätigten die Vermutungen. Das Faktorenstruktur des Transfersystems im Coaching entspricht der Faktorenstruktur des Transfersystems im Training und kann mittels des Lerntransfer-Systems von Holton et al. (2000) beschrieben werden. Demnach beschreiben die elf spezifischen Faktoren Erwartungsklarheit, Motivation zum Lerntransfer, positive Folgen bei Anwendung, negative Folgen bei Nicht-Anwendung, persönliche Transferkapazität, Unterstützung durch Kollegen, Unterstützung durch den Vorgesetzten, Sanktionen durch den Vorgesetzten, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Transferdesign und die Möglichkeit zur Wissensanwendung sowie die fünf generellen Faktoren Leistungsverbesserung durch Anstrengung, Ergebniserwartung, Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Feedback das relevante Lerntransfer-System von

Coaching. Außerdem bestätigten die Ergebnisse die höherer Transferleistung von Coaching im Vergleich zu Training. Schließlich wurden auch die Zusammenhänge zwischen dem bestätigten Lerntransfer-System und dem Transfer sowohl für Training als auch für Coaching bestätigt. In beiden Fällen traten für fast alle Faktoren des Lerntransfer-Systems signifikante Korrelationen mit dem Transfer auf. Der Transfer von Training kann dabei recht gut durch die Faktoren generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Motivation zum Lerntransfer, Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten, persönliche Transferkapazität und Unterstützung durch den Vorgesetzten zusammen mit dem Geschlecht vorhergesagt werden während der Transfer von Coaching durch die Faktoren Motivation zum Lerntransfer, generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, persönliche Transferkapazität, Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung sehr gut vorhergesagt werden kann.

Die Ergebnisse stehen zum Großteil im Einklang mit vorherigen Untersuchungen und lassen sich in vorhandene Theoriengerüste integrieren. Allerdings besteht ein großer Unterschied in der Vorhersage des Transfers. Hierzu wurden in dieser Untersuchung andere Faktoren als Prädiktoren gefunden als es in vergleichbaren Untersuchungen der Fall war. Jedoch muss die Vergleichbarkeit hier durch die vorliegende methodische Unterschiedlichkeit eingeschränkt werden, sodass hierdurch eine Erklärung der Unterschiede möglich ist. Dennoch erfordert das Feld des Transfers gerade im Coaching Bereich noch weitere Forschung, da die vorliegende Untersuchung eine der ersten auf diesem Feld ist. Um eine aussagekräftige Theorienlage zu bekommen, bedarf es weiterer Bestätigungen. Trotzdem hat die vorliegende Untersuchung durch die Anwendung des Lerntransfer-Systems auf das Coaching eine wichtige Grundlage entwickelt, um das Thema weiter und vor allem strukturiert und vergleichbar untersuchen zu können.

Für die Praxis hat diese Untersuchung weitreichende Implikationen. Die starke Vorhersagekraft des Transfers sowohl von Training als auch von Coaching durch das Lerntransfer-System erfordert hier ein Umdenken. Das Transfersystem sollte bei der Durchführung eines Trainings oder Coachings mit bedacht und gestaltet werden, um einen möglichst hohen Transfer zu erreichen und damit die Voraussetzungen für einen hohen Nutzen zu schaffen. Dabei können die Faktoren des Lerntransfer-Systems zum einen bei der Auswahl von Teilnehmenden oder der passenden Maßnahme genutzt werden und zum anderen bei der Gestaltung des persönlichen Transfersystems parallel zur Durchführung der Maßnahme. Insbesondere die hier gefundenen Prädiktoren sollten starke Beachtung finden. So sollten die generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation zum Lerntransfer und die persönliche Transferkapazität unabhängig davon ob ein Training oder Coaching durchgeführt wird möglichst hoch ausgeprägt sein. Für ein Training sind zusätzlich die Faktoren Trainings-Arbeits-Übereinstimmung, Sanktionen durch den Vorgesetzten und Unterstützung durch den Vorgesetzten relevant und sollten möglichst positiv ausgeprägt sein. Für ein Coaching sind die zusätzlichen Faktoren Leistungsverbesserung durch Anstrengung und Möglichkeit zur Wissensanwendung relevant und sollten möglichst hohe Werte erreichen. Durch die Beachtung dieser Faktoren kann ein förderliches Umfeld für eine hohe Transferleistung geschaffen werden.

Insgesamt hat diese Untersuchung also sowohl wissenschaftlich einen großen Beitrag dazu geleistet die Coaching-Forschung und insbesondere das Feld des Transfers von Coaching näher aufzuklären und vor allem an bestehende Theoriengerüste anzubinden als auch wichtige Hinweise für die Praxis geliefert, wie die Transferleistung von Training und von Coaching optimiert werden kann. Außerdem wurden durch die Erkenntnisse weitere wichtige Fragen aufgeworfen, die in zukünftiger Forschung aufgegriffen werden sollten, um die Erkenntnislage hier weiter voran zu treiben. So sollte vor allem das Feld des Transfers von Coaching weiter untersucht werden und weitere Aspekte zum Transfer von Coaching sollten

integriert werden. Auch die Integration von Transfer- und Evaluationsmodellen und die Abgrenzung von Wirkfaktoren sollte näher untersucht werden. Hier würde zum einen eine höhere Methodenvielfalt die Aussagekraft verstärken. Zum anderen sollte die nähere Wirkweise der einzelnen Lerntransfer-System Faktoren anhand von komplexeren Modellen, die auch Moderations- und Mediationsbeziehungen aufgreifen, untersucht werden, um hier über die Frage was den Transfer beeinflusst hinaus auch Antworten auf die Frage wie die Beeinflussung stattfindet zu finden.

VI Literatur

Ackerman, P. L., Kanfer, R., & Goff, M. (1995). Cognitive and noncognitive determinants and consequences of complex skill acquisition. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 1*(4), 270–304. doi:10.1037/1076-898X.1.4.270

Adams, J. A. (1954). Multiple versus single problem training in human problem solving. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 48*(1), 15–18. doi:10.1037/h0054042

Adams, J. A. (1987). Historical review and appraisal of research on the learning, retention, and transfer of human motor skills. [Electronic version]. *Psychological Bulletin, 101*(1), 41–74. doi:10.1037/0033-2909.101.1.41

Alliger, G. M., Bennett, W., Shotland, A., Tannenbaum, S. I., & Traver, H. (1997). A Meta-Analysis of the Relations among Training Criteria. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 50*(2), 341–358. doi:10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x

Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. [Electronic version]. *Human Resource Development Review, 3*(4), 385–416. doi:10.1177/1534484304270820

Alvey, S., & Barclay, K. (2007). The characteristics of dyadic trust in executive coaching. [Electronic version]. *Journal of Leadership Studies, 1*(1), 18–27. doi:10.1002/jls.20004

Anderson, D., & Anderson, M. (2005). *Coaching that Counts: Harnessing the Power of Leadership Coaching to Deliver Strategic Value* (1. Aufl.). *Improving human performance series*. s.l.: Elsevier professional.

Arthur Jr., W., Bennett Jr., W., Stanush, P. L., & McNelly, T. L. (1998). Factors That Influence Skill Decay and Retention: A Quantitative Review and Analysis. [Electronic version]. *Human Performance, 11*(1), 57–101. doi:10.1207/s15327043hup1101_3

Arthur, Winfred, Jr., Bennett, Winston, Jr., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 234–245. doi:10.1037/0021-9010.88.2.234

Atwater, S. K. (1953). Proactive inhibition and associative faciliation as affected by degree of prior learning. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 46*(6), 400–404. doi:10.1037/h0059416

Bachkirova, T., Cox, E., & Clutterbuck, D. (Eds.). (2010). *The complete handbook of coaching* (Reprinted). Los Angeles: SAGE.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung ; mit 6 Tabellen* (11., überarb. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Berlin: Springer.

Backhausen, W., & Thommen, J.-P. (2006). *Coaching: Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung.* (Thommen, J.-P., Ed.). Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Baldwin, T. T. (1992). Effects of alternative modeling strategies on outcomes of interpersonal-skills training. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 77*(2), 147–154. doi:10.1037/0021-9010.77.2.147

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 41*(1), 63–105. doi:10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Baltes-Götz, B. (2013). *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos*. Retrieved from https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf

Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. [Electronic version]. *Psychological bulletin, 128*(4), 612–637.

Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1993). Autonomy as a moderator of the relationships between the Big Five personality dimensions and job performance. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 111–118. doi:10.1037/0021-9010.78.1.111

Bartone, P. T., Snook, S. A., & Tremble, T. R. (2002). Cognitive and personality predictors of leader performance in West Point cadets. [Electronic version]. *Military Psychology, 14*(4), 321–338. doi:10.1207/S15327876MP1404_6

Bates, R., Holton, E. F., & Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory: factorial replication and validation. [Electronic version]. *Human Resource Development International, 15*(5), 549–569. doi:10.1080/13678868.2012.726872

Bates, R., Kauffeld, S., & III, Elwood F. Holton. (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the Learning Transfer Systems Inventory. [Electronic version]. *Journal of European Industrial Training, 31*(3), 195–211. doi:10.1108/03090590710739278

Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. [Electronic version]. *International Journal of Training and Development, 9*(2), 96–109. doi:10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x

Bates, R. A., Holton III, E. F., & Seyler, D. L. (1997). Factors affecting transfer of training in an industrial setting. In *Academy of Human Resource Development Annual Conference Proceedings* (pp. 345-359).

Bates, R. A., Holton, 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. [Electronic version]. *Human Resource Development International, 3*(1), 19–42. doi:10.1080/136788600361920

Baumgartel, H. (1972). Applying New Knowledge in the Back-Home Setting: A Study of Indian Managers' Adoptive Efforts. [Electronic version]. *The Journal of Applied Behavioral Science, 8*(6), 674–694. doi:10.1177/002188637200800603

Baumgartel, H., Reynolds, J. I., & Pathan, R. Z. (1984). How personality and organisational climate variables moderate the effectiveness of management development programmes: A review and some recent research findings. [Electronic version]. *Management & Labour Studies, 9*(1), 1–16.

Becker, M. (2013). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6., überarb. und aktualisierte Aufl). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Behrendt, P. (2006). Wirkung und Wirkfaktoren von psychodramatischem Coaching — Eine experimentelle Evaluationsstudie. [Electronic version]. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 5*(1), 59–87. doi:10.1007/s11620-006-0006-6

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2008). Active learning: effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. [Electronic version]. *Journal of Applied psychology, 93*(2), 296.

Blickle, G. (2000). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. [Electronic version]. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, 44*(4), 168–178. doi:10.1026//0932-4089.44.4.168

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. [Electronic version]. *Journal of Management, 36*(4), 1065–1105. doi:10.1177/0149206309352880

Böning, U. (2005). Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungsinstruments. In C. Rauen & T. Bachmann (Eds.), *Innovatives Management. Handbuch Coaching* (3rd ed., pp. 21–54). Göttingen: Hogrefe.

Böning, U. (2006). Coaching und Supervision: Zur Konkurrenz und Kooperation in der Praxis. In U. Straumann (Ed.), *Personzentriertes Coaching und Supervision - ein interdisziplinärer Balanceakt* . Kröning: Asanger.

Böning, U., & Fritschle, B. (2005). *Coaching fürs Business: Was Coaches, Personaler und Manager über Coaching wissen müssen*. *Praxishandbuch Coaching*. Bonn: ManagerSeminare-Verl.-GmbH.

Böning, U., & Kegel, C. (2015). *Ergebnisse der Coaching-Forschung: Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis.* (Kegel, C., Ed.). Berlin Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Brauer, Y. (2006). *Zielvereinbarungen beim Coaching: Eine empirische Untersuchung aus Kundensicht* (1. Aufl.). Saarbrücken: VDM Verl. Müller.

Briggs, G. E., & Naylor, J. C. (1962). The relative efficiency of several training methods as a function of transfer task complexity. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 64*(5), 505–512. doi:10.1037/h0042476

Brinkerhoff, R. O., & Montesino, M. U. (1995). Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 6*(3), 263–274. doi:10.1002/hrdq.3920060305

Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1993). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments* (4. printing). Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Broedling, L. A. (1975). Relationship of internal-external control to work motivation and performance in an expectancy model. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 60*(1), 65–70. doi:10.1037/h0076353

Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1994). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* . Washington: American Psychological Association.

Burke, L. A., & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. [Electronic version]. *Human Resource Management, 38*(3), 227–241.

Callentine, M. F., & Warren, J. M. (1955). Learning sets in human concept formation. *Psychological Reports, 1,* 363–367.

Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. [Electronic version]. *Military Psychology, 7*(3), 141–164. doi:10.1207/s15327876mp0703_1

Carroll, J. M. (1990). *The Nurnberg funnel: Designing minimalist instruction for practical computer skill*. *Technical communications*. Cambridge Mass.: MIT Press.

Chemers, M. M., Watson, C. B., & May, S. T. (2000). Dispositional Affect and Leadership Effectiveness: A Comparison of Self-Esteem, Optimism, and Efficacy. [Electronic version]. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(3), 267–277. doi:10.1177/0146167200265001

Chen, H.-C., Holton III, E. F., & Bates, R. (2005). Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 16*(1), 55–84. doi:10.1002/hrdq.1124

Cheng, E. W., & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. [Electronic version]. *International Journal of Management Reviews, 10*(4), 327–341. doi:10.1111/j.1468-2370.2007.00230.x

Cheng, E. W., & Ho, D. C. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. [Electronic version]. *Personnel Review, 30*(1), 102–118. doi:10.1108/00483480110380163

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). [Hillsdale NJ u.a.]: Erlbaum.

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. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 85*(5), 678–707. doi:10.1037/0021-9010.85.5.678

Conradi, W. (1983). *Personalentwicklung*. *Basistexte Personalwesen: Vol. 2*. Stuttgart: Enke.

Crafts, L. W. (1935). Transfer as Related to Number of Common Elements. [Electronic version]. *The Journal of General Psychology, 13*(1), 147–158. doi:10.1080/00221309.1935.9917872

Crannell, C. W. (1956). Transfer in Problem Solution as Related to the Type of Training. [Electronic version]. *The Journal of General Psychology, 54*(1), 3–14. doi:10.1080/00221309.1956.9920254

Dagley, G. R. (2010). Exceptional executive coaches: Practices and attributes. [Electronic version]. *International Coaching Psychology Review, 5*(1), 63–80.

DBVC, & Philipps-Universität Marburg. *Zusammenfassung Coaching-Marktanalyse 2013: Ergebnisse der 3. Marburger Coaching-Studie 2013*. Retrieved from http://www.coachcommunity.de/networks/files/file.162286

Demmerle, C., Schmidt, J. M., & Hess, M. (2011). Verhaltenstrainings. In J. Ryschka (Ed.), *Praxishandbuch Personalentwicklung* . Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (Ed.). (2007). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession* (4., erweiterte Auflage).

Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton, E. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. [Electronic version]. *International Journal of Training and Development, 11*(3), 181–199. doi:10.1111/j.1468-2419.2007.00280.x

Digman, J. M. (1959). Growth of a motor skill as a function of distribution of practice. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 57*(5), 310–316. doi:10.1037/h0045049

Driskell, J. E., Willis, R. P., & Copper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 77*(5), 615–622. doi:10.1037/0021-9010.77.5.615

Duncan, C. P. (1958). Transfer after training with single versus multiple tasks. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 55*(1), 63–72. doi:10.1037/h0047506

Duncan, C. P., & Underwood, B. J. (1953). Transfer in motor leaming as a function of degree of first task leaming and inier-lask similarity. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 46,* 445–452.

Dzierzon, S. A. (2004). *Personenzentriertes Beziehungsverhalten beim Coaching*. Magisterarbeit an der Fernuniversität Hagen.

Ebner, K., Greif, S., & Kauffeld, S. (im Druck). Humanressourcen und Personalentwicklung. In S. Greif & K.-C. Hamborg (Eds.), *Methoden der Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie. In Druck* . Göttingen: Hogrefe.

Eby, L. T. (1997). Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature. [Electronic version]. *Journal of Vocational Behavior, 51*(1), 125–144. doi:10.1006/jvbe.1997.1594

Ellinger, A. D., & Kim, S. (2014). Coaching and Human Resource Development: Examining Relevant Theories, Coaching Genres, and Scales to Advance Research and Practice. [Electronic version]. *Advances in Developing Human Resources, 16*(2), 127–138.

Ellis, H. C. (1965). *The transfer of learning*. New York: MacMillan.

Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of General Perceptions of the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer. [Electronic version]. *Journal of Management, 21*(1), 1–25. doi:10.1177/014920639502100101

Ferguson, G. A. (1954). On learning and human ability. [Electronic version]. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 8*(2), 95–112. doi:10.1037/h0083598

Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., & Buckley, M. R. (2012). Theory in the organizational sciences: How will we know it when we see it? [Electronic version]. *Organizational Psychology Review, 2*(1), 94–106. doi:10.1177/2041386611423696

Fischer-Epe, M. (2008). *Coaching: miteinander Ziele erreichen* (5. Aufl., Original-Ausg). *Miteinander reden: Vol. 61954*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fleishman, E. A., Harris, E. F., & Burtt, H. E. (1955). Leadership and supervision in industry: An evaluation of a supervisory training program. [Electronic version]. *Bureau of Educational Research Monograph, 33,* 110.

Ford, J. K., Quiñones, M. A., Sego, D. J., & Sorra, J. S. (1992). Factors Affecting the Opportunity to Perform Trained Tasks on the job. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 45*(3), 511–527. doi:10.1111/j.1744-6570.1992.tb00858.x

Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 83*(2), 218–233. doi:10.1037/0021-9010.83.2.218

Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of Training: An Updated Review and Analysis. [Electronic version]. *Performance Improvement Quarterly, 10*(2), 22–41. doi:10.1111/j.1937-8327.1997.tb00047.x

Forgus, R. H., & Schwartz, R. T. (1957). Efficient Retention and Transfer as Affected By Learning Method. [Electronic version]. *The Journal of Psychology, 43*(1), 135–139. doi:10.1080/00223980.1957.9713058

Freitag, E. T., & Sullivan, H. J. (1995). Matching learner preference to amount of instruction: An alternative form of learner control. [Electronic version]. *Educational Technology Research and Development, 43*(2), 5–14. doi:10.1007/BF02300469

Fryer, D. H., & Edgerton, H. A. (1950). Research Concerning \"Off-the-Job Training\". [Electronic version]. *Personnel Psychology, 3*(3), 261–284. doi:10.1111/j.1744-6570.1950.tb01704.x

Gagné, R. M., Baker, K. E., & Foster, H. (1950). On the relation between similarity and transfer of training in the learning of discriminative motor tasks. [Electronic version]. *Psychological Review, 57*(2), 67–79. doi:10.1037/h0056984

Gagné, R. M., & Foster, H. (1949). Transfer to a motor skill from practice on a pictured representation. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 39*(3), 342–354. doi:10.1037/h0061334

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.

Gaudine, A. P., & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 15*(1), 57–76. doi:10.1002/hrdq.1087

Geissler, H. (2010). Gelerntes nachhaltig anwenden. [Electronic version]. *Weiterbildung, 1*, 24–26.

Geissler, H. (2011). Coaching meets Training - zur Lösung des Transferproblems durch "Virtuelles Transfercoaching (VTC)". In R. Wegener, A. Fritze, & M. Loebbert (Eds.), *Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog* (1st ed., pp. 123–134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.

Geissler, H., Hasenbein, M., Kanatouri, S., & Wegener, R. (2014). E-Coaching: Conceptual and Empirical Findings of a Virtual Coaching Programme. [Electronic version]. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 12*(2), 165–187.

Georgenson, D. L. (1982). The Problem of Transfer Calls for Partnership. [Electronic version]. *Training & Development Journal, 36*(10), 75–78.

Gist, M. E., Bavetta, A. G., & Stevens, C. K. (1990). Transfer Training Method: Its Influence On Skill Generalization, Skill Repetition, and Performance Level. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 43*(3), 501–523. doi:10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x

Gist, M. E., Stevens, C. K., & Bavetta, A. G. (1991). Effects of Self-Efficacy and Post-Training Intervention on the Acquisition and Maintenance of Complex Interpersonal Skills. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 44*(4), 837–861. doi:10.1111/j.1744-6570.1991.tb00701.x

Goldbeck, R. A., Bernstein, B. B., Hillix, W. A., & Marx, M. H. (1957). Application of the half-split technique to problem-solving tasks. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 53*(5), 330–338. doi:10.1037/h0040139

Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation*. Belmont Calif: Wadsworth.

Grant, A. M. (2003). The Impact of Life Coaching on Goal Attainment, Metacognition and Mental Health. [Electronic version]. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *31*(3), 253–263. doi:10.2224/sbp.2003.31.3.253

Grant, A. M., Cavanagh, M. J., & Parker, H. M. (2010). The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. In G. P. Hodgkinson & J. K. FORD (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2010 Volume 25* (pp. 125–167). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., & Parker, H. M. (2010). The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. In G. P. Hodgkinson & J. K. FORD (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2010 Volume 25* (pp. 125–167). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Grawe, K., Donati, R., & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.

Greif, S. (1994). Fehlertraining und Komplexität beim Softwaredesign. [Electronic version]. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, *48*(1), 44–53.

Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion: Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. *Innovatives Management*. Göttingen: Hogrefe.

Greif, S. (2012). Conducting Organizational-Based Evaluations of Coaching and Mentoring Programs. In J. Passmore, D. B. Peterson, & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 443–470). Oxford, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Greif, S. (2013). Putting goals to work in coaching: The complexity of implementation. In S. David, D. Clutterbuck, & D. Megginson (Eds.), *Beyond Goals. Effective Strategies for Coaching and Mentoring* . Farnham: Ashgate Publishing Ltd.

Greif, S. (2014). Wie wirkam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In M. Loebbert & A. Fritze (Eds.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog*, pp. 159–177. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Greif, S. (in prep.). Researching Processes and Outcomes of Coaching. In T. Bachkirova, G. B. Spence, & D. Drake (Eds.), *The SAGE Handbook of Coaching* . London: SAGE.

Greif, S., & Benning-Rohnke, E. (2015). Konsequente Umsetzung von Zielen durch Coaching. [Electronic version]. *Coaching | Theorie & Praxis, 1*(1), 25–35. doi:10.1365/s40896-015-0003-8

Greif, S., & Janikowski, A. (1987). Aktives Lernen durch systematische Fehlerexploration oder programmiertes Lernen durch Tutorials. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 31*(3), 94–99.

Greif, S., Möller, H., & Scholz, W. (in Vorb.). Coachingdefinitionen und -konzepte. In S. Greif, H. Möller, & W. Scholz (Eds.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* . Heidelberg: Springer.

Greif, S., & Scheidewig, V. (1998). Selbstorganisiertes Lernen von Schichtleitern. In S. Greif (Ed.), *Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management. Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (2nd ed., pp. 347–362). Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.

Grohmann, A., Beller, J., & Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. [Electronic version]. *International Journal of Training and Development, 18*(2), 84–103. doi:10.1111/ijtd.12030

Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. [Electronic version]. *International Journal of Training and Development, 17*(2), 135–155. doi:10.1111/ijtd.12005

Haan, E. de, & Duckworth, A. (2012). Signalling a new trend in executive coaching outcome research. [Electronic version]. *International Coaching Psychology Review, 8*(1), 6–19.

Hall, D. T., Otazo, K. L., & Hollenbeck, G. P. (1999). Behind closed doors: What really happens in executive coaching. [Electronic version]. *Organizational Dynamics, 27*(3), 39–53. doi:10.1016/S0090-2616(99)90020-7

Hand, H. H., Richards, M. D., & Slocum, J. W. (1973). Organizational Climate and the Effectiveness of a Human Relations Training Program. [Electronic version]. *Academy of Management Journal, 16*(2), 185–195. doi:10.2307/255321

Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*. *Educational psychology series*. San Diego Calif.: Academic Press.

Haslerud, G. M., & Meyers, S. (1958). The transfer value of given and individually derived principles. [Electronic version]. *Journal of Educational Psychology, 49*(6), 293–298. doi:10.1037/h0045627

Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (1. Aufl.). *Kohlhammer Standards Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hendrickson, G., & Schroeder, W. H. (1941). Transfer of training in learning to hit a submerged target. [Electronic version]. *Journal of Educational Psychology, 32*(3), 205–213. doi:10.1037/h0056643

Hicks, W. D., & Klimoski, R. J. (1987). Research Notes. Entry into Training Programs and its Effects on Training Outcomes: A Field Experiment. [Electronic version]. *Academy of Management Journal, 30*(3), 542–552. doi:10.2307/256013

Hilgard, E. R., Irvine, R. P., & Whipple, J. E. (1953). Rote memorization, understanding, and transfer: an extension of Katona's card-trick experiments. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 46*(4), 288–292. doi:10.1037/h0062072

Holding, D. H. (1965). *Principles of training*. London: Pergamon Press.

Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 7*(1), 5–21. doi:10.1002/hrdq.3920070103

Holton, E. F., & Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning transfer in organizations* (1st ed.). *The professional practice series*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Holton, E. F., Bates, R. A., Bookter, A. I., & Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 18*(3), 385–419. doi:10.1002/hrdq.1210

Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 11*(4), 333–360.

Holton, E. F., Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 8*(2), 95–113. doi:10.1002/hrdq.3920080203

Homklin, T., Takahashi, Y., & Techakanont, K. (2014). The influence of social and organizational support on transfer of training: Evidence from Thailand. [Electronic version]. *International Journal of Training and Development, 18*(2), 116–131. doi:10.1111/ijtd.12031

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. doi:10.1111/j.1467-6486.1980.tb00086.x

Hutchins, H. M., Nimon, K., Bates, R., & Holton, E. (2013). Can the LTSI Predict Transfer Performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. [Electronic version]. *International Journal of Selection and Assessment, 21*(3), 251–263. doi:10.1111/ijsa.12035

International Coaching Federation. (2003). *Die ICF-Philosophie und -Definition von Coaching*. Retrieved from http://www.coachfederation.de/files/icf_defintion_coaching.pdf

Jansen, A., Mäthner, E., & Bachmann, T. (2003). Evaluation von Coaching. *Organisationsberatung,* [Electronic version]. *Supervision, Coaching, 10*(3), 245–254. doi:10.1007/s11613-003-0028-0

Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. [Electronic version]. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* n/a-n/a. doi:10.1111/joop.12119

Jüster, M., Hildenbrand, C.-D., & Petzold, H. G. (2005). Coaching in der Sicht von Führungskräften - Eine empirische Untersuchung. In C. Rauen & T. Bachmann (Eds.), *Innovatives Management. Handbuch Coaching* (3rd ed., pp. 77–98). Göttingen: Hogrefe.

Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, Elwood F., & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfungder deutschsprachigen Version. [Electronic version]. *Zeitschrift für Personalpsychologie, 7*(2), 50–69. doi:10.1026/1617-6391.7.2.50

Kauffeld, S., & Grote, S. (2014). Personalentwicklung. In S. Kauffeld (Ed.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web* (2nd ed., pp. 119–149). Heidelberg: Springer.

Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: a meta-analysis. [Electronic version]. *The Journal of applied psychology*, *93*(1), 59–69. doi:10.1037/0021-9010.93.1.59

Kelley, C. R. (1969). Adaptive and automated research techniques from engineering psychology. [Electronic version]. *American Psychologist*, *24*(3), 293–297. doi:10.1037/h0028505

Kelley, C. R. (1969). What is adaptive training? [Electronic version]. *Human Factors*, *11*(6), 547–556.

Khasawneh, S., Bates, R., & Holton, E. F. (2006). Construct validation of an Arabic version of the Learning Transfer System Inventory for use in Jordan. [Electronic version]. *International Journal of Training and Development*, *10*(3), 180–194. doi:10.1111/j.1468-2419.2006.00253.x

Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook. A Guide to human resource development* (pp. 18–19).

Klauer, K. J. (2011). *Transfer des Lernens: Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird* (1. Aufl). Stuttgart: Kohlhammer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Komaki, J., Heinzmann, A. T., & Lawson, L. (1980). Effect of training and feedback: Component analysis of a behavioral safety program. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology*, *65*(3), 261–270. doi:10.1037/0021-9010.65.3.261

Kotte, S., Oellerich, K., Schubert, D., & Möller, H. (2015). Das ambivalente Verhältnis von Coachingforschung und -praxis: Dezentes Ignorieren, kritisches Beäugen oder kooperatives Miteinander? In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Eds.), *Coaching und*

Supervision. Die Professionalisierung von Coaching. Ein Lesebuch für den Coach (pp. 23–45). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kraiger, K. (2002). Decision-based Evaluation. In K. Kraiger (Ed.), *The professional practice series. Creating, implementing, and managing effective training and development. State-of-the-art lessons for practice* (1st ed., pp. 331–375). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Kraiger, K., & Jerden, E. (2007). A meta-analytic investigation of learner control: Old findings and new directions. In S. M. Fiore & E. Salas (Eds.), *Toward a science of distributed learning* (pp. 65–90). Washington: American Psychological Association.

Kraiger, K., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1995). Measuring Knowledge Organization as a Method for Assessing Learning during Training. [Electronic version]. *Human Factors, 37*(4), 804–816.

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. *Organizational behavior and psychology series*. Glenview/Ill.: Scott Foresman and Co.

Krohne, H. W., & Hock, M. (2007). *Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsfelder* (1. Aufl.). *Kohlhammer Standards Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. [Electronic version]. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 16*(1), 4–18. doi:10.1007/s11613-009-0116-x

Lemke, S. G. (1995). *Transfermanagement*. *Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management*. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.

Lintern, G., Shepard, D. J., Parker, D. L., Yates, K. E., & Nolan, M. D. (1989). Simulator Design and Instructional Features for Air-to-Ground Attack: A Transfer Study. [Electronic version]. *Human Factors, 31*(1), 87–99.

Macpherson, S. J., Dees, V., & Grindley, G. (1948). The effect of knowledge of results on performance; II. Some characteristics of very simple skills. [Electronic version]. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 1,* 68–78.

Mähler, C., & Stern, E. (2006). Transfer. In D. H. Rost (Ed.), *Schlüsselbegriffe. Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3rd ed., pp. 782–793). Weinheim: Beltz PVU.

Mandler, G. (1954). Transfer of training as a function of degree of response overlearning. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 47*(6), 411–417. doi:10.1037/h0057929

Mandler, G., & Heinemann, S. H. (1956). Effect of overlearning of a verbal response on transfer of training. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 52*(1), 39–46. doi:10.1037/h0048400

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influences of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness. [Electronic version]. *Academy of Management Journal, 35*(4), 828–847. doi:10.2307/256317

Mäthner, E., Jansen, A., & Bachmann, T. (2005). Wirksamkeit und Wirkfaktoren von Coaching. In C. Rauen & T. Bachmann (Eds.), *Innovatives Management. Handbuch Coaching* (3rd ed., pp. 55–75). Göttingen: Hogrefe.

Mayer, R. E. (2003). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

McGovern, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Barker, L., & Warrenfeltz, R. (2001). Maximizing the Impact of Executive Coaching:: Behavioral Change, Organizational Outcomes, and Return on Investment. [Electronic version]. *The Manchester Review, 6*(1), 3–11.

Miles, M. B. (1965). Changes During and Following Laboratory Training: A Clinical-Experimental Study. [Electronic version]. *The Journal of Applied Behavioral Science, 1*(3), 215–242. doi:10.1177/002188636500100302

Morrisett, Lloyd, Jr., & Hovland, C. I. (1959). A comparison of three varieties of training in human problem solving. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 58*(1), 52–55. doi:10.1037/h0044703

Mühlhoff, R. (1978). Lerntransfer: Umsetzung überbetrieblicher Weiterbildung in innerbetriebliche Nutzung. *Rationalisierung, 29*(3), 66–69.

Müller-Vorbrüggen, M. (2006). Struktur und Strategie der Personalentwicklung. In R. Bröckermann (Ed.), *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (pp. 3–22). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Mutzeck, W. (2004). Supervision. In F. Dorsch & H. Häcker (Eds.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch. [15000 Stichwörter, 800 Testnachweise]* (14th ed., pp. 924–925). Bern: Huber.

Naquin, S. S., & Holton, E. F. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 13*(4), 357–376. doi:10.1002/hrdq.1038

Naylor, J. C., & Briggs, G. E. (1963). Effects of task complexity and task organization on the relative efficiency of part and whole training methods. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 65*(3), 217–224. doi:10.1037/h0041060

Ng, K. H. (2015). Supervisory practices and training transfer: Lessons from Malaysia. [Electronic version]. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 53*(2), 221–240. doi:10.1111/1744-7941.12044

Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. [Electronic version]. *Academy of Management Review, 11*(4), 736–749. doi:10.5465/AMR.1986.4283922

Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of a Model. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 39*(3), 497–523. doi:10.1111/j.1744-6570.1986.tb00950.x

Offermanns, M. (2004). *Braucht Coaching einen Coach?: Eine evaluative Pilotstudie*. Univ., Diss.--Osnabrück, 2003 (1. Aufl.). Stuttgart: ibidem-Verl.

Ogilvy, H., & Ellam-Dyson, V. (2012). Line management involvement in coaching: help or hindrance?: A content analysis study. [Electronic version]. *International Coaching Psychology Review, 7*(1), 39–54.

Olivero, G., Bane, K. D., & Kopelman, R. E. (1997). Executive Coaching as a Transfer of Training Tool: Effects on Productivity in a Public Agency. [Electronic version]. *Public Personnel Management, 26*(4), 461–469.

Osgood, C. E. (1962). Studies on the generality of affective meaning systems. [Electronic version]. *American Psychologist, 17*(1), 10–28. doi:10.1037/h0045146

Paas, F. G. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive-load approach. [Electronic version]. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 429–434. doi:10.1037/0022-0663.84.4.429

Pea, R. D. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. [Electronic version]. *Journal of the Learning Sciences, 13*(3), 423–451. doi:10.1207/s15327809jls1303_6

Phillips, J. J. (2005). *Return on Investment in der Personalentwicklung: Der 5-Stufen-Evaluationsprozess.* (Schirmer, F. C., Ed.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1007/b138532

Pillutla, M. M., & Thau, S. (2013). Organizational sciences' obsession with "that's interesting!: ": Consequences and an alternative. [Electronic version]. *Organizational Psychology Review, 3*(2), 187–194. doi:10.1177/2041386613479963

Rauen, C. (2008). *Coaching* (2., aktualisierte Aufl). *Praxis der Personalpsychologie: Vol. 2*. Göttingen: Hogrefe.

Rauen, C. (2014). *Coaching: [mit Arbeitsmaterialien und Fallbeispielen]* (3., überarb. und erw. Aufl.). *Praxis der Personalpsychologie: Vol. 2*. Göttingen: Hogrefe.

Reber, R. A., & Wallin, J. A. (1984). The Effects of Training, Goal Setting, and Knowledge of Results on Safe Behavior: A Component Analysis. [Electronic version]. *Academy of Management Journal, 27*(3), 544–560. doi:10.2307/256044

Renkl, A., Stark, R., Gruber, H., & Mandl, H. (1998). Learning from Worked-Out Examples: The Effects of Example Variability and Elicited Self-Explanations. [Electronic version]. *Contemporary Educational Psychology, 23*(1), 90–108. doi:10.1006/ceps.1997.0959

Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Hofmann, G. (1988). *Programm-Evaluation: Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. *Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke.

Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 4*(4), 377–390. doi:10.1002/hrdq.3920040408

Ruona, W. E., Leimbach, M., F. Holton III, Elwood, & Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. [Electronic version]. *International Journal of Training and Development, 6*(4), 218–228. doi:10.1111/1468-2419.00160

Russel, J., & Adams, D. M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. [Electronic version]. *Journal of Vocational Behavior, 51*(1), 1–14.

Russell, B. (1931). *The Scientific Outlook*. London: George Allen & Unwin.

Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. [Electronic version]. *Human Resource Management, 45*(4), 629–648. doi:10.1002/hrm.20135

Saks, A. M., & Burke-Smalley, L. A. (2014). Is transfer of training related to firm performance? [Electronic version]. *International Journal of Training and Development, 18*(2), 104–115. doi:10.1111/ijtd.12029

Schellschmidt, K.-D. (2006). Training off the job. In R. Bröckermann (Ed.), *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (pp. 203–220). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schendel, J. D., & Hagman, J. D. (1982). On sustaining procedural skills over a prolonged retention interval. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 67*(5), 605–610. doi:10.1037/0021-9010.67.5.605

Schmidt, R. A., & Bjork, R. A. (1992). New Conceptualizations of Practice: Common Principles in Three Paradigms Suggest New Concepts for Training. [Electronic version]. *Psychological Science, 3*(4), 207–217. doi:10.1111/j.1467-9280.1992.tb00029.x

Schmidt, T., & Keil, J.-G. (2004). Erfolgsfaktoren beim Einzel-Coaching. [Electronic version]. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 11*(3), 239–252. doi:10.1007/s11613-004-0025-y

Schneider, B. (1975). Organizational Climates: An Essay. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 28*(4), 447–479. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01386.x

Schreyögg, A. (2003). *Coaching: Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (6., überarb. und erw. Aufl). Frankfurt: Campus-Verl.

Sedlmeier, P., & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). *Always learning*. München: Pearson Higher Education.

Seyler, D. L., Holton III, Elwood F., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors Affecting Motivation to Transfer Training. [Electronic version]. *International Journal of Training and Development, 2*(1), 16. doi:10.1111/1468-2419.00031

Shore, E., & Sechrest, L. (1961). Concept attainment as a function of number of positive instances presented. [Electronic version]. *Journal of Educational Psychology, 52*(6), 303–307. doi:10.1037/h0041592

Silver, W. S., Mitchell, T. R., & GIST, M. E. (1995). Responses to Successful and Unsuccessful Performance: The Moderating Effect of Self-Efficacy on the Relationship between Performance and Attributions. [Electronic version]. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 62*(3), 286–299. doi:10.1006/obhd.1995.1051

Smith-Jentsch, K. A., Jentsch, F. G., Payne, S. C., & Salas, E. (1996). Can pretraining experiences explain individual differences in learning? [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 81*(1), 110–116. doi:10.1037/0021-9010.81.1.110

Solga, M., Ryschka, J., & Mattenklott, A. Personalentwicklung: Gegenstand, Prozessmodell, Erfolgsfaktoren. In *Ryschka (Hg.) 2011 – Praxishandbuch Personalentwicklung* (pp. 19–34).

Sonntag, K., & Schaper, N. (2006). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Ed.), *Personalentwicklung in Organisationen* (3rd ed., pp. 270–311). Göttingen: Hogrefe.

Spector, P. E. (2006). Method Variance in Organizational Research: Truth or Urban Legend? [Electronic version]. *Organizational Research Methods, 9*(2), 221–232. doi:10.1177/1094428105284955

Spence, G. B., & Grant, A. M. (2005-). Individual and group life-coaching: Initial findings from a randomised, controlled trial. In M. J. Cavanagh, A. Grant, & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching. Vol:1: Theory, Research and Practices from the Behavioural Sciences* . Bowen Hills, Qld.: Australian Academic Press.

Spencer, L. (2011). Coaching and training transfer: A phenomenological inquiry into combined training-coaching programmes. [Electronic version]. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 23*(5), 1–18.

Staehle, W. H., Conrad, P., & Sydow, J. (1999). *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive* (8. Aufl). München: Vahlen.

Statistisches Bundesamt. (2013). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen: Vierte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS4)*. Wiesbaden. Retrieved from https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/WeiterbildungUnternehmen5215201109004.pdf?__blob=publicationFile

Staufenbiel, T. (1999). Personalentwicklung. In C. Hoyos & D. Frey (Eds.), *Angewandte Psychologie: Vol. 1. Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch* (pp. 510–525). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Steinmetz, B. (2006). *Stressmanagement für Führungskräfte: Entwicklung und Evaluation einer Intervention*. *Schriftenreihe Schriften zur Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie: Bd. 25*. Hamburg: Kovač.

Stewart, L. J., Palmer, S., Wilkin, H., & Kerrin, M. (2008a). The Influence of Character: Does Personality Impact Coaching Success. [Electronic version]. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 6*(1), 32–42.

Stewart, L. J., Palmer, S., Wilkin, H., & Kerrin, M. (2008b). Towards a model of coaching transfer: Operationalising coaching success and the facilitators and barriers to transfer. [Electronic version]. *International Coaching Psychology Review, 3*(2), 87–109.

Sue-Chan, C., & Latham, G. P. (2004). The Relative Effectiveness of External, Peer, and Self-Coaches. [Electronic version]. *Applied Psychology, 53*(2), 260–278. doi:10.1111/j.1464-0597.2004.00171.x

Sweezey, R. W., Perez, R. S., & Allen, J. A. (1991). Effects of Instructional Strategy and Motion Presentation Conditions on the Acquisition and Transfer of Electromechanical Troubleshooting Skill. [Electronic version]. *Human Factors, 33*(3), 309–323.

Tallman, D. E., & Holt, M. E. (1987). Moving Learning from Workshop to Work. [Electronic version]. *Continuing Higher Education Review, 51,* 15–31.

Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 76*(6), 759–769. doi:10.1037/0021-9010.76.6.759

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. [Electronic version]. *The Journal of applied psychology, 90*(4), 692–709. doi:10.1037/0021-9010.90.4.692

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Taylor, H. (2009). Transfer of management training from alternative perspectives. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 94*(1), 104–121. doi:10.1037/a0013006

Tesluk, P. E., Farr, J. L., Mathieu, J. E., & Vance, R. J. (1995). Generalization of Employee Involvement Training to the Job Setting: Individual and Situational Effects. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 48*(3), 607–632. doi:10.1111/j.1744-6570.1995.tb01773.x

Theeboom, T., Beersma, B., & van Vianen, A. E. (2013). Does coaching work?: A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. [Electronic version]. *The Journal of Positive Psychology, 9*(1), 1–18. doi:10.1080/17439760.2013.837499

Thommen, J.-P. (2006). Coaching als Instrument der Personalentwicklung. In N. Thom (Ed.), *Moderne Personalentwicklung. Mitarbeitendepotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (1st ed., pp. 133–156). Wiesbaden: Gabler.

Thornton, G. C. (1978). Differential Effects of Career Planning on Internals and Externals. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 31*(3), 471–476. doi:10.1111/j.1744-6570.1978.tb00456.x

Tonhäuser, C. (2010). *Implementierung von Coaching als Instrument der Personalentwicklung in deutschen Großunternehmen*. *Forum Personalmanagement: Vol. 9*. Frankfurt am Main: Lang.

Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 80*(2), 239–252. doi:10.1037/0021-9010.80.2.239

Tziner, A., Haccoun, R. R., & Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. [Electronic version]. *Journal of Occupational Psychology, 64*(2), 167–177. doi:10.1111/j.2044-8325.1991.tb00551.x

Underwood, B. J. (1951). Associative transfer in verbal learning as a function of response similarity and degree of first-line learning. [Electronic version]. *Journal of Experimental Psychology, 42*(44-53).

van Merriënboer, Jeroen J. G., Kester, L., & Paas, F. (2006). Teaching complex rather than simple tasks: Balancing intrinsic and germane load to enhance transfer of learning. [Electronic version]. *Applied Cognitive Psychology, 20*(3), 343–352. doi:10.1002/acp.1250

Velada, R., Caetona, A., Bates, R., & Holton, E. (2009). Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. [Electronic version]. *Journal of European Industrial Training, 33*(7), 635–656. doi:10.1108/03090590910985390

Wahren, H.-K. (1997). *Coaching*. Eschborn: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft.

Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring Research: A Review and Dynamic Process Model. In *Research in Personnel and Human Resources Management* (pp. 39–124). Bingley: Emerald (MCB UP).

Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee Characteristics and the Outcomes of Open Learning. [Electronic version]. *Personnel Psychology, 48*(2), 347–375. doi:10.1111/j.1744-6570.1995.tb01761.x

Wasylyshyn, K. M. (2003). Executive coaching: An outcome study. [Electronic version]. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55*(2), 94–106. doi:10.1037/1061-4087.55.2.94

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. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 5*(2), 169–183. doi:10.1002/hrdq.3920050207

Wexley, K. N., & Baldwin, T. T. (1986). Posttraining Strategies for Facilitating Positive Transfer: An Empirical Exploration. [Electronic version]. *Academy of Management Journal, 29*(3), 503–520. doi:10.2307/256221

Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1991). *Developing and training human resources in organizations* (2nd ed.). New York: HarperCollins.

Wexley, K. N., & Nemeroff, W. F. (1975). Effectiveness of positive reinforcement and goal setting as methods of management development. [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology, 60*(4), 446–450. doi:10.1037/h0076912

Wexley, K. N., & Thornton, Carl L. (1973). Effect of verbal feedback of test results upon leaming. [Electronic version]. *The Journal of Educational Research, 66*(3), 119–121.

Wickens, C., Hutchins, S., Carolan, T., & Cumming, J. (2011). Investigating the Impact of Training on Transfer: A Meta-Analytic Approach. [Electronic version]. *Proceedings of the Human Factors and Ergnomomics Society Annual Meeting*, (55), 2138–2142.

Wightman, D. C., & Lintern, G. (1985). Part-Task Training for Tracking and Manual Control. [Electronic version]. *Human Factors, 27*(3), 267–283.

Witherspoon, R., & White, R. P. (1996). Executive coaching: A continuum of roles. [Electronic version]. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 48*(2), 124–133. doi:10.1037/1061-4087.48.2.124

Witt-Bartsch, A., & Becker, T. (Eds.). (2010). *Coaching im Unternehmen: Die individuellste und nachhaltigste Form der Personalentwicklung und Mitarbeitendeführung* (1. Auflage). München: Rudolf Haufe Verlag GmbH & Co. KG.

Wood, M. E. (1969). Continuously Adaptive versus Discrete Changes of Task Difficulty in the Training of a Complex Perceptual-Motor Task. [Electronic version]. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association, 4*(2), 757–758.

Woodworth, R. S., & Thorndike, E. L. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. (I). [Electronic version]. *Psychological Review, 8*(3), 247–261. doi:10.1037/h0074898

Würth, M. *Bildungs- und Personalentwicklungscontrolling im deutschsprachigen Raum.: Forschungsbericht Juli-September 2003*. Retrieved from http://www.pef.at/download/controllingstudie.pdf

Xiao, J. (1996). The Relationship Between Organizational Factors and the Transfer of Training in the Electronics Industry in Shenzhen, China. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 7*(1), 55–73. doi:10.1002/hrdq.3920070107

Yamkovenko, B. V., Holton, E., & Bates, R. A. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) in Ukraine. [Electronic version]. *Journal of European Industrial Training, 31*(5), 377–401. doi:10.1108/03090590710756819

Yamnill, S., & McLean, G. N. (2005). Factors affecting transfer of training in Thailand. [Electronic version]. *Human Resource Development Quarterly, 16*(3), 323–344. doi:10.1002/hrdq.1142

Zumrah, A. R., & Boyle, S. (2015). The effects of perceived organizational support and job satisfaction on transfer of training. [Electronic version]. *Personnel Review, 44*(2), 236–254. doi:10.1108/PR-02-2013-0029

VII Anhang

Anhang 1: Übersicht der LTSI Skalen, Beispielitems und Gütewerte

(aus Kauffeld et al., 2008, S.53-54)

Skala	Beschreibung	Beispielitem	Anzahl Items	*M*	*SD*	*α*
	Trainingsspezifische Erfolgsfaktoren					
Erwartungsklarheit	Ausmaß, in dem der Trainingsteilnehmende weiß, was auf ihn zukommt	Die erwarteten Ergebnisse des Trainings waren von Anfang an klar.	4	2.94	0.93	.82
Motivation zum Lerntransfer	Richtung, Intensität und Dauer der Anstrengung, im Training gelernte Fertigkeiten und Wissen im Arbeitsumfeld nutzbar zu machen	Ich kann es kaum erwarten, nach dem Training wieder zur Arbeit zu gehen und das Erlernte auszuprobieren.	4	3.51	0.89	.88
Transfer-Design	Ausmaß, in dem das Trainingsdesign Möglichkeiten zum Transfer bietet und in dem die Übungen des Trainings auf die tatsächlichen Arbeitsanforderungen vorbereiten	Der (die) Trainer haben viele Beispiele verwendet, mit denen sie mir zeigten, wie ich das Gelernte bei der Arbeit anwenden könnte.	4	3.82	0.70	.82
Training-Arbeits-Übereinstimmung	Ausmaß, in dem die Trainingsinhalte mit den Anforderungen im Job übereinstimmen	Die in dem Training angewendeten Methoden sind denen bei der Arbeit sehr ähnlich.	5	3.38	0.81	.86
Positive Folgen bei Anwendung	Grad, in dem die Anwendung des Trainings in der Arbeit zu positiven Auswirkungen führt	Wenn ich die Inhalte des Trainings anwende, werde ich vermutlich eher belohnt, als wenn ich es nicht tue.	3	2.28	1.04	.78
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	Grad, in dem die Nicht-Anwendung der Trainingsinhalte in der Arbeit zu negativen Auswirkungen führt	Wenn Mitarbeitende in unserem Unternehmen die Inhalte des Trainings nicht anwenden, wird dies bemerkt.	4	1.74	0.78	.85
Unterstützung durch Kollegen	Ausmaß, in dem gleichgestellte Kollegen das Lernen on-the-job unterstützen und verstärken	Meine Kollegen schätzen es, wenn ich die in dem Training neu erworbenen Fertigkeiten anwende.	4	3.10	0.82	.82
Unterstützung durch den Vorgesetzten	Grad, in dem der Vorgesetzte das Lernen on-the-job unterstützt und verstärkt	Mein Vorgesetzter lobt meine Arbeit, wenn ich die in dem Training erworbenen Kenntnisse einbringe.	5	2.71	0.98	.89
Sanktionen durch den Vorgesetzten	Ausmaß, in dem Teilnehmende negative Reaktionen von ihrem Vorgesetzten wahrnehmen, wenn sie Gelerntes anwenden	Mein Vorgesetzter ist gegen die Anwendung der Techniken, die ich in dem Training gelernt habe.	3	1.97	0.80	.71
Persönliche Transferkapazität	Ausmaß, in dem der Trainingsteilnehmende zeitliche und Belastungskapazitäten zur Verfügung hat, um neu Gelerntes anzuwenden	Mein Tagesablauf erlaubt es mir, Dinge zu ändern, um meine neuen Kenntnisse einbringen zu können.	2 (4)	3.40 (3.29)	0.91 (0.76)	.82 (.65)
Möglichkeit der Wissensanwendung	Grad, inwieweit Materialien, Werkzeuge, Budgets, etc. bereitstehen, um das Gelernte anwenden zu können	Bei der Arbeit wird ein begrenztes Budget mich hindern, die in dem Training erworbenen Fertigkeiten zu nutzen.[i]	2 (4)	3.19 (3.49)	0.83 (0.69)	.58 (.58)

Skala	Beschreibung	Beispielitem	Anzahl Items	*M*	*SD*	α
	Generelle Erfolgsfaktoren					
Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Überzeugung, dass man generell in der Lage ist, seine Leistung zu ändern, wenn man es will	Ich traue mir zu, neue Fertigkeiten bei der Arbeit anzuwenden.	4	3.91	0.58	.79
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	Erwartung, dass Anstrengungen im Transfer-Lernen zu Änderungen in der Arbeitsleistung führen	Meine Arbeitsleistung verbessert sich, wenn ich das, was ich neu gelernt habe, anwende.	4	3.67	0.66	.78
Ergebniserwartungen	Erwartung, dass Änderungen in der Arbeitsleistung zu für den Teilnehmenden erstrebenswerten Ergebnissen führen	In der Organisation werden Mitarbeitende belohnt, wenn sie hart arbeiten und gute Leistungen bringen.	5	3.28	0.88	.87
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	Ausmaß, in dem vorherrschende Normen in der Gruppe die Anwendung von Fertigkeiten und Wissen ermutigen	Meine Arbeitsgruppe mag es nicht, neue Arbeitsweisen auszuprobieren.[i]	5	3.59	0.60	.73
Feedback	Formelle und informelle Rückmeldung über eine individuelle Arbeitsleistung	Andere geben mir häufig Tipps, die mir helfen, meine Arbeitsleistung zu verbessern.	4	2.91	0.83	.80

Anmerkungen. $N = 408$; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; α = Interne Konsistenz. Die in Klammern angegebenen Zahlen beziehen sich auf Itemkennwerte und Skalenreliabilität vor der Itemselektion.
[i]Dieses Item wurde für die Berechnungen invertiert.

Anhang 2: Übersicht der Q4TE Items und Ursprünge

(aus Grohmann & Kauffeld, 2013, S. 142)

Scale[a]		Item wording	References
Reaction	Satisfaction	*Ich werde das Training in guter Erinnerung behalten.* I will keep the training in good memory.	Adaptation from Bihler (2006, p. 200)
		Das Training hat mir sehr viel Spaß gemacht. I enjoyed the training very much.	Additional item developed in our work group (see also Brown, 2005)
	Utility	*Das Training bringt mir für meine Arbeit sehr viel.*[b] The training is very beneficial to my work.[b]	Additional item developed in our work group (see also Mathieu *et al.*, 1992)
		Die Teilnahme am Training ist äußerst nützlich für meine Arbeit. Participation in this kind of training is very useful for my job.	Adaptation of the initial Q4TE form by Kauffeld *et al.* (2009)
Learning	Knowledge	*Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Trainingsinhalte.* After the training, I know substantially more about the training contents than before.	Adaptation from Deschler *et al.* (2005, p. 34)
		In dem Training habe ich sehr viel Neues gelernt. I learned a lot of new things in the training.	Following the initial Q4TE form by Kauffeld *et al.* (2009)
Behavior	Application to practice	*Die im Training erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.* In my everyday work, I often use the knowledge I gained in the training.	Adaptation of the initial Q4TE form by Kauffeld *et al.* (2009)
		Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Trainingsinhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden. I successfully manage to apply the training contents in my everyday work.	Following Gnefkow (2008, p. 263)
Organizational results	Individual	*Seit dem Training bin ich mit meiner Arbeit zufriedener.* Since the training, I have been more content with my work.	Additional item developed in our work group (see also Ironson *et al.*, 1989)
		Durch die Anwendung der Trainingsinhalte hat sich meine Arbeitsleistung verbessert. My job performance has improved through the application of the training contents.	Following Ong *et al.* (2004)
	Global	*Durch die Anwendung der Trainingsinhalte konnten Arbeitsabläufe im Unternehmen vereinfacht werden.* Overall, it seems to me that the application of the training contents has facilitated the work flow in my company.	Adaptation of the initial Q4TE form by Kauffeld *et al.* (2009)
		Durch das Training hat sich das Unternehmensklima verbessert. Overall, it seems to me that the organizational climate has improved due to the training.	Adaptation of the initial Q4TE form by Kauffeld *et al.* (2009)

Note: *Adaptation* means a maximum of three words of the original item wording was changed (e.g. to adapt the item to the training field). *Following* means item content of the original item was used as basis for item development.

[a] If required for research purposes, researchers can additionally use the scale *self-efficacy* (not depicted here). This scale was part of the initial Q4TE and contains two items which are adapted from Schyns and von Collani (2002).

[b] The tense of this item was adapted for our retrospective study.

Anhang 3: Analyse der Stichprobenhomogenität im Trainingsdatensatz

	Gesamt			Gruppe 1			Gruppe 2		
Anzahl Datensätze Training	200			23			18		
	M	SD	r	M	SD	r	M	SD	r
Transfer Training	6,62	1,80		5,99	1,96			2,06	
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	3,39	0,71	,556**	3,07	0,74	,571**	3,30	0,85	,568*
Transferdesign	3,75	0,74	,449**	3,52	0,72	,501*	3,63	0,72	,808**
Persönliche Transferkapazität	2,46	0,85	,398**	3,78	0,80	0,12	3,28	0,95	,656**
Möglichkeit zur Wissensanwendung	3,90	0,66	,506**	3,71	0,60	,595**	3,86	0,48	0,43
Motivation zum Lerntransfer	3,51	0,75	,577**	3,25	0,79	,711**	3,46	0,80	,882**
Erwartungsklarheit	3,16	0,84	,367**	3,12	0,69	0,12	3,44	0,88	,766**
Unterstützung durch Vorgesetzte	2,35	1,05	,420**	1,83	0,98	0,37	2,37	1,10	,806**
Sanktionen durch den Vorgesetzten	1,21	0,50	-0,01	1,12	0,34	0,27	1,22	0,32	0,06
Unterstützung durch Kollegen	2,88	0,85	,415**	2,86	0,91	0,35	2,79	0,82	,789**
Positive Folgen bei Anwendung	2,46	0,92	,419**	2,01	0,99	,608**	2,57	0,70	,626**
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	1,20	0,43	0,08	1,07	0,20	0,03	1,13	0,28	0,14
Generelle Selbstwirksamkeits-überzeugung	3,82	0,66	,584**	3,61	0,55	,762**	3,71	0,86	,628**
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	3,48	0,76	,428**	3,33	0,86	0,32	3,39	0,76	,553*
Ergebniserwartung	2,81	0,83	,315**	2,45	0,90	,628**	2,98	0,51	,493*
Feedback	2,35	0,88	,183*	2,13	0,67	0,03	2,69	0,73	0,38
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	2,01	0,74	,228**	3,94	0,66	0,10	4,12	0,91	0,14
Anzahl signifikante Unterschiede				4		1	1		5

Anmerkung: signifikante Unterschiede zwischen der Untergruppe und der Gesamtgruppe sind grau hinterlegt

	Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5		
Anzahl Datensätze Training	39			25			24		
	M	SD	r	M	SD	r	M	SD	r
Transfer Training	6,80	1,72		7,25	1,59		6,94	2,08	
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	3,16	0,74	,697**	3,59	0,52	,587**	3,56	0,69	,648**
Transferdesign	3,48	0,81	,740**	3,95	0,72	0,28	3,83	0,72	,606**
Persönliche Transferkapazität	3,50	0,81	,467**	3,47	0,86	0,38	3,83	0,83	,566**
Möglichkeit zur Wissensanwendung	3,71	0,78	,668**	3,95	0,60	0,42	4,19	0,69	,651**
Motivation zum Lerntransfer	3,55	0,82	,564**	3,71	0,66	,570**	3,65	0,83	,477*
Erwartungsklarheit	3,18	0,78	,518**	3,28	0,80	0,34	3,06	0,87	0,40
Unterstützung durch Vorgesetzte	2,39	0,86	0,32	2,36	0,82	0,14	2,74	1,38	,447*
Sanktionen durch den Vorgesetzten	1,32	0,67	-0,09	1,20	0,43	0,17	1,28	0,76	-0,17
Unterstützung durch Kollegen	2,89	0,89	0,28	3,01	0,66	0,15	3,19	1,01	,425*
Positive Folgen bei Anwendung	2,62	1,02	,487**	2,72	0,80	0,24	2,38	0,98	,441*
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	1,43	0,69	0,02	1,21	0,44	-0,22	1,07	0,22	-0,09
Generelle Selbstwirksamkeits-überzeugung	3,78	0,75	,610**	3,99	0,56	,554**	4,10	0,73	,689**
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	3,54	0,81	,546**	3,74	0,48	0,33	3,33	1,07	,497*
Ergebniserwartung	2,72	0,92	0,30	2,99	0,77	0,03	3,13	0,76	,551**
Feedback	2,41	0,88	,334*	2,38	0,98	0,03	2,36	0,97	0,39
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	3,81	0,77	0,03	4,13	0,59	0,20	4,22	0,78	,601**
Anzahl signifikante Unterschiede	4		1				3		1

Anmerkung: signifikante Unterschiede zwischen der Untergruppe und der Gesamtgruppe sind grau hinterlegt

	Gruppe 7			Gruppe 8			Gruppe 9		
Anzahl Datensätze Training	31			13			197		
	M	SD	r	M	SD	r	M	SD	r
Transfer Training	6,29	1,63		6,68	1,87		6,63	1,79	
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	3,45	0,66	,510**	3,87	0,69	0,55	3,38	0,71	,554**
Transferdesign	4,12	0,57	-0,18	3,97	0,74	0,32	3,74	0,73	,450**
Persönliche Transferkapazität	3,46	0,84	,395*	3,56	0,73	0,03	3,54	0,85	,384**
Möglichkeit zur Wissensanwendung	3,95	0,67	0,28	4,23	0,50	0,62	3,89	0,65	,508**
Motivation zum Lerntransfer	3,56	0,66	0,32	3,38	0,76	,633*	3,51	0,75	,580**
Erwartungsklarheit	2,88	0,85	0,32	3,28	1,12	0,18	3,15	0,83	,364**
Unterstützung durch Vorgesetzte	2,43	1,22	,541**	2,50	0,99	-0,05	2,35	1,04	,414**
Sanktionen durch den Vorgesetzten	1,12	0,32	-0,19	1,08	0,20	-0,21	1,21	0,50	0,00
Unterstützung durch Kollegen	2,47	0,69	,515**	2,90	1,04	,635*	2,88	0,85	,424**
Positive Folgen bei Anwendung	2,31	0,93	-0,04	2,59	1,03	0,36	2,46	0,92	,407**
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	1,12	0,36	0,31	1,10	0,16	0,18	1,20	0,43	0,07
Generelle Selbstwirksamkeits-überzeugung	3,85	0,48	0,32	4,03	0,63	0,37	3,82	0,66	,583**
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	3,35	0,63	-0,04	3,40	0,70	,624*	3,47	0,75	,427**
Ergebniserwartung	2,46	0,86	-0,05	3,00	0,95	0,31	2,80	0,83	,305**
Feedback	2,01	0,72	0,27	2,49	1,15	-0,27	2,34	0,87	,200**
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	3,70	0,83	0,22	4,38	0,52	0,45	3,99	0,75	,222**
Anzahl signifikante Unterschiede	6		4	2			1		

Anmerkung: signifikante Unterschiede zwischen der Untergruppe und der Gesamtgruppe sind grau hinterlegt

Anhang 4: Analyse der Stichprobenhomogenität im Coachingdatensatz

	Gesamt			Gruppe 1			Gruppe 2		
Anzahl Datensätze Coaching	158			25			46		
	M	SD	r	M	SD	r	M	SD	r
Transfer Coaching	7,48	1,87		7,21	1,34		7,74	1,63	
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	3,14	0,93	,353**	3,13	0,84	0,25	3,04	0,91	-0,01
Transferdesign	4,06	0,68	,454**	3,99	0,55	0,34	4,19	0,59	,297*
Persönliche Transferkapazität	2,05	0,86	,394**	3,85	0,69	0,18	4,07	0,68	,571**
Möglichkeit zur Wissensanwendung	4,15	0,61	,583**	4,15	0,55	0,32	4,18	0,62	,373*
Motivation zum Lerntransfer	3,88	0,70	,668**	3,75	0,65	,482*	3,96	0,59	,631**
Erwartungsklarheit	3,10	1,02	,305**	3,03	0,74	0,32	3,18	1,09	0,23
Unterstützung durch Vorgesetzte	1,94	0,86	,300**	1,75	0,70	0,09	2,03	0,82	0,12
Sanktionen durch den Vorgesetzten	1,24	0,56	0,05	1,20	0,62	0,10	1,18	0,41	0,02
Unterstützung durch Kollegen	2,66	0,96	0,26	2,57	0,98	-0,02	2,55	1,02	0,19
Positive Folgen bei Anwendung	2,76	0,99	,333**	2,37	0,96	0,30	2,92	1,00	0,24
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	1,19	0,53	,177*	1,05	0,12	0,31	1,26	0,57	0,10
Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	3,98	0,63	,607**	3,81	0,50	,539**	4,23	0,53	,478**
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	3,78	0,70	,623**	3,57	0,62	0,37	3,93	0,55	,549**
Ergebniserwartung	2,78	0,94	,287**	2,63	0,80	0,37	2,64	0,96	0,06
Feedback	2,36	0,99	0,10	2,19	0,90	-0,16	2,57	0,95	-0,01
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	2,03	0,69	0,09	4,00	0,64	0,05	3,93	0,70	0,15
Anzahl signifikante Unterschiede				1			1		1

Anmerkung: signifikante Unterschiede zwischen der Untergruppe und der Gesamtgruppe sind grau hinterlegt

	Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5		
Anzahl Datensätze Coaching	14			18			11		
	M	SD	r	M	SD	r	M	SD	r
Transfer Coaching	6,49	2,32		6,91	2,12		6,96	1,97	
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	3,07	0,90	0,41	3,11	0,91	,768**	3,09	1,18	,715*
Transferdesign	4,00	0,60	,619*	3,50	0,88	,553*	4,27	0,55	,809**
Persönliche Transferkapazität	3,71	0,95	,553*	3,56	0,96	-0,01	3,97	0,89	0,14
Möglichkeit zur Wissensanwendung	4,02	0,56	,729**	3,87	0,72	,661**	4,12	0,45	,735*
Motivation zum Lerntransfer	3,57	0,70	,654*	3,48	0,85	,781**	3,91	0,65	,806**
Erwartungsklarheit	3,30	1,12	0,34	2,78	0,94	0,07	2,95	1,10	,617*
Unterstützung durch Vorgesetzte	1,93	0,82	0,35	1,76	0,86	0,03	1,30	0,35	0,20
Sanktionen durch den Vorgesetzten	1,10	0,28	-0,02	1,56	0,69	0,05	1,09	0,22	0,32
Unterstützung durch Kollegen	2,40	0,90	0,09	2,89	0,96	0,38	2,27	0,73	0,33
Positive Folgen bei Anwendung	2,23	0,90	0,25	2,87	0,85	,625*	2,30	0,85	0,19
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	1,14	0,36	0,49	1,28	0,50	-0,29	1,06	0,13	-0,09
Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	3,74	0,69	,536*	3,86	0,61	0,28	3,58	0,93	,897**
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	3,40	0,76	0,46	3,71	0,62	,759**	3,58	0,93	,766**
Ergebniserwartung	2,23	0,97	0,09	2,92	0,80	0,25	2,52	0,82	0,33
Feedback	2,13	1,14	-0,23	2,73	0,78	-0,16	1,76	0,75	0,00
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	3,90	0,70	0,48	3,92	0,60	0,18	4,12	0,72	-0,25
Anzahl signifikante Unterschiede	3			5		2	1		2

Anmerkung: signifikante Unterschiede zwischen der Untergruppe und der Gesamtgruppe sind grau hinterlegt

	Gruppe 6			Gruppe 7			Gruppe 8		
Anzahl Datensätze Coaching	14			124			32		
	M	SD	r	M	SD	r	M	SD	r
Transfer Coaching	7,61	2,08		7,41	1,86		7,52	1,86	
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	3,10	1,07	0,31	3,11	0,91	,287**	3,19	1,02	,504**
Transferdesign	4,12	0,74	0,29	4,03	0,68	,471**	4,21	0,63	,482**
Persönliche Transferkapazität	4,12	1,17	,538*	3,90	0,79	,483**	4,19	0,97	,450**
Möglichkeit zur Wissensanwendung	4,33	0,63	,830**	4,12	0,63	,540**	4,28	0,54	,779**
Motivation zum Lerntransfer	4,40	0,71	,736**	3,80	0,69	,664**	4,19	0,66	,726**
Erwartungsklarheit	3,05	1,14	0,47	3,10	0,99	,241**	3,10	1,10	,560**
Unterstützung durch Vorgesetzte	1,80	0,94	0,49	1,97	0,81	,225*	1,70	0,87	0,44
Sanktionen durch den Vorgesetzten	1,26	0,35	-0,50	1,23	0,51	-0,05	1,15	0,28	-0,22
Unterstützung durch Kollegen	3,21	0,81	0,20	2,59	0,96	,203*	2,81	0,92	0,34
Positive Folgen bei Anwendung	3,52	1,09	0,27	2,69	0,97	,325**	2,95	1,03	0,26
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	1,36	0,67	0,14	1,17	0,43	0,12	1,18	0,47	0,09
Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	3,95	0,64	,646*	4,00	0,59	,547**	3,88	0,74	,764**
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	3,88	0,94	0,52	3,76	0,64	,616**	3,79	0,87	,617**
Ergebniserwartung	3,17	1,01	0,34	2,69	0,91	,212*	2,98	0,97	,428*
Feedback	2,07	0,91	0,28	2,42	0,97	0,04	2,00	0,87	0,22
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	3,88	0,71	0,32	3,97	0,64	,193*	4,06	0,66	0,09
Anzahl signifikante Unterschiede	3		2	2			2		1

Anmerkung: signifikante Unterschiede zwischen der Untergruppe und der Gesamtgruppe sind grau hinterlegt

Anhang 5: Reliabilitätsanalyse der Transferitems

Reliabilitätsstatistik der Skala zum Transfer von Training

Cronbach-Alpha	Cronbach-Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,937	,939	5

Itemstatistik der Skala zum Transfer von Training

Item	Mittelwert	Standardabweichung	N
Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Trainingsinhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.	6,99	1,760	185
Die im Training erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.	6,88	1,899	185
Ich setze die erlernten Inhalte des Trainings in meiner Arbeit konsequent um.	6,50	2,070	185
Vieles des im Training Gelernten findet Eingang in meine tägliche Arbeit.	6,88	2,079	185
Die erlenten Trainingsinhalte können in meiner täglichen Arbeit perfekt umgesetzt werden.	5,97	2,149	185

Inter-Item-Korrelationsmatrix für den Transfer von Training

	Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Trainingsinhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.	Die im Training erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.	Ich setze die erlernten Inhalte des Trainings in meiner Arbeit konsequent um.	Vieles des im Training Gelernten findet Eingang in meine tägliche Arbeit.	Die erlenten Trainingsinhalte können in meiner täglichen Arbeit perfekt umgesetzt werden.
Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Trainingsinhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.	1,000	,767	,746	,748	,707
Die im Training erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.	,767	1,000	,809	,778	,717
Ich setze die erlernten Inhalte des Trainings in meiner Arbeit konsequent um.	,746	,809	1,000	,821	,729
Vieles des im Training Gelernten findet Eingang in meine tägliche Arbeit.	,748	,778	,821	1,000	,714
Die erlenten Trainingsinhalte können in meiner täglichen Arbeit perfekt umgesetzt werden.	,707	,717	,729	,714	1,000

Reliabilitätsstatistik der Skala zum Transfer von Coaching

Cronbach-Alpha	Cronbach-Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,940	,942	5

Itemstatistik der Skala zum Transfer von Coaching

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Coachinginhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.	7,78	1,840	151
Die im Coaching erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.	7,62	2,065	151
Ich setze die erlernten Inhalte des Coachings in meiner Arbeit konsequent um.	7,17	2,102	151
Vieles des im Coaching Gelernten findet Eingang in meine tägliche Arbeit.	7,81	2,106	151
Die erlernten Coachinginhalte können in meiner täglichen Arbeit perfekt umgesetzt werden.	6,95	2,281	151

Inter-Item-Korrelationsmatrix für den Transfer von Coaching

	Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Coachinginhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.	Die im Coaching erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.	Ich setze die erlernten Inhalte des Coachings in meiner Arbeit konsequent um.	Vieles des im Coaching Gelernten findet Eingang in meine tägliche Arbeit.	Die erlernten Coachinginhalte können in meiner täglichen Arbeit perfekt umgesetzt werden.
Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Coachinginhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden.	1,000	,785	,832	,770	,709
Die im Coaching erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.	,785	1,000	,769	,885	,769
Ich setze die erlernten Inhalte des Coachings in meiner Arbeit konsequent um.	,832	,769	1,000	,728	,669
Vieles des im Coaching Gelernten findet Eingang in meine tägliche Arbeit.	,770	,885	,728	1,000	,736
Die erlernten Coachinginhalte können in meiner täglichen Arbeit perfekt umgesetzt werden.	,709	,769	,669	,736	1,000

Anhang 6: Vergleiche der Korrelationen zwischen GLTSI Skalen und Transfer

Vergleich der Korrelationen zwischen GLTSI Skalen und Transfer

		Korrelation mit Transfer Training	Korrelation mit Transfer Coaching	Fisher Z	Signifikanz
Trainings-Arbeits-Übereinstimmung	Pearson-Korrelation	,556**	,353**	2,34	0,01*
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Transferdesign	Pearson-Korrelation	,449**	,454**	-0,06	0,48
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Persönliche Transferkapazität	Pearson-Korrelation	,398**	,394**	0,04	0,48
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Möglichkeit zur Wissensanwendung	Pearson-Korrelation	,506**	,583**	-0,99	0,16
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Motivation zum Lerntransfer	Pearson-Korrelation	,577**	,668**	-1,62	0,05
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Erwartungsklarheit	Pearson-Korrelation	,367**	,305**	0,63	0,26
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Unterstützung durch den Vorgesetzten	Pearson-Korrelation	,420**	,300**	1,25	0,11
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Sanktionen durch den Vorgesetzter	Pearson-Korrelation	-0,01	0,05	-0,50	0,31
	Sig. (2-seitig)	0,93	0,55		
	N	186,00	152,00		
Unterstützung durch Kollegen	Pearson-Korrelation	,415**	,255**	1,64	0,05*
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	151,00		
Positive Folgen bei Anwendung	Pearson-Korrelation	,419**	,333**	0,92	0,18
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	Pearson-Korrelation	0,08	,177*	-0,89	0,19

	Sig. (2-seitig)	0,27	0,03		
	N	186,00	152,00		
Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Pearson-Korrelation	,584**	,607**	-0,32	0,37
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Leistungsverbesserung durch Anstrengung	Pearson-Korrelation	,428**	,623**	-2,47	0,007*
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Ergebniserwartung	Pearson-Korrelation	,315**	,287**	0,28	0,39
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,00		
	N	186,00	152,00		
Feedback	Pearson-Korrelation	,183*	0,10	0,81	0,21
	Sig. (2-seitig)	0,01	0,24		
	N	186,00	152,00		
Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	Pearson-Korrelation	,228**	0,09	1,23	0,11
	Sig. (2-seitig)	0,00	0,25		
	N	186,00	152,00		

Anmerkung: * Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).