



Transfer von Trainingsinhalten in der Personalentwicklung: Implementierung von Peer Meetings als Posttraining-Intervention

Transfer of training input in personnel development:
Implementing peer meetings as a post-training intervention

Masterarbeit
im
Masterstudiengang Psychologie
der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Verfasser/in: Niklas Weiser
Prüfer/in: Prof. Dr. Astrid Schütz
Betreuer/in: Marco Held (M.Sc.)

Bamberg, 2023

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurden Peer Meetings als Posttraining-Intervention auf ihre Transferwirksamkeit untersucht. Die Mitglieder berieten sich gegenseitig in der Erreichung ihrer Transferziele. Insgesamt wurden drei 60-minütige Meetings im Abstand von vier Wochen abgehalten. Um selbstgesteuertes Lernen zu fördern, wurde zur strukturellen Unterstützung ein Leitfaden konzipiert und auf seine Wirksamkeit getestet. Untersuchte Variablen waren wahrgenommene Unterstützung durch Kolleg:innen, Transfermotivation und Transfererfolg. Außerdem wurde getestet, ob Unterstützung durch Kolleg:innen Transfererfolg auch unter Berücksichtigung bekannter Einflussfaktoren wie zum Beispiel Gewissenhaftigkeit vorhersagt, und ob dieser Zusammenhang durch Transfermotivation vollständig mediiert wird. Die Stichprobengröße belief sich auf $N = 61$ Proband:innen. Es wurden drei Gruppen gebildet – Kontrollgruppe ($n = 23$), Peer Meetings ohne Leitfaden ($n = 19$), und Peer Meetings mit Leitfaden ($n = 19$).

Mittels einer multivariaten Kovarianzanalyse ergab sich, dass Peer Meetings mit Leitfaden zu signifikant mehr wahrgenommener Unterstützung durch Kolleg:innen und Transfermotivation führten als die anderen beiden Bedingungen. In Bezug auf Transfererfolg wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt, dennoch konnte eine mittlere Effektstärke nach Cohen (1988) gefunden werden. Hypothesenkonform wurde mittels multipler Regression und Mediationsanalysen nach Preacher und Hayes (2004) ein signifikanter Zusammenhang zwischen wahrgenommener Unterstützung durch Kolleg:innen und Transfererfolg unter Kontrolle bekannter Einflussfaktoren gefunden, der durch Transfermotivation vollständig mediiert wurde.

Peer Meetings mit Leitfaden zeigen ihr Potential durch die Erhöhung von Transfermotivation und wahrgenommener Unterstützung durch Kolleg:innen mit einer hohen Effektstärke. Es bedarf allerdings noch einiger Anpassungen zur Erhöhung des Transfererfolges. Da Transfermotivation den zentralen Wirkfaktor zur Erhöhung des Transfererfolges darstellte, sollten zukünftig weitere Interventionen zur Erhöhung der Transfermotivation konzipiert werden.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC-BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.



URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-580204
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-58020>

Abstract

In this study, peer meetings were tested for their transfer effectiveness as a post-training intervention. Meeting members supported each other in achieving their transfer goals. Three 60-minute meetings were held in a four-week interval. To promote self-directed learning, a guide was designed for structural support and tested for its effectiveness. Variables examined were perceived peer support, transfer motivation, and transfer success. In addition, it was tested whether peer support predicts transfer success considering known influencing factors such as consciousness, and whether this relationship is fully mediated by transfer motivation. The sample size was $N = 61$ subjects. Three groups were formed - control group ($n = 23$), peer meetings without guide ($n = 19$), and peer meetings with guide ($n = 19$).

Using multivariate analysis of covariance, peer meetings with guide resulted in significantly more transfer motivation and perceived peer support than the other two groups. Differences regarding transfer success were non-significant, but a medium effect size was found (Cohen, 1988). Using multiple regression and mediation analyses by Preacher and Hayes (2004), a significant correlation between perceived peer support and transfer success considering known influencing factors was found, which was fully mediated by transfer motivation, conforming the hypotheses.

Peer meetings with guide show their potential by increasing transfer motivation and perceived peer support with a high effect size. However, some adjustments are still needed to increase transfer success. Since transfer motivation was central in increasing transfer success, the design of further interventions to increase transfer motivation is recommended.

Theoretischer Hintergrund

Relevanz des Themas

Die moderne Arbeitswelt wird in den vergangenen Jahren zunehmend mithilfe des Akronyms *VUCA* (Johansen, 2009) beschrieben. Die einzelnen Buchstaben stehen für *Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity*, und *Ambiguity* und beschreiben einen konstanten sowie schnelllebigem Wandel in den Anforderungen, die an die Fähigkeiten einzelner Berufstätiger und auch an ganze Unternehmen gestellt werden. Um diese zu bewältigen, bedarf es regelmäßiger Weiterbildung von Angestellten (Grossman & Salas, 2011), häufig in Form von Trainingsmaßnahmen (Combs et al., 2006). Jährlich werden hierfür Geldbeträge in Höhe von mehreren Milliarden Dollar investiert (Association for Talent Development, 2020), wovon Unternehmen allerdings nur dann profitieren, wenn das in den Trainingsmaßnahmen Gelernte auch im Berufsalltag angewendet wird (Blume et al., 2010; Grossman & Salas, 2011). Diese Anwendung des Gelernten wird als Lerntransfer (Kirwan & Birchall, 2006) oder auch Trainingstransfer (Baldwin & Ford, 1988) bezeichnet.

In einer aktuellen Metaanalyse wird Trainingstransfer als eine Veränderung des Arbeitsverhaltens beschrieben, die zu verbesserter individueller und organisationaler Leistung führt (Botke et al., 2018). In einer weiteren Metaanalyse wird diese Verhaltensänderung weiter in die generelle Anwendung der gelernten Fähigkeiten und in die Effektivität in der Nutzung dieser Fähigkeiten unterteilt (Blume et al. 2010).

In vielen Studien wird der Trainingstransfer als die „Achilles-Ferse“ der Trainingsforschung betrachtet (Botke et al., 2018). Tatsächlich gibt es Hinweise darauf, dass Teilnehmende schon direkt nach Durchführung einer Trainingsmaßnahme nur 62% des Gelernten anwenden und dies mit der Zeit immer weiter abnimmt (Saks & Belcourt, 2006). Arthur et al. (1998) schätzen, dass bis zu 92% des Gelernten innerhalb eines Jahres nach einer Trainingsmaßnahme nicht mehr angewendet wird. Laut weiteren Schätzungen werden nur ca. 10-20% des Gelernten überhaupt erst in den Arbeitsalltag integriert (Baldwin & Ford, 1988; Kirwan & Birchall, 2006).

Die Diskrepanz zwischen im Training gelernten Inhalten und deren Anwendung in der Praxis wird in der Fachliteratur als „Transferproblem“ (Baldwin & Ford, 1988; Fleishman, 1953) bezeichnet. Obwohl dieses der Forschung seit langem bekannt ist, dient es noch immer als Grundlage für die Durchführung zahlreicher Studien, um transferförderliche Faktoren zu identifizieren und Methoden zu entwickeln, die den Trainingstransfer erhöhen können. Die Anzahl dieser Studien nahm auch in den vergangenen Jahren stetig zu (Poell, 2017).

In ihrer einflussreichen Metaanalyse identifizierten Baldwin und Ford (1988) drei bedeutsame Bereiche, die mit Trainingstransfer im Zusammenhang stehen. Der erste

Bereich betrifft das Trainingsdesign. Hierunter fallen Aspekte wie die Zielsetzung, Methodenwahl und die Implementierung von basalen Lernprinzipien. Der zweite Bereich umfasst individuelle Unterschiede zwischen Trainingsteilnehmenden, die transferförderlich oder transferhinderlich wirken können. Hierzu zählen Fähigkeiten, Motivation und Persönlichkeitseigenschaften. Häufig mit Trainingstransfer in Verbindung gebracht werden Transfermotivation (Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Reinhold et al., 2018), Lernerfolg (Baldwin & Ford, 1988; Seeg et al., 2021; Velada et al., 2007), Selbstwirksamkeit (Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007) und kognitive Fähigkeiten (Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007). Ebenso gibt es Befunde dafür, dass hohe Gewissenhaftigkeit den Trainingstransfer fördert und hoher Neurotizismus den Transfererfolg verringert (Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007).

Der nach Baldwin und Ford (1988) dritte relevante Bereich ist die Arbeitsumgebung. Hierunter fallen Arbeitsklima, Anwendungsmöglichkeit des Gelernten in der Praxis, organisationale Unterstützung, Unterstützung durch Vorgesetzte und Unterstützung durch Kolleg:innen (UK). Dieser Bereich galt im Gegensatz zu den anderen beiden lange Zeit als eher wenig erforscht (Chiaburu, van Dam & Hutchins, 2010) und wird erst seit wenigen Jahren zunehmend stärker untersucht (Botke et al., 2018; Hughes et al., 2019). Soziale Unterstützung in Form von Unterstützung durch Vorgesetzte und UK gilt hierbei als einer der bedeutsamsten Aspekte in der Arbeitsumgebung (Grossman & Salas, 2011). Befunde über den Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch Vorgesetzte und Trainingstransfer sind eher gemischt (Botke et al., 2018; Burke & Hutchins, 2007; Ng & Ahmad, 2018): Neben einigen positiven und statistisch nicht signifikanten Befunden wurden teilweise sogar negative Zusammenhänge gefunden (Nijman et al., 2006). UK scheint hingegen konsistent zu einem höheren Transfererfolg zu führen (Blume et al., 2010; Botke et al., 2018; Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Marinova, 2005; Hughes et al., 2019; Reinhold et al., 2018).

Forschungsstand zu Posttraining-Interventionen

Während bereits in zahlreichen Metaanalysen transferförderliche Faktoren identifiziert wurden (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007), soll aktuelle Forschung nun vor allem einen stärker anwendungsorientierten Weg einschlagen und den Fokus auf die Konzeption von Maßnahmen legen, die den Transfererfolg erhöhen können, um dem Transferproblem entgegenzuwirken (Baldwin et al., 2017). Es wurden zwar bereits viele Aspekte identifiziert, um Trainingsmaßnahmen selbst transferförderlicher zu gestalten (Arthur et al., 2003; Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010), eine weitere Möglichkeit zur Erhöhung des

Trainingstransfers ist allerdings die Implementierung speziell auf Trainingstransfer ausgelegter Maßnahmen nach Durchführung der eigentlichen Trainingsmaßnahme. Diese werden als Posttraining-Interventionen bezeichnet (Schütz et al., 2020) und können meist einer der folgenden zwei Kategorien zugeordnet werden: Rückfallpräventionsprogramme und Zielsetzungsmaßnahmen (Botke et al., 2018).

Rückfallpräventionsprogramme stammen ursprünglich aus dem Bereich der Suchttherapie in der klinischen Psychologie (Marlatt & Gordon, 1980) und wurden erstmals von Marx (1982) unter gleichem Namen als Posttraining-Intervention auf den Bereich organisationaler Trainings adaptiert. Sie basieren auf Strategien des Selbstmanagements im Umgang mit antizipierten Transferhindernissen (Hutchins & Burke, 2006; Marx, 1986). Einige Rückfallpräventionsprogramme wie das von Marx (1986) konzipierte Programm können Trainingstransfer zwar erhöhen (Rahyuda et al., 2014), sind allerdings sehr komplex und wenig praktikabel. Laut Burke und Baldwin (1999) erzielen Rückfallpräventionsprogramme zudem keinen Zugewinn an Transfererfolg, wenn in der eigenen unmittelbaren Arbeitsumgebung bereits ein unterstützendes Transferklima vorliegt.

Zielsetzungsmaßnahmen basieren auf der Zielsetzungstheorie (Locke & Latham, 1990) und können dazu anregen, zur Erreichung der gesetzten Ziele neu erlerntes Wissen und Fähigkeiten zu nutzen (Morin & Latham, 2000) und somit den Trainingstransfer fördern. Sie sollen Trainingsteilnehmende dabei unterstützen, sich selbst wirksame Ziele zu setzen, indem diese spezifisch, herausfordernd und erreichbar formuliert sind (Locke & Latham, 2002; Rahyuda et al., 2014). Sie können den Lerntransfer zwar isoliert nicht nachweislich erhöhen, dafür aber die Wirksamkeit anderer Maßnahmen verstärken (Morin & Latham, 2000).

Generell ist zu sagen, dass bisher nur wenige Arten von Posttraining-Interventionen konzipiert wurden, die einen positiven Effekt auf Trainingstransfer hatten. Blume et al. (2010) berichten durchschnittlich negative Zusammenhänge von Rückfallpräventionsprogrammen mit Transfererfolg und bei Zielsetzungsmaßnahmen geringe bis moderate Zusammenhänge mit teils großen Konfidenzintervallen. Die Autoren nennen als mögliche Ursache für die geringen Effekte unter anderem den geringen zeitlichen Umfang der Interventionen, der eine nachhaltige Erhöhung des Transfererfolges sehr unwahrscheinlich mache.

Obwohl Posttraining-Interventionen eine Möglichkeit darstellen, den Lerntransfer zu erhöhen, gibt es allgemein noch wenig Forschung in diesem Bereich. Daher wurde in einigen Studien dazu aufgerufen, mit Blick auf die Optimierung des Trainingstransfers neue Interventionen zu konzipieren, die andere Herangehensweisen nutzen als bisher konzipierte (Baldwin et al., 2017; Blume et al., 2010; Reinhold et al., 2018). Zukünftige

Forschung solle vor allem Interventionen untersuchen, die weniger auf das Individuum zentriert sind, sondern stattdessen die Unterstützung am Arbeitsplatz fördern und so für eine transferförderlichere Arbeitsumgebung sorgen (Baldwin et al., 2017).

Förderung der Unterstützung durch Kolleg:innen als Grundlage für eine Posttraining-Intervention

Aspekte der Arbeitsumgebung, die Trainingstransfer erhöhen können, sind auch aufgrund ihrer hohen Wirksamkeit (Hughes et al., 2019) von hohem aktuellem Interesse. Laut einer aktuellen Metaanalyse ist UK der Faktor im Bereich der Arbeitsumgebung, der mit einer nach Cohen (1988) hohen Varianzaufklärung von $R^2 = 46.76\%$ den höchsten Zusammenhang mit Trainingstransfer (Hughes et al., 2019) zeigt.

Holton et al. (2000) definieren UK als das Ausmaß, in dem Kolleg:innen den Trainingstransfer in den Berufsalltag verstärken und unterstützen. Während Holton et al. (2000) insbesondere das konstruktive Feedback, welches sich Kolleg:innen gegenseitig geben, als Ursache für die Erhöhung des Transfererfolges ansehen, gibt es auch Hinweise auf Wirkfaktoren, die auf die sozialen Beziehungen der Kolleg:innen zurückzuführen sind. Folgend den Prinzipien der *Social Exchange Theory* (Blau, 1964) führt das Ausmaß an wahrgenommener Unterstützung dazu, dass Mitarbeitende sich entsprechend stärker darum bemühen, diese Unterstützung durch erhöhte Anstrengung und positive Leistungen zu erwidern (Colquitt et al., 2013), was zu einer Erhöhung des Transfererfolges führt (Wei Tian et al., 2016).

Für eine hohe wahrgenommene UK ist es wichtig, dass Trainingsteilnehmende enge Austauschbeziehungen zu ihren Kolleg:innen pflegen. Die gemeinsame Teilnahme an Trainingsmaßnahmen ist eine Möglichkeit, diese Austauschbeziehungen zwischen Kolleg:innen zu etablieren (Takeuchi et al., 2007). Diese Art von Austauschbeziehung ist besonders vorteilhaft für die Erhöhung des Trainingstransfers, da der Besuch derselben Trainingsmaßnahme soziales Lernen ermöglicht (Bandura, 1977), indem die Kolleg:innen sich gegenseitig bei der Umsetzung der erlernten Trainingsinhalte beobachten und so voneinander lernen können (Ng & Ahmad, 2018). Um die daraus entstehenden positiven Effekte auf Transfererfolg langfristig zu sichern, wurde bereits in vielen Studien dazu aufgerufen, Möglichkeiten zu generieren, die im Training gebildeten Austauschbeziehungen langfristig aufrecht zu erhalten (Hawley & Barnard, 2005; Hughes et al., 2019; Martin, 2010; Reinhold et al., 2018; Wei Tian et al., 2016).

Um, wie von Baldwin et al. (2017) gefordert eine Posttraining-Intervention zu konzipieren, die die Arbeitsumgebung im Unternehmen transferförderlicher gestaltet und gleichzeitig die vielfach geforderte Aufrechterhaltung von festen Austauschbeziehungen

nach Durchführung einer Trainingsmaßnahme zu unterstützen bietet es sich daher an, eine Maßnahme zu implementieren, die die UK systematisch unterstützt und fördert.

Außerdem ist UK insbesondere im Anschluss an Trainingsmaßnahmen (Massenberg et al., 2017) und in der Aufrechterhaltung des Gelernten über einen längeren Zeitraum transferförderlich (Hughes et al., 2019) und kann den Trainingstransfer auch bei einem sonst eher negativen Arbeitsklima fördern (Martin, 2010), was sie zusätzlich als zugrunde liegenden Wirkfaktor für die Konzeption einer Posttraining-Intervention qualifiziert.

Rolle der Transfermotivation

Motivation spielt eine zentrale Rolle in der Trainingsforschung und ist sowohl vor, während als auch nach der Durchführung einer Trainingsmaßnahme relevant für deren Wirksamkeit (Hughes et al., 2019). Der Aspekt nach der Trainingsmaßnahme, der besonders relevant für den Transfererfolg ist, wird als Transfermotivation (TM) bezeichnet (Holton, 1996; Noe, 1986). Sie wird definiert als das Bestreben, im Training gelerntes Wissen und Fähigkeiten im Beruf anzuwenden (Noe, 1986).

TM gilt als einer der wirksamsten Faktoren, um Transfererfolg vorherzusagen (Blume et al., 2010; Chiaburu & Lindsay, 2008; Hughes et al., 2019; Kauffeld et al., 2008; Kirwan & Birchall, 2006; Kontoghiorghes, 2014; Muduli & Raval, 2018) und außerdem als einer der wenigen Faktoren auf individueller Ebene, der mittels gezielter Maßnahmen erhöht werden kann (Blume et al., 2010; Grossman & Salas, 2011; Huang et al., 2015). Während TM bereits durch eine freiwillige Teilnahme an einer Trainingsmaßnahme (Huczynski & Lewis, 1980), die wahrgenommene Nützlichkeit des Trainings (Huczynski & Lewis, 1980; Kanfer & Ackerman, 1989) oder durch das Trainingsdesign (Gegenfurtner et al., 2009) erhöht werden konnte, gibt es Hinweise darauf, dass vor allem das Arbeitsumfeld die TM beeinflusst (Baumgartel & Jeanpierre, 1972), insbesondere die UK (Clark et al., 1993; Reinhold et al., 2018; Seyler et al., 1998).

In aktuelleren Studien fanden sich Hinweise darauf, dass der Einfluss von UK auf Transfererfolg durch TM mediiert wird (Bhatti et al., 2013; Hughes et al., 2019; Lee et al., 2014; Ng & Ahmad, 2018; Reinhold et al., 2018). In einer aktuellen Metaanalyse fanden Reinhold et al. (2018) einen besseren Modellfit für eine vollständige Mediation des Effektes als für eine partielle Mediation. Dies unterstützt die Annahme, dass TM die zentrale Variable zur Erhöhung des Transfererfolges darstellt, die bestimmt, ob andere Variablen wie UK einen Einfluss haben oder nicht (Gegenfurtner et al., 2009; Noe, 1986).

Eine Posttraining-Intervention, die die UK systematisch erhöht, sollte auch die TM erhöhen, die wiederum zentral zur Erhöhung des Transfererfolges beitragen sollte.

Peer Meetings als Posttraining Intervention

Während es bisher erst wenig Forschung dazu gibt, wie UK - in der englischen Fachliteratur als *Peer Support* bezeichnet (Holton et al., 2000) - im Rahmen der Transferförderung erhöht werden kann, wurden systematische Maßnahmen zur Förderung der Unterstützung durch Peers in anderen Kontexten bereits vielfach implementiert. Hierunter fallen beispielsweise der Gesundheitssektor (Shalaby & Agyapong, 2020), Coaching (Turner, 2018), der Bereich der höheren Bildung (Boud et al., 2001) oder der beruflichen Zusammenarbeit, zum Beispiel in Form der *Working Out Loud* - Methode (Stepper, 2015) oder der Kollegialen Beratung (Tietze, 2021). Häufig wird hierbei von Peer Meetings oder Peer Gruppen gesprochen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird sich aufgrund der inhaltlichen Ähnlichkeit zu UK in der Trainingsforschung vor allem auf Peer Meetings im beruflichen Kontext bezogen. Diese geben ihren Mitgliedern einen Rahmen, um ihr eigenes Verhalten zu reflektieren (Turner, 2018). Neben der individuellen Reflexion sind es aber vor allem der Austausch und das Feedback untereinander, die einen Mehrwert liefern können. Tietze (2010) beschreibt einige Vorteile von Peer Meetings. So können ihre Mitglieder das Individuum dabei unterstützen, neue Lösungsansätze für Probleme im Berufsleben zu entwickeln, da sie sich in vergleichbaren Situationen befinden. Dies ermöglicht soziales Lernen (Bandura, 1977), da die Mitglieder sich über erfolgreiche Verhaltensweisen austauschen und die anderer Mitglieder auch selbst nutzen können. Außerdem kann die Bereitschaft, sich mit den eigenen Herausforderungen am Arbeitsplatz zu befassen erhöht werden, da andere Mitglieder vor ähnlichen Herausforderungen stehen (Tietze, 2010). Darüber hinaus bieten Peer Meetings die Möglichkeit, dass ihre Mitglieder miteinander neue Verhaltensweisen mithilfe von Simulationsübungen einüben und sich zu deren Umsetzung im Berufsleben regelmäßig Feedback geben (Turner, 2018).

Betrachtet man transferförderliche Verhaltensweisen im Bereich der UK in der Trainingsforschung, lassen sich viele Parallelen feststellen. So förderte beispielsweise die Möglichkeit, sich gegenseitig zu coachen, den Trainingstransfer (Gilpin-Jackson & Bushe, 2007), ebenso wie regelmäßiges Feedback über das eigene Verhalten von Peers, die dieselbe Trainingsmaßnahme besucht haben (Blume et al., 2010; Grossman & Salas, 2011). Ebenfalls transferförderlich war in Studien das Netzwerken und Teilen von Ideen, die Teilnehmenden während der Trainings zur Anwendung des Gelernten gekommen sind (Hawley & Barnard, 2005) sowie soziales Lernen (Ng & Ahmad, 2018).

Durch die Implementierung von Peer Meetings als Posttraining-Intervention können eben diese transferförderlichen Verhaltensweisen gefördert und somit die UK

systematisch erhöht werden, da hiermit feste Ansprechpersonen für die einzelnen Teilnehmenden geschaffen werden (Martin, 2010) und ihre Mitglieder den Raum und die Möglichkeit dazu erhalten, die genannten Verhaltensweisen gemeinsam systematisch auszuführen. Auch Tietze (2021) sieht die Implementierung von Peer Meetings im Rahmen einer Posttraining-Intervention als sinnvolle Maßnahme zur Transferförderung.

Hawley und Barnard (2005) konnten zeigen, dass Kolleg:innen, die dieselbe Trainingsmaßnahme besucht haben, sich gegenseitig darin unterstützen konnten, nach dem Training zu selbstgesteuertem Lernen (Hiemstra, 1995) überzugehen, und somit in Eigenverantwortung ihren Transfererfolg langfristig zu fördern. Selbstgesteuertes Lernen im beruflichen Kontext führt zu einer höheren Persistenz und einem höheren betriebenen Aufwand in der Verfolgung gesetzter Transferziele, erhöht die eigene Selbstwirksamkeit und führt zum Setzen anspruchsvollerer Ziele, was den Lernerfolg erhöhen kann (Sitzmann & Ely, 2011). Dies wiederum kann zu einer Erhöhung des Transfererfolges beitragen (Baldwin & Ford, 1988; Seeg et al., 2021; Velada et al., 2007). Auch gibt es Hinweise darauf, dass erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen einen hohen motivationalen Wert besitzt (Sitzmann & Ely, 2011), was einen zusätzlichen positiven Einfluss auf TM haben könnte. Es ist also sinnvoll, den Übergang zum selbstgesteuerten Lernen durch die Posttraining-Intervention zu fördern. Dies kann durch Peer Meetings gewährleistet werden, indem ein Rahmen geschaffen wird, in dem Kolleg:innen sich in Eigenverantwortung gegenseitig in der Erreichung ihrer Transferziele unterstützen.

Aus dieser Vorgehensweise ergibt sich zusätzlich ein praktischer Vorteil. Ohne die Notwendigkeit professioneller Beratender sind die Meetings flexibler in der Terminierung und auch langfristig als Posttraining-Intervention nutzbar. Sie stellen ein fortlaufendes Unterstützungssystem innerhalb eines Unternehmens dar, welches ohne Einwirkung von außen existieren kann (Tietze, 2021). Darüber hinaus sind sie kostengünstig, da keine zusätzlichen Ausgaben für Beratende getätigt werden müssen, um die Meetings zu begleiten. Dies macht sie besonders praktikabel für Unternehmen.

Während Tietze (2010) für Kollegiale Beratung basierend auf einer breiten Befundmenge positive Effekte auf relevante berufliche Handlungskompetenzen und die Reduktion wahrgenommener beruflicher Beanspruchung fand, wurden Peer Meetings im Bereich der Transferförderung bisher erst selten systematisch evaluiert. Martin (2010) nutzte Peer Meetings als Posttraining-Intervention und fand Hinweise auf eine Erhöhung des Transfererfolgs. Allerdings fanden diese unter der Anwesenheit von Beratenden statt. Sie waren also zum einen nicht praktikabel, zum anderen lag die Verantwortung für den Erfolg der Meetings bei dem Beratenden, sodass ein langfristiges, selbstgesteuertes Lernen nicht gefördert wurde und die Aufrechterhaltung der gefundenen Effekte über einen längeren Zeitraum somit zu hinterfragen ist. Außerdem

wurde nicht untersucht, ob die Peer Meetings die wahrgenommene UK tatsächlich erhöht haben. Stattdessen wurde die Höhe der wahrgenommenen UK durch die Anzahl an Peer Meetings operationalisiert, an denen die Proband:innen teilgenommen hatten. Eine direkte Messung wurde nicht vorgenommen. Cromwell und Kolb (2004) implementierten im Anschluss an eine Trainingsmaßnahme ein Netzwerk zur Förderung der UK, an dem Proband:innen freiwillig teilnehmen konnten und welches im Gegensatz zu den von Martin (2010) implementierten Peer Meetings in Eigenverantwortung gestaltet wurde. Die Autoren konnten allerdings keine Erhöhung des Transfererfolges feststellen. Auch hier wurde nicht erfasst, ob sich die UK durch das Netzwerk tatsächlich erhöht hat. Bisher gibt es also noch keine Studien, in denen eigenständig durchgeführte Peer Meetings als Posttraining-Intervention erfolgreich implementiert wurden.

Konzeption eines Meeting-Leitfadens

Aus dem Bereich der beruflichen Bildung ebenso wie aus praktischer Erfahrung ist bekannt, dass Peer Meetings häufig erfolglos sind oder die Treffen nach kurzer Zeit eingestellt werden, wenn sie nicht formal unterstützt werden (Colvin, 2015). Cromwell und Kolb (2004) führten das Scheitern des von ihnen implementierten Netzwerkes darauf zurück, dass den Teilnehmenden der Nutzen des Netzwerkes nicht klar war. Ebenso gibt es Hinweise darauf, dass Peer Meetings nur dann erfolgreich sind, wenn klare Ziele definiert werden (Walker & Avis, 1999). Da auf professionelle Beratung verzichtet wurde, wurde stattdessen ein Meeting-Leitfaden konzipiert, der die Mitglieder in der Zielsetzung, Strukturierung und Durchführung der Meetings und außerdem durch seine theoretische Fundierung beim Übergang zu selbstgesteuertem Lernen unterstützen sollte.

Zunächst wurde sich zur Konzeption an Zielsetzungsmaßnahmen orientiert, da diese zumindest geringe bis mittlere Effektstärken im Zusammenhang mit Transfererfolg zeigten (Blume et al., 2010). Sie haben den Vorteil, dass sie auch ohne die Anwesenheit von Beratenden und beliebig häufig durchgeführt werden können. Bereits gesetzte Ziele können iterativ immer weiter ausgeschärft oder neue Ziele gesetzt werden. Eine der Hauptursachen des Transferproblems ist bekanntermaßen, dass mit zunehmendem zeitlichem Abstand von der Trainingsmaßnahme der Transfererfolg abnimmt (Saks & Belcourt, 2006). Aus der Gedächtnisforschung gibt es zudem Hinweise darauf, dass Inhalte vor allem dann länger behalten werden können, wenn man sich wiederholt mit ihnen auseinandersetzt (Ebbinghaus, 1885). Da durch die systematische Erhöhung der UK insbesondere die Aufrechterhaltung des Gelernten über einen längeren Zeitraum gefördert werden soll (Hughes et al., 2019), ist die beliebig häufige Wiederholbarkeit der Meetings ein besonders relevanter Aspekt für die Konzeption des Meeting-Leitfadens.

Auf diese Weise kann auch, wie von Blume et al. (2010) gefordert, die Posttraining-Intervention langfristig implementiert werden, um so nachhaltige Verhaltensänderungen zu ermöglichen. Laut Morin und Latham (2000) können Zielsetzungsmaßnahmen allein den Trainingstransfer nicht fördern, die Effektivität anderer Maßnahmen aber erhöhen. Daher ist es sinnvoller, eine Zielsetzungsmaßnahme in den Meeting-Leitfaden zu integrieren, als eine reine Zielsetzungsmaßnahme zu implementieren.

Zur weiteren Konzeption wurde, wie von Baldwin et al. (2017) gefordert, der Blick auf die Förderung der sozialen Unterstützung gelenkt und interdisziplinär nach Verfahren gesucht, die noch nicht im Rahmen von Posttraining-Interventionen, dafür allerdings bereits in anderen Kontexten erfolgreich in Peer Meetings eingesetzt wurden. Es wurden Elemente aus Debriefings (Ellis & Davidi, 2005; Salas et al., 2012), der Kollegialen Beratung (Tietze, 2021), der Gruppen-Supervision im Coaching-Bereich (Turner, 2018), der Lösungsorientierten Beratung (Bamberger, 2015), der Working Out Loud - Methode (Stepper, 2015) und eine Kreativitätstechnik nach Dilts et al. (1994) in den Meeting-Leitfaden implementiert. Die inhaltliche Umsetzung der hier aufgeführten Elemente ist dem Abschnitt zur inhaltlichen Gestaltung des Meeting Leitfadens zu entnehmen.

Insbesondere sollte durch den Meeting-Leitfaden der Übergang zu selbstgesteuertem Lernen unterstützt werden. Das eigenständige Setzen von spezifischen, anspruchsvollen Zielen ist hierfür eine wichtige Voraussetzung (Latham & Locke, 1991; Locke & Latham, 2002), was durch den Leitfaden bereits unterstützt wird. Eine zentrale Herausforderung selbstgesteuerten Lernens ist allerdings, dass initiale Versuche, diese Ziele zu erreichen, zunächst häufig an auftretenden Transferhindernissen scheitern. Dies führt entweder zu einer Abkehr von den Zielen und damit zum Scheitern des Übergangs zu selbstgesteuertem Lernen oder zu einer funktionalen Anpassung des Verhaltens, welches zur Zielerreichung gezeigt wird (Kanfer & Ackerman, 1989; Sitzmann & Ely, 2011; Sitzmann & Weinhardt, 2015). Im Rahmen des Trainingstransfers kann gescheitertes selbstgesteuertes Lernen dazu führen, dass Transferbemühungen eingestellt werden und stattdessen auf gewohntes Verhalten zurückgegriffen wird (Blume et al., 2019), was den Transfererfolg negiert.

Die Relevanz eines Meeting-Leitfadens wird hier besonders deutlich. Laut Blume et al. (2019) ist es abhängig vom Umgang mit den eigenen initialen Transferversuchen, ob langfristiger Transfererfolg eintreten kann oder nicht. Bei Misserfolgen braucht es hilfreiches, regelmäßiges Feedback mit klaren Handlungsimplicationen, um eine Zielanpassung und damit Transfererfolg zu ermöglichen (Locke & Latham, 2002). Regelmäßiges Feedback kann durch Peer Meetings systematisch gewährleistet werden (Tietze, 2010). Darüber hinaus ist das gemeinsame, lösungsorientierte Besprechen von auftretenden Transferhindernissen und eine anschließende Zielanpassung auf Basis

des erhaltenen Feedbacks ein zentraler Bestandteil des Meeting-Leitfadens, um Misserfolge im Trainingstransfer gut verarbeiten zu können.

Fragestellung und Hypothesen

In der vorliegenden Studie sollte dem Aufruf nachgekommen werden, einen neuen Ansatz für eine Posttraining-Intervention zu konzipieren (Baldwin et al., 2017; Blume et al., 2010; Reinhold et al., 2018), der nicht auf das Individuum, sondern auf einen transferförderlichen Arbeitskontext ausgerichtet ist (Baldwin et al., 2017). Hierfür sollten Peer Meetings als Posttraining-Intervention konzipiert werden, welche die in Trainingsmaßnahmen gebildeten Austauschbeziehungen sicherstellen und transferförderliche Verhaltensweisen unter Kolleg:innen fördern sollten, um dadurch die wahrgenommene UK systematisch zu erhöhen. Durch die Erhöhung der UK und die zusätzliche Förderung selbstgesteuerten Lernens sollte außerdem die TM erhöht werden, was schließlich zu einer Erhöhung des Transfererfolges führen sollte.

Hieraus ergab sich die folgende Forschungsfrage: „Kann eine Posttraining-Intervention in Form von eigenständig durchgeführten Peer Meetings mit Meeting Leitfaden die wahrgenommene UK, die TM und somit den Transfererfolg erhöhen?“

Die vorliegende Stichprobe wurde in drei Gruppen aufgeteilt. Gruppe 1 nutzte den Meeting-Leitfaden für ihre Peer Meetings (ML+), Gruppe 2 führte Peer Meetings ohne den Meeting-Leitfaden durch (ML-) und Gruppe 3 führt keine Peer Meetings durch (KG). ML- sollte dem Zweck dienen, im direkten Vergleich mit KG die Wirksamkeit von Peer Meetings und im direkten Vergleich mit ML+ den zusätzlichen Nutzen des Meeting-Leitfadens einschätzen zu können.

Während in bisherigen Studien UK meist als unabhängige Variable betrachtet wurde, um Transfererfolg vorherzusagen (z.B. Blume et al., 2010), wurde in der vorliegenden Studie untersucht, ob diese durch die Implementierung von Peer Meetings systematisch erhöht werden kann. Durch die Peer Meetings sollten die Austauschbeziehungen unter Trainingsteilnehmenden gefestigt, und Verhaltensweisen, die die UK erhöhen können, systematisch gefördert werden. Hierzu sollte der Meeting-Leitfaden eine zusätzliche Unterstützung bieten. Es ergab sich die folgende Hypothese:

Hypothese 1: Die UK ist nach Durchführung der Peer Meetings in ML+ größer als in ML- und in KG am geringsten.

TM gilt als einer der wenigen Faktoren auf individueller Ebene, der durch gezielte Maßnahmen systematisch beeinflusst werden kann (Blume et al., 2010; Grossman & Salas, 2011; Huang et al., 2015). Da vor allem die UK die TM erhöhen kann (Clark et al., 1993; Reinhold et al., 2018; Seyler et al., 1998), wurde davon ausgegangen, dass durch

die Implementierung von Peer Meetings auch die TM erhöht wird. Da der Meeting-Leitfaden die UK systematisch verstärken und selbstgesteuertes Lernen fördern sollte, was zusätzlich die Motivation fördern könnte (Sitzmann & Ely, 2011), wurde erwartet, dass sich durch diesen auch die TM erhöhen lässt. Hypothese 2 lautete daher:

Hypothese 2: Die TM ist nach Durchführung der Peer Meetings in ML+ größer als in ML- und in KG am geringsten.

Da UK und TM bereits in vielen Studien als Prädiktoren für Transfererfolg identifiziert wurden (Blume et al., 2010; Botke et al., 2018; Chiaburu & Marinova, 2005; Gilpin-Jackson & Bushe, 2007; Grossman & Salas, 2011; Hawley & Barnard, 2005; Hughes et al., 2019; Reinhold et al., 2018; Wei Tian et al., 2016) und die Meetings und der Meeting-Leitfaden UK und TM systematisch erhöhen sollten, leitete sich hieraus die folgende dritte Hypothese ab:

Hypothese 3: Der Transfererfolg ist nach Durchführung der Peer Meetings in ML+ größer als in ML- und in KG am geringsten.

In der Literatur gibt es einige Hinweise darauf, dass individuelle Unterschiede zwischen Teilnehmenden einen Einfluss auf den Transfererfolg haben können. Hierunter zählen Unterschiede in Selbstwirksamkeit, kognitiven Fähigkeiten, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus (z.B. Blume et al., 2010). Außerdem relevant sind wie bereits erwähnt der Lernerfolg nach der Trainingsmaßnahme (Baldwin & Ford, 1988; Seeg et al., 2021; Velada et al., 2007) und die Möglichkeit, das Gelernte im Alltag anzuwenden (Blume et al., 2010). Da Transfererfolg über Selbstaussagen erfasst wurde, war außerdem ein Einfluss sozialer Erwünschtheit zu erwarten (Podsakoff et al., 2003), da Proband:innen sich als erfolgreich in der Anwendung des Gelernten darstellen könnten, um sich als besonders lernfähig zu präsentieren (Chiaburu, Sawyer & Thoroughgood, 2010). Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass UK über diese Faktoren hinaus einen Einfluss auf Transfererfolg hat (Hughes et al., 2019). Um dies sicherzustellen und somit auch eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse über individuelle Unterschiede hinaus zu schaffen, wurde untersucht, ob UK auch dann noch Transfererfolg vorhersagt, wenn bekannte individuelle Einflussfaktoren berücksichtigt werden. Hypothese 4 lautete daher:

Hypothese 4: Die UK klärt einen signifikanten Teil der Varianz des Transfererfolges auf, selbst wenn für Lernerfolg, Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, kognitive Fähigkeiten, Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten und soziale Erwünschtheit kontrolliert wird.

Wie bereits erwähnt, gibt es viele Hinweise darauf, dass der Einfluss von UK auf Transfererfolg durch TM mediiert wird (Bhatti et al., 2013; Hughes et al., 2019; Lee et al., 2014; Ng & Ahmad, 2018; Reinhold et al., 2018). Reinhold et al. (2018) fanden in ihrer Metaanalyse einen besseren Modellfit für eine vollständige Mediation, was dafür

spricht, dass Transfermotivation den zentralen Wirkfaktor zur Erhöhung des Trainingstransfers darstellt (Gegenfurtner et al., 2009; Noe, 1986). Ziel der vorliegenden Studie war es, diesen Mediatoreffekt zu untersuchen, um so die Relevanz der TM für die Erhöhung des Transfererfolges einschätzen zu können. Hypothese 5 lautete daher:

Hypothese 5: Es besteht ein indirekter positiver Zusammenhang zwischen UK und Transfererfolg, mediiert durch TM.

Zusätzlich zu den genannten Hypothesen wurde explorativ untersucht, welche Veränderung in TM und UK jedes einzelne Peer Meeting auslöst. Dies sollte Aufschluss darüber liefern, wie sich die untersuchten Variablen über den Erhebungszeitraum hinweg verändert haben und somit, ob die Posttraining-Intervention TM und UK wirklich erhöht, oder nur deren Abnahme über die Zeit verlangsamt hat. Daher wurden diese beiden Faktoren im Anschluss an jedes Peer Meeting erfasst.

Methode

Stichprobe

Als Praxispartner für die vorliegende Studie diente ein mittelständisches Unternehmen mit ca. 600 Mitarbeitenden. Die Posttraining-Intervention fand im Rahmen eines Entwicklungsprogrammes für Führungskräfte statt, welches für alle Teilnehmenden identisch war. Alle Proband:innen waren also Führungskräfte.

An der Studie nahmen insgesamt 65 Proband:innen teil. Da es im Unternehmen bereits einen Versuch gab, unter den Führungskräften Peer Gruppen mit einem Umfang von drei Personen zu etablieren, wurde außerdem erfasst, welche Peer Gruppen noch aktiv sind. Zur Parallelisierung der beiden Experimentalgruppen wurden diese gleichmäßig auf die Bedingungen ML+ und ML- aufgeteilt. Die restliche Zuweisung erfolgte randomisiert. In jeder Bedingung gab es drei aktive und vier neu gebildete Peer Gruppen, die zur Parallelisierung ebenfalls aus je drei Proband:innen bestanden. Drei Proband:innen wurden nachträglich ausgeschlossen, da sie der Bedingung ML+ oder ML- angehörten, allerdings nur bei einem oder gar keinem Peer Meeting ihrer Gruppen anwesend waren. Ein Proband trat auf eigenen Wunsch hin aus der Studie aus. Vier weitere Proband:innen waren jeweils nur bei zwei der drei Peer Meetings anwesend, wurden allerdings in den Berechnungen weiterhin berücksichtigt. Einige Peer Meetings fanden also nur zu zweit statt. Final befanden sich $n = 19$ Personen in der Gruppe ML+, $n = 19$ Personen in der Gruppe ML-, und $n = 23$ Personen in der Gruppe KG.

Die finale Stichprobengröße belief sich also auf $N = 61$ Proband:innen. Davon waren 45 männlich (73.8%), die Altersspanne reichte von 26 bis 63 Jahren, mit einem

Altersdurchschnitt von $M = 43.3$ Jahren ($SD = 9.7$ Jahre). Die Proband:innen hatten eine Betriebszugehörigkeit von durchschnittlich $M = 9.44$ Jahren ($SD = 7.47$ Jahre), die Führungserfahrung lag bei durchschnittlich $M = 9.29$ Jahren ($SD = 8.24$ Jahre).

Vor der Durchführung der Studie wurden mittels G*Power benötigte Stichprobengrößen berechnet, um a priori definierte Effektstärken zu erzielen. Es wurde eine Teststärke von $1 - \beta = .80$ und ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ gewählt. Mit Ausnahme von Hypothese 5 gab es keine Übersichten über entsprechende Effektstärken aus anderen Studien. Für Hypothesen 1-4 und die explorativen Analysen wurden daher mittlere Effektstärken ($f^2 = .15$ oder $f = .25$) als Referenzen genutzt, für Hypothese 5 die von Hughes et al. (2019) gefundenen Betagewichte. Zur Bestimmung der benötigten Stichprobengröße für Hypothese 5 wurde sich auf Simulationen von Fritz und Mackinnon (2007) bezogen. Für die Hypothesen 1-4 lag die benötigte Stichprobengröße bei $N = 77$ Proband:innen, für entsprechende Effekte für Hypothese 5 bei $N = 148$ Proband:innen, was in der vorliegenden Studie nicht erreicht werden konnte.

Ablauf

Der Ablauf der Studie ist in Abbildung 1 schematisch dargestellt.

Alle Führungskräfte des Unternehmens wurden vor Beginn der Studie in einer kurzen Besprechung über deren anstehende Durchführung aufgeklärt. In den zwei darauffolgenden Wochen konnten sie sich über die Eintragung in eine Excel-Liste zur Studienteilnahme bereiterklären. Die Studienteilnahme war freiwillig.

Alle Proband:innen erhielten zwei Wochen nach der Besprechung eine Mail mitsamt eines Videos, in dem der Versuchsablauf erklärt wurde (= T0). Sie wurden darum gebeten, den ersten Fragebogen zum Zeitpunkt T0 auszufüllen, in dem demografische Daten, TM, UK, Lernerfolg, Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Anwendungsmöglichkeit des Gelernten, Neurotizismus, kognitive Fähigkeiten und soziale Erwünschtheit erfasst wurden. Zur Erfassung der Daten wurde das Online-Tool *SurveyMonkey Audience* (Momentive Inc., San Mateo, California) verwendet. Das Ausfüllen des ersten Fragebogens dauerte durchschnittlich 28 min und 43 s. Da die Führungskräfte das Modul 2 zu verschiedenen Zeitpunkten in Kleingruppen absolviert hatten, unterschied sich der zeitliche Abstand zwischen der Trainingsteilnahme und dem Ausfüllen des ersten Fragebogens zwischen den Proband:innen.

Erst im Anschluss an das Ausfüllen des ersten Fragebogens wurde den Proband:innen per Mail mitgeteilt, in welcher Bedingung sie sich befinden, um die Ergebnisse der ersten Befragung nicht aufgrund möglicher Erwartungseffekte (Merton, 1948) zu verzerren. Die Proband:innen in den Bedingungen ML+ und ML- wurden darum

gebeten, sich vier Wochen nach dem Erhalt der Mail einen Termin für ein erstes Peer Meeting einzustellen. Beide Gruppen erhielten den Auftrag, sich individuelle Ziele zu setzen, die sie in den Meetings besprechen sollten. Die Proband:innen in der Bedingung ML+ erhielten außerdem den Meeting-Leitfaden per Post ebenso wie in digitaler Version und wurden darum gebeten, ihre Vorbereitungsaufgaben zu erledigen. Diese werden im Abschnitt zur inhaltlichen Gestaltung des Meeting Leitfadens erläutert.

Vier Wochen nach Erhalt der ersten Mail fanden in den Bedingungen ML+ und ML- die ersten Peer Meetings statt (= T1). Die Proband:innen erhielten den Auftrag, die Meetings auf einen zeitlichen Umfang von ca. 60 min auszulegen. Die Meetings konnten sowohl in Präsenz als auch virtuell durchgeführt werden. Um den Proband:innen in der Gruppe ML+ die Visualisierung ihrer Ergebnisse in virtuellen Meetings zu erleichtern, erhielten sie einen Link zu einem vorgefertigten Online-Whiteboard, dessen Struktur der des Meeting-Leitfadens entsprach. Die Proband:innen in den Bedingungen ML+ und ML- erhielten am Tag ihres ersten Meetings eine Mail, in der sich ein Link zum zweiten Fragebogen befand. Dieser sollte erst nach der Durchführung der Peer Meetings ausgefüllt werden. Zwei bis drei Tage nach den Meetings erhielten die Proband:innen eine Erinnerungsmail, falls sie den Fragebogen noch nicht ausgefüllt hatten. Die Proband:innen in der Bedingung KG erhielten in der Woche, in der die beiden anderen Gruppen ihre Peer Meetings durchführten, ebenfalls eine Mail mit einem Link zum zweiten Fragebogen. In diesem wurden TM und UK von allen Proband:innen erfasst. In den Bedingungen ML+ und ML- gaben die Proband:innen außerdem an, ob ein Peer Meeting stattgefunden hat oder nicht. Das Ausfüllen des zweiten Fragebogens nahm durchschnittlich 1 min und 42 s Zeit in Anspruch.

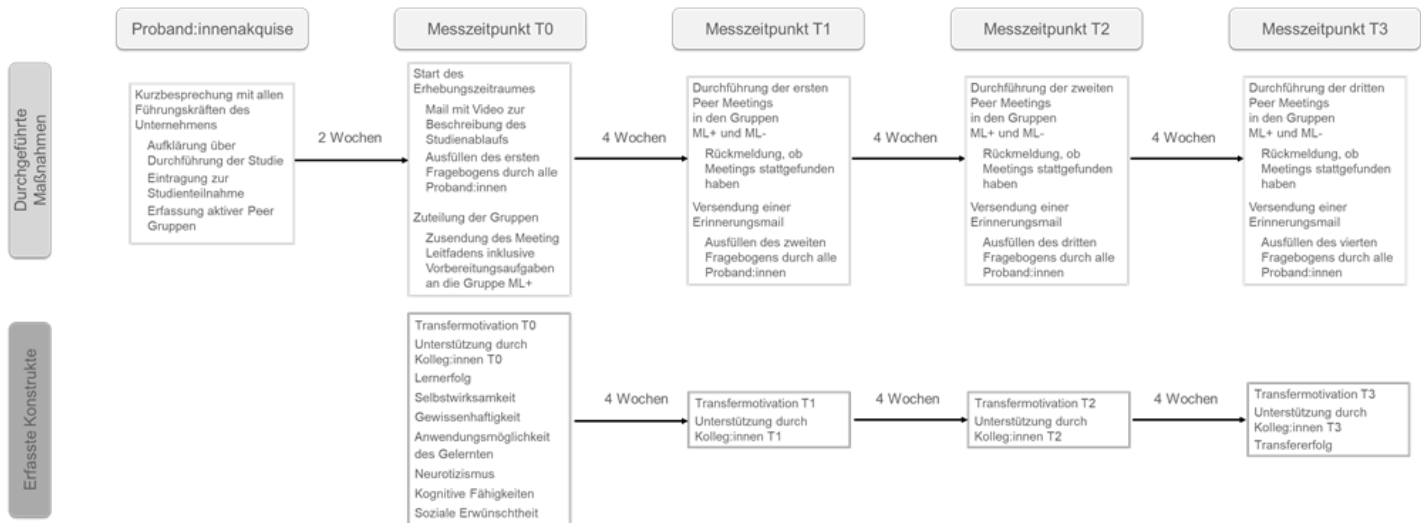
Basierend auf den Empfehlungen in der Literatur (Turner, 2018) wurden vier Wochen nach den ersten Peer Meetings in den Bedingungen ML+ und ML- die zweiten Peer Meetings durchgeführt (= T2). Alle Proband:innen erhielten Mails und Fragebögen identisch zu denen nach den ersten Peer Meetings in denselben zeitlichen Abständen wie nach den ersten Meetings. Das Ausfüllen des dritten Fragebogens nahm durchschnittlich 1 min und 25 s Zeit in Anspruch.

Die dritten Peer Meetings wurden in einem erneuten Abstand von 4 Wochen nach den zweiten Meetings durchgeführt (= T3). Zu diesem Zeitpunkt wurde neben TM und UK auch der Transfererfolg erfasst. Das Ausfüllen des vierten Fragebogens dauerte durchschnittlich 5 min und 49 s.

Die Anonymität wurde durch Pseudonymisierung der Daten sichergestellt. Hinweise zum Datenschutz nach DSGVO wurden den Proband:innen per Mail gesendet. Die gesammelten Daten wurden nach Fertigstellung der Studie von der Plattform SurveyMonkey Audience gelöscht.

Abbildung 1

Schematische Darstellung des Ablaufs der Studie



Inhalt des Trainings

Die Studie wurde im Rahmen eines längerfristig angelegten Entwicklungsprogrammes für die Führungskräfte des Unternehmens durchgeführt, welches von einem externen Beratungsunternehmen umgesetzt wurde. Es bestand aus insgesamt 7 Modulen. Die Studie wurde im Anschluss an Modul 2 durchgeführt. Dessen Inhalte waren das Ausarbeiten eines eigenen Führungsverständnisses basierend auf theoretischen Inputs, sowie das Führen und Formen von Teams mit Fokus auf Führungskommunikation. Als theoretische Grundlage für das Modul dienten vor allem die Phasen der Teamentwicklung nach Tuckman (1965) und eine aktualisierte Version der *Leader-Member-Exchange-Theorie* (Erdogan & Bauer, 2014).

Messinstrumente

Für alle genannten Skalen wurden Summenwerte gebildet. Minimalwerte und Maximalwerte der Skalen sind Tabelle A2 im Anhang A zu entnehmen.

Transfererfolg

In der Forschung gibt es zahlreiche Herangehensweisen zur Erfassung des Trainingstransfers (Schoeb et al., 2021). Schoeb et al. (2021) kritisierten, dass Trainingstransfer häufig unpräzise definiert wird oder genutzte Instrumente häufig nicht im Einklang mit diesen Definitionen stehen. Sie kritisierten außerdem, dass in vielen Studien eigens konstruierte Instrumente zur Erfassung des Trainingstransfers genutzt

werden, statt auf bereits validierte Alternativen zurückzugreifen. Aus diesen Gründen wurde in der vorliegenden Studie eine andere Herangehensweise zur Erfassung des Trainingstransfers gewählt als eigene Items zu konstruieren. Zur Definition von Trainingstransfer wurden die bereits genannten Definitionen von Botke et al. (2018) und Blume et al. (2010) genutzt.

Basierend auf den angeführten Definitionen und dem Aufruf, bereits validierte Instrumente zu nutzen (Schoeb et al., 2021), wurden zur Messung des Transfererfolges die 6 Items der Subskalen *Verhalten – Anwendung im Beruf*, *Organisationale Ergebnisse – Individuelle Ebene*, und *Organisationale Ergebnisse – Global des Fragebogens zur Trainingsevaluation (Q4TE; Grohmann & Kauffeld, 2013)* genutzt (Beispielitem: „Durch die Anwendung der Trainingsinhalte hat sich meine Arbeitsleistung verbessert.“).

Die Items des Q4TE sind als Selbstaussagen zur Einschätzung eines Trainings formuliert. Der Grad der Zustimmung wird auf einer 11-stufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 11 = *stimme völlig zu*) angegeben.

Die Subskala *Verhalten – Anwendung im Beruf* korrespondiert inhaltlich mit der Definition von Blume et al. (2010), die anderen beiden genutzten Subskalen mit der Definition von Botke et al. (2018). Die genutzten Skalen erreichten mit $\alpha = .92$ eine exzellente interne Konsistenz (Blaž, 2015).

Unterstützung durch Kolleg:innen

Zur Erfassung der UK wurde die Subskala *Unterstützung durch Kollegen* des *German Learning Transfer System Inventory (GLTSI; Bates et al., 2007; Kauffeld et al., 2008)* verwendet. Die Skala besteht aus vier Items. Das *GLTSI* dient der Erfassung von Faktoren, die den Lerntransfer beeinflussen. In allen Subskalen wird der Grad der Zustimmung auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme völlig zu*) angegeben. Interne Konsistenzen der verwendeten Skalen lagen für die verschiedenen Messzeitpunkte bei $\alpha = .69 - .85$, was nach Blaž (2015) als akzeptabel bis gut eingeschätzt werden kann.

Transfermotivation

Zur Erfassung der TM wurde die Subskala *Motivation zum Lerntransfer* des *GLTSI* verwendet (Beispielitem: „Ich glaube das Meeting hat mir geholfen, meine derzeitige Arbeit besser zu bewältigen.“). Die Skala besteht aus vier Items. Interne Konsistenzen der verwendeten Skalen lagen für die verschiedenen Messzeitpunkte bei $\alpha = .79$ bis $.89$, was nach Blaž (2015) als gut eingeschätzt werden kann.

Selbstwirksamkeit

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeit wurde die Subskala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* des *GLTSI* verwendet (Beispielitem: „Ich traue mir zu, neue Fertigkeiten bei der Arbeit anzuwenden.“). Die Skala besteht aus vier Items. Die interne Konsistenz lag mit $\alpha = .68$ in einem fragwürdigen Bereich (Blanz, 2015).

Anwendungsmöglichkeit des Gelernten

Zur Erfassung der Anwendungsmöglichkeit des Gelernten, wurde die Subskala *Persönliche Transferkapazität* des *GLTSI* verwendet. Die Skala besteht aus zwei Items (Beispielitem: „Mein Tagesablauf erlaubt es mir, Dinge zu ändern, um meine neuen Kenntnisse einbringen zu können.“)

Zur Erfassung wurde zusätzlich noch ein weiteres, selbst konstruiertes Item verwendet. Das selbst konstruierte Item lautet: „In meinem Arbeitsalltag gibt es Aufgaben und Situationen, an denen ich meine neuen Kenntnisse ausprobieren kann“. Dieses Item orientiert sich an der Beschreibung der korrespondierenden Subskala *Opportunity to use* der englischen Originalversion des Instrumentes namens *Learning Transfer System Inventory (LTSI; Holton et al, 2000)*, die erfasst, ob Ressourcen und Aufgaben zur Verfügung stehen, um das Gelernte im Berufsalltag anzuwenden. Das eigens konstruierte Item wurde verwendet, um die Verfügbarkeit von Aufgaben als Komponente der Anwendungsmöglichkeit des Gelernten zu erfassen, da dieser inhaltliche Aspekt im *GLTSI* keine Berücksichtigung mehr findet. Die Skala erreichte mit $\alpha = .63$ eine fragwürdige interne Konsistenz (Blanz, 2015)

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass einige Items des *GLTSI* in die Vergangenheitsform umgewandelt wurden, da die Erhebung retrospektiv stattfand.

Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus

Zur Erfassung von Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus wurden die Skalen *Gewissenhaftigkeit* und *Negative Emotionalität* der *Deutschen Version des Big-Five-Inventory 2 (BFI-2; Danner et al., 2019)* genutzt. Jede Skala umfasst 12 Items, die als Aussagen zur Beschreibung der eigenen Persönlichkeit formuliert sind. Der Grad der Zustimmung wird auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*) angegeben. Für die Skala *Gewissenhaftigkeit* lautet ein Beispielitem: „Manchmal verhalte ich mich verantwortungslos, leichtsinnig.“ Ein Beispielitem für die Skala *negative Emotionalität* lautet: „Ich mache mir oft Sorgen.“ Die Skala zur Erfassung der Gewissenhaftigkeit erreichte mit $\alpha = .77$ eine akzeptable, die zur Erfassung von Neurotizismus mit $\alpha = .81$ eine hohe interne Konsistenz (Blanz, 2015).

Kognitive Fähigkeit

Kognitive Fähigkeit wurde mithilfe der *Kurzform des Hagener Matrizen-Tests (HTM-S; Heydasch et al., 2017)* erfasst. Die *HTM-S* ist die Kurzform des *Hagener-Matrizen-Test (HTM; Heydasch, 2014)* und misst nach dem CHC-Modell der Intelligenz (Schneider & McGrew, 2012) die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken. Sie besteht aus 6 Items, die die Form von unvollständigen 3x3-Matrizen haben. Aufgabe ist es, aus acht Antwortmöglichkeiten die richtige auszuwählen, um die Matrix zu vervollständigen. Die interne Konsistenz des Verfahrens lag mit $\alpha = .49$ in einem inakzeptablen Bereich (Blanz, 2015) und konnte auch durch Auslassen einzelner Items nicht erhöht werden.

Soziale Erwünschtheit

Die Tendenz dazu, sozial erwünschte Antworten zu geben, wurde durch die *Kurzskala Soziale Erwünschtheit-Gamma (KSE-G; Kemper et al., 2012)* erfasst. Die Zustimmung zu den 6 als Selbstaussagen formulierten Items wird auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*) angegeben (Beispielitem: „Im Streit bleibe ich stets sachlich und objektiv.“). Die interne Konsistenz lag mit $\alpha = .63$ in einem fragwürdigen Bereich (Blanz, 2015).

Lernerfolg

Um den Lernerfolg nach der Trainingsmaßnahme zu erfassen, wurden in Zusammenarbeit mit der Trainerin, die die zugrunde liegende Trainingsmaßnahme konzipiert hatte, 6 Items entwickelt. Diese basieren auf den Inhalten des Moduls 2. Das Antwortformat ist Single Choice (eine von vier Antwortmöglichkeiten ist korrekt), ein Beispielitem lautet: „Welche Aussage ist laut der Leader-Member-Exchange Theorie falsch?“. Alle Items der Skala sind auch im Anhang B zu finden. Die interne Konsistenz lag bei $\alpha = .57$ und damit in einem nach Blanz (2015) niedrigen Bereich. Zur Erhöhung der internen Konsistenz wurde ein Item eliminiert, was sie auf $\alpha = .63$ erhöhte.

Inhaltliche Gestaltung des Meeting-Leitfadens

Der Meeting Leitfaden wurde den Teilnehmenden sowohl in digitaler Form durch ein virtuelles Whiteboard als auch in Form eines Heftes bereitgestellt. Die Teilnehmenden erhielten die Aufgabe, diesen vor dem ersten Peer Meeting zu sichten und sich bei Verständnisfragen an den Autor des Verfahrens zu wenden.

Johnson et al. (2012) konnten zeigen, dass Führungskräfte, die sich nach Trainingsmaßnahmen mehrere Ziele setzten, bessere Transferleistungen zeigten als Personen, die sich nur ein Ziel setzten. Rahyuda et al. (2014) empfahlen außerdem, sich

sowohl proximale, also kurzfristige, als auch distale, also langfristige Transferziele zu setzen, um den Transfererfolg bestmöglich zu erhöhen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der zugrunde liegenden Zielsetzungsmaßnahme sowohl proximale Ziele, die von Meeting zu Meeting verfolgt werden sollten, als auch ein distales Ziel, welches über den ganzen Erhebungszeitraum verfolgt werden sollte, in den Meeting-Leitfaden integriert.

Die Proband:innen erhielten vor dem ersten Meeting die Aufgabe, ein distales Ziel zu entwickeln und sich ein erstes proximales Ziel zur Besprechung im Peer Meeting zu setzen. Die Teilnehmenden wurden im Setzen des distalen Ziels durch einen Input zu Motto-Zielen (Storch, 2009) unterstützt, der aus Reflexionsfragen und einer kurzen Anleitung dazu, wie Motto-Ziele formuliert werden können, bestand. Um die Teilnehmenden beim Setzen proximaler Ziele zu unterstützen, wurde ihnen im Meeting-Leitfaden eine Anleitung zur Anwendung des SMART-Schemas (Doran, 1986) zur Orientierung angeboten. Außerdem gab es eine Empfehlung, das Ziel in Form eines Wenn-Dann-Plans (Gollwitzer, 1993, 1999) zu formulieren, da es Hinweise darauf gibt, dass dies den Transfererfolg zusätzlich verstärken kann (Friedman & Ronen, 2015).

Um die Meetings leicht in den Berufsalltag integrieren zu können, wurde der Meeting-Leitfaden für Meetings mit einer Dauer von ca. 60 Minuten konzipiert, indem jeder Arbeitsschritt mit einer Zeitvorgabe zur Orientierung versehen wurde. Da in der Literatur empfohlen wird, dass in Peer Meetings eine Person die Beachtung von Zeitvorgaben sicherstellt (Turner, 2018), wurde diese zu Beginn des Meetings bestimmt. Im Anschluss berichteten die Teilnehmenden in Anlehnung an das Vorgehen bei Debriefings (Ellis & Davidi, 2005) zunächst kurz von ihrem größten Erfolg und dem größten Hindernis bei der Umsetzung ihres proximalen Ziels im vergangenen Zeitintervall. Beide wurden für die ganze Gruppe sichtbar auf Moderationskarten oder auf dem virtuellen Whiteboard visualisiert.

In Anlehnung an das Vorgehen der Kollegialen Beratung (Tietze, 2021) wählte die Gruppe dann gemeinsam ein Transferhindernis aus, welches sie näher besprechen wollte. Der Fallgeber wurde in der Beschreibung des Hindernisses durch Leitfragen unterstützt (Beispielfrage: „Was habe ich versucht, umzusetzen?“) und die Gruppe fand gemeinsam eine Formulierung für die Schlüsselfrage des Meetings: „Welche Frage in Verbindung mit dem Hindernis soll sich durch das heutige Meeting klären?“ Um den Austausch lösungsorientiert zu gestalten, erhielten die Teilnehmenden Anweisungen zu drei konzipierten Besprechungsmethoden, wovon sie eine pro Meeting nutzen konnten.

Die erste Methode war die Walt-Disney-Methode (Dilts et al., 1994). Diese Kreativitätstechnik wurde durch den Leitfaden empfohlen, wenn bereits viele Ideen zum Überkommen des Transferhindernisses vorhanden waren. Die zweite Methode war eine

Rollenspiel-Methode in Anlehnung an das Actstorming (Tietze, 2021) aus der Kollegialen Beratung. Hierbei simulierten die Beratenden in einem kurzen Rollenspiel, wie sie sich in einer beschriebenen Situation verhalten würden. Der Fallgebende sah zunächst nur zu und teilte im Anschluss seine Lerneinsichten mit der Gruppe. Im Meeting Leitfaden trug die Methode den Namen „Spielen wir’s mal durch!“. Diese wurde empfohlen, wenn das Transferproblem sich auf die soziale Interaktion mit einem Mitarbeitenden bezog. Die dritte Methode war ein Fragenkatalog bestehend aus 27 Fragen (Beispielfrage: „Wann tritt das Problem verstärkt auf?“). Diese waren in Anlehnung an verschiedene Methoden der Kollegialen Beratung (Tietze, 2021) und der Lösungsorientierten Beratung (Bamberger, 2015) formuliert. Der Fragenkatalog wurde so konzipiert, dass er ähnlich wie ein Kartenspiel gespielt werden konnte und trug den Namen „Perspektivenwechsler“. Einige Fragen waren an den Fallgebenden gerichtet, einige an die Beratenden. Weitere Fragen konnten sowohl an den Fallgebenden als auch an Beratende gestellt werden. Die Methode wurde empfohlen, wenn noch keine Lösungsideen für das Transferproblem vorlagen oder um einen Perspektivwechsel anzustoßen.

Nach der Durchführung einer der drei Methoden wurden die wichtigsten Erkenntnisse schriftlich vom Fallgebenden auf Moderationskarten festgehalten. Er bekam den Auftrag, zwei Erkenntnisse aufzuschreiben, die ihm bei der Überwindung seines Transferhindernisses unterstützen sollten. Anschließend durfte jedes andere Gruppenmitglied einen weiteren Punkt ergänzen. Die anderen Gruppenmitglieder erhielten den zusätzlichen Auftrag, für sich eine Erkenntnis schriftlich festzuhalten, die ihnen bei der Bewältigung ihres eigenen Transferhindernisses hilfreich sein könnte. So sollte sichergestellt werden, dass auch die Beratenden von dem Meeting profitieren, indem das soziale Lernen (Bandura, 1977) strukturell zusätzlich unterstützt wurde.

Anschließend formulierten die Teilnehmenden proximale Ziele für den Zeitraum bis zum nächsten Meeting. Hierbei sollten sie sich an den zuvor notierten Erkenntnissen orientieren. Die Ziele wurden den anderen Gruppenmitgliedern mitgeteilt und für die gesamte Gruppe sichtbar auf Moderationskarten oder dem virtuellen Whiteboard visualisiert. Falls sich für die Teilnehmenden aus dem Meeting kein neues Transferziel ergab, wurde ihnen empfohlen, zur Zielfindung ein von der Trainingsmaßnahme angefertigtes Fotoprotokoll zu sichten.

In Anlehnung an das Pay-Yourself-First-Prinzip der Working-Out-Loud Methode (Stepper, 2015) bekamen die Teilnehmenden außerdem die Aufgabe, sich selbst als Erinnerung einen Termin von 15 min pro Woche einzustellen, um ihren Fortschritt bezogen auf ihr Transferziel zu reflektieren und bisherige Erfolge und Hindernisse schriftlich festzuhalten. Diese Notizen dienten als Grundlage für die Benennung des größten Transfererfolges und Transferhindernisses zu Beginn des nächsten Meetings.

Außerdem dienten die fest eingestellten Termine dazu, das Transferziel durch eine kurze fokussierte Auseinandersetzung salient zu halten und den wahrgenommenen Zeitmangel bei der Verfolgung der Ziele zu reduzieren (Cromwell & Kolb, 2004).

Der Meeting-Leitfaden endete mit der Aufforderung, einen Termin für das Folgemeeting zu bestimmen, um dessen Stattfinden sicherzustellen. Eine schematische Darstellung des Ablaufs der Peer Meetings ist Tabelle A1 im Anhang A zu entnehmen.

Statistische Auswertung

Zur statistischen Auswertung wurde das Statistikprogramm *IBM SPSS Statistics* (Version 24, International Business Machines Corporation, Armonk) verwendet. Alle Tests wurden auf dem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ durchgeführt. Es wurde zunächst ein Plausibilitätscheck durchgeführt. Folgend den Empfehlungen von Aguinis et al. (2013) wurden univariate Ausreißer identifiziert, die mehr als 2.4 Standardabweichungen (*SD*) von den jeweiligen Mittelwerten (*M*) der entsprechenden Skalen entfernt lagen. Diese wurden einzeln auf ihre Plausibilität geprüft und konnten allesamt als Extremwerte und nicht als fehlerbasierte Ausreißer identifiziert werden. Daher wurden sie in den Analysen berücksichtigt.

Zunächst wurden invertierte Items umkodiert. Anschließend wurden fehlende Werte darauf überprüft, ob sie nach der Terminologie von Rubin (1976) rein zufällig fehlen oder nicht, um eine Imputation der fehlenden Werte vorzunehmen, ohne dass diese die Berechnungen stark beeinträchtigt. Hierfür wurde ein MCAR-Test nach Little (Little, 1988) mit 100 Iterationen durchgeführt. Dieser wurde für keine der betroffenen Skalen signifikant, sodass davon ausgegangen werden konnte, dass die Werte rein zufällig fehlen. Da lediglich vier Antworten fehlten und es sich in allen Fällen um Item-Nonresponse handelte, war nur ein geringer Einfluss der fehlenden Werte auf die vorgenommenen Berechnungen zu erwarten. Daher wurde eine Imputation mit den Skalenmittelwerten vorgenommen (Little & Rubin, 2020), um eine möglichst hohe Teststärke zu erzielen. Schließlich wurden die Reliabilitäten der eingesetzten Skalen berechnet und die inhaltlichen Analysen zur Testung der Hypothesen durchgeführt.

Zur Auswertung von Hypothese 1 bis 3 wurde eine Multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA) mit anschließenden Kontrastberechnungen durchgeführt. Die abhängigen Variablen waren UK, TM und Transfererfolg zum Messzeitpunkt T3. Unabhängige Variable war die Gruppenzugehörigkeit der Proband:innen mit den Bedingungen ML+, ML- und KG. Von Interesse waren die Haupteffekte für die Gruppenzugehörigkeit in Bezug auf die UK, TM, und den Transfererfolg ebenso wie die dazugehörigen wiederholten Kontraste. Da die Richtung des Effekts festgelegt wurde, wurden für die

Kontrastberechnungen einseitige Signifikanztests durchgeführt. Um einer Alphafehler-Kumulierung entgegenzuwirken, wurden Bonferroni-Korrekturen vorgenommen.

Wie bereits erwähnt, variierte der zeitliche Abstand zwischen der Trainingsteilnahme und dem Beginn der Erhebung zwischen den Proband:innen. Dies kann einen Einfluss auf den Transfererfolg haben, da mit zunehmendem zeitlichen Abstand auch zunehmend Inhalte vergessen werden (Saks & Belcourt, 2006). Da der Lernerfolg eine Grundlage für Trainingstransfer darstellt (Baldwin & Ford, 1988; Velada et al., 2007), und mit dem zeitlichen Abstand von der Trainingsteilnahme zu $r = .51$ korreliert (Arthur et al., 1998), wurde der Lernstand in den Analysen als Kovariate berücksichtigt, um den zeitlichen Abstand der Datenerfassung von der Trainingsmaßnahme zu kontrollieren. Alle Voraussetzungen für die Durchführung der MANCOVA waren erfüllt, mit Ausnahme der Annahme der Normalverteilung der abhängigen Variablen, die mittels Shapiro-Wilk-Test geprüft wurde. Für TM konnte in der KG nicht von einer Normalverteilung der Werte ausgegangen werden, ebenso wie für UK in den Gruppen ML- und KG. Allerdings wird die einfaktorielle MANCOVA als relativ robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme angesehen (Finch, 2005), weswegen keine Korrekturmaßnahmen vorgenommen wurden. Es wurden keine multivariaten Ausreißer identifiziert, gemessen durch die Mahalanobis-Distanz (Mahalanobis, 1936).

Zur Untersuchung der vierten Hypothese wurde mithilfe einer multiplen linearen Regression überprüft, ob die UK den Transfererfolg auch unter Berücksichtigung bekannter Einflussfaktoren vorhersagt. Zunächst wurden die Voraussetzungen für Fehlerterme und lineare Beziehungen der Variablen überprüft, die allesamt erfüllt waren. Es gab keine Ausreißer. Anschließend wurde eine Regression von Transfererfolg auf Lernerfolg, Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, kognitive Fähigkeiten, Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten und soziale Erwünschtheit erstellt. Das zweite Regressionsmodell schloss zusätzlich die UK als Prädiktor mit ein. Es wurde untersucht, ob das zweite Modell durch Hinzunahme dieses Prädiktors signifikant mehr Varianz des Transfererfolges aufklärt als das erste Modell.

Zur Untersuchung der fünften Hypothese wurde eine Mediationsanalyse nach Preacher und Hayes (2004) durchgeführt, welche auf Bootstrapping mit 5000 Iterationen basierte. Zur Berechnung wurde das PROCESS-Makro genutzt (Hayes, 2018). Die von Hayes (2009) geforderte Linearität der Daten war annähernd gegeben. Es wurde untersucht, ob eine vollständige Mediation von Transfererfolg auf UK durch TM vorliegt. Zur Darstellung der Effektstärke des indirekten Effektes wurde ein vollständig standardisierter Effekt berichtet. Zur Einschätzung der statistischen Signifikanz dieses Effektes wurden außerdem die 95%-Bootstrap-Konfidenzintervalle (95%-KI) anstelle von

Signifikanzniveaus berichtet, da diese durch robustes Bootstrapping errechnet wurden und daher nicht durch Fehler verzerrt waren.

Zur explorativen Untersuchung, inwiefern sich die UK und die TM über den Erhebungszeitraum hinweg verändert haben, wurde für beide Variablen je eine Mixed ANOVA mit anschließenden Post-Hoc-Tests durchgeführt. Um einer Alphafehler-Kumulierung entgegenzuwirken, wurde die Tukey-Korrektur genutzt. Innersubjektfaktor waren die Messzeitpunkte T0-T3, Zwischensubjektfaktor die Gruppenzugehörigkeit mit den Faktorstufen ML+, ML- und KG. Es gab in einigen Gruppen Verletzungen gegen die Normalverteilungsannahme, getestet mittels Shapiro-Wilk-Test. Da in Simulationsstudien gezeigt werden konnte, dass das Verfahren relativ robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme ist (Glass et al., 1972; Harwell et al., 1992), wurden jedoch keine Korrekturmaßnahmen ergriffen. Aufgrund von Verletzungen der Sphärizitätsannahme wurde in der Mixed ANOVA zu TM nach den Empfehlungen von Girken (1992) eine Huynh-Feld-Korrektur (Huynh & Feldt, 1976) vorgenommen.

Ergebnisse

Deskriptive Statistiken

Zunächst wurden für alle in den Analysen untersuchten Variablen deskriptive Statistiken erstellt und die Korrelationen der Variablen untereinander erfasst (Tab. 1).

Es ist gesondert zu erwähnen, dass sowohl UK ($r = .515, p < .001$) als auch TM ($r = .654, p < .001$) zum Messzeitpunkt T3 erwartungsgemäß statistisch signifikant mit Transfererfolg korrelierten. Von den untersuchten Einflussfaktoren korrelierte keiner statistisch signifikant mit Transfererfolg, es gab aber einige signifikante Korrelationen der Einflussfaktoren untereinander. So korrelierte Selbstwirksamkeit statistisch signifikant mit der Anwendungsmöglichkeit des Gelernten ($r = .288, p = .025$) und Neurotizismus ($r = -.514, p < .001$). Ebenso korrelierte Neurotizismus mit der Anwendungsmöglichkeit des Gelernten ($r = -.268, p = .037$) und mit sozialer Erwünschtheit ($r = -.259, p = .044$).

In einigen Skalen ließen sich zudem hohe Gruppenmittelwerte mit teils geringen Varianzen finden, darunter Selbstwirksamkeit ($M = 15.2, SD = 2.1$), Gewissenhaftigkeit ($M = 47.0, SD = 5.5$) und soziale Erwünschtheit ($M = 24.3, SD = 3.1$). Dies deutet auf Deckeneffekte hin, die zu systematischen Varianzeinschränkungen führen können und somit zu einer Unterschätzung von linearen Zusammenhängen.

Für UK, TM und Transfererfolg wurden zum Messzeitpunkt T3 zusätzlich adjustierte und unadjustierte deskriptive Statistiken für die Gruppen ML+, ML- und KG berechnet. Diese sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 1

Korrelationsmatrix der untersuchten Variablen

Variable	M	SD	n	Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1. Transfererfolg ^a	33.30	10.76	61	6	1																
2. Transfermotivation T0	13.44	2.45	61	4	.378**	1															
3. Transfermotivation T1	13.27	2.88	60	4	.548**	.503**	1														
4. Transfermotivation T2	13.19	2.83	58	4	.625**	.474**	.753**	1													
5. Transfermotivation T3	13.43	3.14	61	4	.654**	.410**	.793**	.756**	1												
6. Unterstützung durch Kolleg:innen T0	12.69	2.28	61	4	.087	.467**	.268*	.240	.249	1											
7. Unterstützung durch Kolleg:innen T1	13.32	2.57	60	4	.350**	.444**	.551**	.426**	.434**	.478**	1										
8. Unterstützung durch Kolleg:innen T2	13.84	2.67	58	4	.515**	.376**	.472**	.626**	.536**	.440**	.656**	1									
9. Unterstützung durch Kolleg:innen T3	13.89	3.10	61	4	.515**	.409**	.590**	.613**	.733**	.429**	.651**	.780**	1								
10. Selbstwirksamkeit	15.20	2.12	61	4	-.237	.140	-.133	-.196	-.120	.127	-.060	-.054	-.065	1							
11. Anwendungsmöglichkeit des Gelernten	10.30	1.95	61	3	.083	.449**	.196	.191	.082	.433**	.404**	.297*	.201	.288*	1						
12. Gewissenhaftigkeit	47.04	5.48	61	12	-.020	.098	-.156	-.035	-.030	-.182	-.202	-.152	-.099	.226	-.084	1					
13. Neurotizismus	25.96	5.66	61	12	.182	-.109	.156	.128	.151	-.062	-.020	.033	.063	-.514**	-.268*	-.218	1				
14. Soziale Erwünschtheit	24.33	3.09	61	6	.190	.407**	.227	.273*	.268*	.287*	.178	.114	.169	.229	.185	.098	-.259*	1			
15. Kognitive Fähigkeiten ^b	3.69	1.20	61	8	-.027	.160	.063	-.111	-.016	.164	.098	-.013	-.072	.167	-.067	-.129	-.114	-.027	1		
16. Lernstand ^b	4.05	1.38	61	6	.020	.019	-.141	-.170	-.064	.158	.015	-.014	.045	-.014	.135	-.172	-.076	-.078	-.180	1	

Anmerkung: Die Skalen reichten von 1 bis 5, wenn nicht anderweitig beschrieben; N = 61

^a kodiert von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 11 = stimme völlig zu. 1 = richtig und 0 = falsch.

* p < .05, 2-seitig. ** p < .01, 2-seitig

Tabelle 2

Unadjustierte und adjustierte Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen Transfererfolg, UK und TM zum Messzeitpunkt T3 aufgeteilt nach der Gruppenzugehörigkeit

Abhängige Variable	Gruppe	unadjustiert			adjustiert	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SEM</i>
Transfererfolg	ML+	19	37.6	10.5	37.6	2.4
	ML-	19	33.1	9.7	33.1	2.4
	KG	23	29.9	11.0	29.9	2.2
UK T3	ML+	19	15.7	3.1	15.7	0.7
	ML-	19	13.9	3.2	13.6	0.7
	KG	23	12.6	2.4	12.6	0.6
TM T3	ML+	19	15.1	3.0	15.1	0.7
	ML-	19	12.2	3.5	12.2	0.7
	KG	23	13.1	2.4	13.1	0.6

Anmerkungen. UK = Unterstützung durch Kolleg:innen; TM = Transfermotivation; ML+ = Peer

Meetings mit Meeting-Leitfaden; ML- = Peer Meetings ohne Meeting-Leitfaden; KG =

Kontrollgruppe; SEM = Standardfehler des Mittels

Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf Unterstützung durch Kolleg:innen, Transfermotivation und Transfererfolg

Für die Gruppenzugehörigkeit zeigte sich nach Bereinigung des Lernstandes ein globaler Haupteffekt auf die kombinierten abhängigen Variablen, $F(6, 110) = 3.921$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .176$, Wilk's $\Lambda = .679$.

Für UK gab es einen signifikanten Haupteffekt für die Gruppenzugehörigkeit, $F(2, 57) = 6.226$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .179$. Dies entspricht einem großen Effekt nach Cohen (1988). In den Kontrastberechnungen zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen ML+ und ML- ($p = .013$), allerdings nicht zwischen ML- und KG ($p = .144$). Hypothese 1 konnte also nur teilweise bestätigt werden.

In Bezug auf TM gab es ebenfalls einen signifikanten Haupteffekt für die Gruppenzugehörigkeit, $F(2, 57) = 4.946$, $p = .010$, $\eta_p^2 = .148$. Dies entspricht einem großen Effekt nach Cohen (1988). In den Kontrastberechnungen zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen ML+ und ML- ($p = .002$), allerdings nicht zwischen ML- und KG ($p = .168$). Hypothese 2 konnte ebenfalls nur teilweise bestätigt werden.

Bezogen auf Transfererfolg zeigte sich kein signifikanter Haupteffekt für die Gruppenzugehörigkeit, $F(2, 57) = 2.744$, $p = .073$, $\eta_p^2 = .088$. Dies entspricht dennoch einem mittleren Effekt nach Cohen (1988). Ebenso zeigen die adjustierten Mittelwerte die erwartete Tendenz. In ML+ liegen die höchsten Werte vor, gefolgt von ML- und KG (siehe Tabelle 2). Hypothese 3 konnte dennoch nicht bestätigt werden.

Tabelle 3

Ergebnisse der hierarchischen Regression des Transfererfolgs auf bekannte

Einflussfaktoren

Variablen	B	95% KI für B		SE B	β	R^2	ΔR^2	Korrigiertes R^2
		UG	OG					
Modell 1						.162	.162	.052
(Konstante)	3.249	-48.533	55.031	25.817				
Lernstand	.307	-2.392	3.006	1.346	.030			
Selbstwirksamkeit	-1.448	-3.026	.130	.787	-.285			
Anwendungsmöglichkeit	.944	-.592	2.479	.766	.171			
Gewissenhaftigkeit	.167	-.370	.704	.268	.085			
Neurotizismus	.340	-.243	.923	.291	.179			
Soziale Erwünschtheit	.926	.000	1.853	.462	.266			
Kognitive Fähigkeit	.510	-1.574	2.595	1.039	.066			
Modell 2						.355	.192*	.256
(Konstante)	-9.405	-55.756	36.946	23.099				
Lernstand	.138	-2.256	2.532	1.193	.014			
Selbstwirksamkeit	-1.227	-2.631	.176	.699	-.242			
Anwendungsmöglichkeit	.410	-.979	1.798	.692	.074			
Gewissenhaftigkeit	.216	-.261	.693	.238	.110			
Neurotizismus	.247	-.272	.766	.259	.130			
Soziale Erwünschtheit	.627	-.208	1.463	.416	.180			
Kognitive Fähigkeit	.649	-1.200	2.498	.921	.083			
Unterstützung durch Kolleg:innen	1.599	.785	2.414	.406	.462*			

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; UG = Untergrenze; OG = Obergrenze

* $p < .001$

Vorhersage des Transfererfolges unter Berücksichtigung bekannter Einflussfaktoren

Die Regressionskoeffizienten der beiden Modelle sind Tabelle 3 zu entnehmen. Es gab einige signifikante Korrelationen unter den Prädiktoren, was auf Multikollinearität hindeutet (siehe Tabelle 1). Die Variance Inflation Factors waren allerdings für alle Prädiktoren kleiner als 10, was darauf hindeutet, dass Multikollinearität das Regressionsmodell nicht bedeutsam beeinträchtigt hat (Myers, 1994).

Modell 1 sagte mit $F(7, 53) = 1.467$, $p = .200$ den Transfererfolg statistisch nicht signifikant vorher. Es erreichte mit $R^2 = .162$ (korrigiertes $R^2 = .052$) nur eine schwache Varianzaufklärung nach Cohen (1988). Es ist zur Vorhersage des Transfererfolges also nur bedingt geeignet.

Modell 2 sagte den Transfererfolg statistisch signifikant vorher, $F(8, 52) = 3.573$, $p = .002$. Es hatte mit $R^2 = .355$ (korrigiertes $R^2 = .255$) eine mittlere bis hohe Varianzaufklärung nach Cohen (1988). Modell 2 klärte verglichen mit Modell 1 mit einem korrigierten $\Delta R^2 = .203$ zusätzliche 20.3% der Varianz des Transfererfolges auf, was einem mittleren Effekt nach Cohen (1988) entspricht. Diese Veränderung in der Varianzaufklärung war, berechnet durch einen F-Test zum Vergleich von Modellen, mit $F(1, 52) = 15.517$, $p < .001$ statistisch signifikant. Modell 2 war somit zur Vorhersage des Transfererfolgs besser geeignet als Modell 1. Da sich Modell 2 in den Prädiktoren nur in UK von Modell 1 unterschied, kann die erhöhte Varianzaufklärung diesem Prädiktor zugeschrieben werden. Zusammenfassend konnte Hypothese 4 also bestätigt werden.

Untersuchung der medierenden Rolle der Transfermotivation

Der Einfluss von UK auf Transfererfolg wurde statistisch signifikant mit einem totalen Effekt von $B = 1.783$, $p < .001$. Die UK lieferte in diesem Modell mit $R^2 = .26$ eine hohe Varianzaufklärung der Varianz des Transfererfolges (Cohen, 1988).

Nach Hinzunahme der TM als Prädiktor erreichte der direkte Effekt von UK auf Transfererfolg keine statistische Signifikanz mehr, $B = 0.267$, $p = .670$.

Es bestand allerdings ein signifikanter Zusammenhang zwischen UK und TM, $B = 0.742$, $p < .001$, ebenso wie zwischen TM und Transfererfolg, $B = 2.044$, $p < .001$. Der standardisierte indirekte Effekt wurde ebenfalls statistisch signifikant, $\beta = .438$, 95%-KI [.243, .700], was einem mittleren Effekt entspricht (Fritz & Mackinnon, 2007). Hypothese 5 konnte somit bestätigt werden.

Explorative Analysen

Im Rahmen explorativer Analysen wurde mittels zweier Mixed ANOVAs untersucht, wie sich TM und UK über die einzelnen Peer Meetings hinweg ändern. Die zugehörigen Abbildungen A1 und A2 sind im Anhang A zu finden.

Zuerst wurde eine Mixed ANOVA für TM berechnet. Es gab keine signifikanten Haupteffekte, weder für den Messzeitpunkt, $F(2.746, 148.301) = 0.292, p = .814, \eta_p^2 = .005$, noch für die Gruppenzugehörigkeit, $F(2, 54) = 2.133, p = .128, \eta_p^2 = .073$.

Der Interaktionseffekt zwischen Gruppenzugehörigkeit und TM erreichte allerdings statistische Signifikanz, $F(5.493, 148.301) = 4.693, p < .001, \eta_p^2 = .148$. Die Analyse der Post-Hoc-Tests zeigte eine signifikante Abnahme von TM in der Gruppe ML- von Messzeitpunkt T0 zu Messzeitpunkt T1 ($p = .021$) und von Messzeitpunkt T0 zu T4 ($p = .006$). Für die anderen beiden Gruppen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten. Eine graphische Betrachtung der Mittelwerte deutet allerdings auf eine steigende Tendenz der TM in der Gruppe ML+ und eine gleichbleibende Tendenz in der Gruppe KG hin (Abb. A1).

Anschließend wurde eine Mixed ANOVA für die UK berechnet. Es gab signifikante Haupteffekte für den Messzeitpunkt, $F(3, 162) = 7.386, p < .001, \eta_p^2 = .120$ und die Gruppenzugehörigkeit, $F(2, 54) = 5.219, p = .008, \eta_p^2 = .162$ und einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und UK, $F(6, 162) = 3.526, p = .003, \eta_p^2 = .115$.

Die Analyse der Post-Hoc-Tests zeigte eine signifikante Zunahme der UK in der Gruppe ML+ vom Messzeitpunkt T0 zum Messzeitpunkt T1 ($p = .006$), ebenso wie von T0 zu T2 ($p < .001$) und T0 zu T3 ($p < .001$). Die übrigen Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten waren nicht signifikant. Die graphische Betrachtung der Mittelwerte deutet auf eine gleichbleibende Tendenz für die Gruppen ML- und KG hin (Abb. A2).

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden eigenständig durchgeführte Peer Meetings als Posttraining-Intervention auf ihre Transferwirksamkeit untersucht. Sie sollten durch die Erhöhung von UK und TM zu einer Erhöhung des Transfererfolges beitragen, indem Austauschbeziehungen und selbstgesteuertes Lernen gefördert, die Arbeitsumgebung transferförderlicher gestaltet und der Austausch durch einen Meeting Leitfaden unterstützt wurde. Hierzu wurde zunächst getestet, ob UK, TM und Transfererfolg erhöht werden konnten. Anschließend wurde getestet, ob UK ein eigenständiger Wirkfaktor ist und welche Wirkzusammenhänge zwischen UK, TM und Transfererfolg bestehen.

Wirksamkeit der Posttraining-Intervention

In den Hypothesen 1-3 wurde untersucht, ob die Implementierung von Peer Meetings als Posttraining-Intervention UK, TM und den Transfererfolg erhöht.

In der Untersuchung von Hypothese 1 war UK in der Gruppe ML+ signifikant am höchsten, mit einer nach Cohen (1988) hohen Effektstärke von $\eta_p^2 = .179$. Dieser Befund deutet darauf hin, dass dem Aufruf von Baldwin et al. (2017) gefolgt werden konnte, eine Posttraining-Intervention zu entwickeln, die die Unterstützung am Arbeitsplatz systematisch erhöht und somit zu einem transferförderlicheren Arbeitskontext beiträgt. Dies spricht außerdem dafür, dass sich die positiven Befunde zu Peer Meetings im beruflichen Kontext (Tietze, 2010) auch teils auf den Trainingskontext übertragen lassen.

Der Befund, dass die bloße Implementierung von Peer Meetings die UK gegenüber der KG nicht signifikant erhöhte, steht im Einklang mit den Befunden von Cromwell und Kolb (2004), die keine bedeutsamen Effekte für ein loses Peer Netzwerk fanden, welches von den Trainingsteilnehmenden selbstständig gestaltet wurde. Die Befunde bestärken bisherige Forschung darin, dass formale Unterstützung (Colvin, 2015) und eine Klarheit in der Zielsetzung (Cromwell & Kolb, 2004; Walker & Avis, 1999) notwendig für wirksame Peer Gruppen sind. Die vielfach geforderte Aufrechterhaltung der Austauschbeziehungen nach Durchführung einer Trainingsmaßnahme (Hawley & Barnard, 2005; Hughes et al., 2019; Martin, 2010; Reinhold et al., 2018; Wei Tian et al., 2016) wurde in der vorliegenden Studie also als nicht hinreichend identifiziert, um die UK zu erhöhen, selbst wenn im Gegensatz zum Vorgehen von Cromwell und Kolb (2004) feste Ansprechpersonen für die Teilnehmenden geschaffen werden.

Die Tatsache, dass der Meeting-Leitfaden die UK signifikant erhöhte, spricht außerdem dafür, dass dessen theoretische Fundierung einen positiven Einfluss hatte. Der Fokus auf gegenseitiges Coaching, soziales Lernen und Feedback scheint die Qualität der Meetings verbessert zu haben und unterstützt bisherige Forschung darin, dass diese Aspekte die UK systematisch erhöhen können (Blume et al., 2010; Gilpin-Jackson & Bushe, 2007; Grossman & Salas, 2011; Ng & Ahmad, 2018).

Auch bei der Untersuchung von Hypothese 2 zeigte sich eine hohe Effektstärke, $\eta_p^2 = .148$ (Cohen, 1988). TM war in der Gruppe ML+ signifikant am höchsten. Zunächst reiht sich dieses Ergebnis insofern in die Befunde vorheriger Studien ein, dass TM durch Maßnahmen gezielt erhöht werden kann (Blume et al., 2010; Grossman & Salas, 2011; Huang et al., 2015). Die hohe gefundene Effektstärke unterstützt bisherige Forschung außerdem darin, dass eine Erhöhung der UK und damit eine Verbesserung des Arbeitsumfeldes einen wirksamen Ansatz zur Erhöhung der TM darstellt (Baumgartel & Jeanpierre, 1972; Clark et al., 1993; Reinhold et al., 2018; Seyler et al., 1998).

TM konnte ebenfalls durch den Meeting-Leitfaden signifikant gegenüber der Gruppe ML- erhöht werden. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass durch dessen Nutzung erwartungsgemäß selbstgesteuertes Lernen systematisch unterstützt wurde, was im Einklang mit bisheriger Forschung einen zusätzlichen positiven Einfluss auf die TM gehabt haben könnte (Sitzmann & Ely, 2011). Erneut zeigte die Gruppe ML- keine signifikanten Unterschiede zur KG, was einen weiteren Hinweis darauf liefert, dass die simple Implementierung von Peer Meetings keine bedeutsamen Effekte erzielt.

Explorative Analysen deuteten sogar auf einen Motivationsverlust in der Gruppe ML- über den Erhebungszeitraum hinweg hin. Eine Ursache hierfür könnte ein Scheitern selbstgesteuerten Lernens gewesen sein. Da Proband:innen in der Gruppe ML- im Gegensatz zur Gruppe KG explizit dazu aufgefordert wurden, sich Ziele zu setzen, ist es möglich, dass sie in deren Verfolgung frühe Negativerfahrungen gemacht haben, die die Proband:innen der Gruppe KG nicht gemacht haben. Einige Studien deuten darauf hin, dass diese zu einem Einstellen der Transferversuche führen können, wenn es keinen Zugang zu konstruktivem Feedback gibt (Blume et al., 2019; Locke & Latham, 2002). Eventuell war das Feedback in der Gruppe ML- deutlich weniger hilfreich für ihre Mitglieder als in der Gruppe ML+, was im Einklang mit bisherigen Befunden die Ursache für den hier gefundenen Motivationsverlust sein könnte (Blume et al., 2019).

Trotz der hohen Effektstärken für UK und TM konnte für den Transfererfolg in Hypothese 3 kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt werden, obwohl eine nach Cohen (1988) mittlere Effektstärke von $\eta_p^2 = .088$ gefunden werden konnte und die adjustierten Mittelwerte die erwartete Tendenz vorzeigen, mit den höchsten Werten in ML+, gefolgt von ML- und KG (Tab. 2). Die Ergebnisse der dritten Hypothese reihen sich insofern in bestehende Forschung ein, dass Posttraining-Interventionen nur geringe bis mittlere Zusammenhänge mit Transfererfolg zeigen (Blume et al., 2010). Eine Sensitivitätsanalyse ergab, dass bei vorliegendem Stichprobenumfang und einer Teststärke von $1 - \beta = .8$ eine Effektstärke von $\eta_p^2 = .139$ für ein signifikantes Ergebnis nötig gewesen wäre. Dennoch deutet der hier gefundene Effekt auf eine Wirksamkeit der konzipierten Posttraining-Intervention hin, die allerdings in Replikationsstudien mit höherer Teststärke untersucht werden sollte.

Da der Transfererfolg in der vorliegenden Studie nachweislich nicht erhöht werden konnte, werden im Folgenden einige Vorschläge zur Weiterentwicklung der Posttraining-Intervention vorgelegt, die deren Wirksamkeit erhöhen könnten.

Um mit einer Posttraining-Intervention einen transferförderlichen Arbeitskontext zu schaffen, ist die Fokussierung auf UK ein sinnvoller Startpunkt, da diese als der wirksamste Einflussfaktor im Arbeitskontext gilt (Hughes et al., 2019) und auch bei sonst negativen Arbeitsbedingungen den Lerntransfer fördern kann (Martin, 2010). Ein

transferförderlicher Arbeitskontext beinhaltet allerdings unter anderem auch die Unterstützung von Vorgesetzten (Baldwin & Ford, 1988). Trotz teils gemischter Befunde zum Zusammenhang mit Transfererfolg gibt es konsistente Hinweise darauf, dass die Rücksprache von Zielen mit dem Vorgesetzten diesen erhöhen kann (Salas et al., 2012).

Wie bereits erwähnt, ist der Meeting Leitfaden inhaltlich flexibel gestaltet, sodass er für unterschiedliche Trainingsinhalte genutzt werden kann. Allerdings könnte er ähnlich wie Kollegiale Beratung oder Lösungsorientierte Beratung nicht nur zur Erhöhung des Lerntransfers, sondern auch für andere berufliche oder private Herausforderungen genutzt werden (Bamberger, 2015; Tietze, 2021). Martin (2010) stellte den Peer Groups professionelle Beratende für Rückfragen zur Verfügung. Durch deren Anwesenheit wurde indirekt ebenfalls sichergestellt, dass der Fokus der Peer Meetings tatsächlich auf Trainingsinhalten lag. Aus bereits genannten Gründen wurde in dieser Studie auf die Anwesenheit von Beratenden in den Peer Meetings verzichtet. Das Teilen der gesetzten Ziele mit der Führungskraft könnte allerdings eine Alternative darstellen, um einen Fokus der gesetzten Ziele auf Lerntransfer sicherzustellen und gleichzeitig die Transferförderlichkeit des Arbeitskontextes erhöhen, indem Vorgesetzte als Unterstützungsinstanz sinnvoll in den Prozess integriert werden.

In der vorliegenden Studie wurden die Proband:innen außerdem erst nach Durchführung der Trainingsmaßnahme über die vorliegende Studie informiert. In zukünftigen Studien sollte die Posttraining-Intervention bereits während des Trainings angekündigt werden. Dies liefert den Vorteil, dass Trainer:innen die Teilnehmenden bei einer inhaltlichen Vorbereitung der ersten Peer Meetings unterstützen und somit ebenfalls eine Fokussierung auf Lerntransfer sicherstellen könnten.

Vorhersage des Transfererfolges durch Unterstützung durch Kolleg:innen

In Hypothese 4 wurde eine signifikante Varianzaufklärung des Transfererfolges durch UK über den Einfluss individueller Einflussfaktoren hinaus erwartet.

UK trug durch die Aufnahme in das Regressionsmodell zur Erklärung des Transfererfolges zu einer zusätzlichen Varianzaufklärung von 20,3% bei, was nach Cohen (1988) einer moderaten Varianzaufklärung entspricht. Dies steht im Einklang mit den Befunden von Hughes et al. (2019), nach denen die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz einen eigenständigen Wirkfaktor in der Erhöhung des Transfererfolges über andere relevante transferförderliche Faktoren hinaus darstellt.

Die Tatsache, dass UK über individuelle Einflussfaktoren hinaus signifikant zur Erhöhung des Transfererfolges beigetragen hat, liefert einen wichtigen Beitrag zur

Generalisierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse. Die Befunde deuten darauf hin, dass die vorliegende Posttraining-Intervention durch die systematische Verbesserung der UK den Transfererfolg erhöhen kann, unabhängig von den transferrelevanten Eigenschaften der Teilnehmenden. Dies liefert einen Hinweis darauf, dass die hier gefundenen Ergebnisse auch für andere Zielgruppen in anderen Unternehmen gefunden werden sollten, und nicht auf individuell unterschiedliche transferrelevante Faktoren innerhalb der drei untersuchten Gruppen rückführbar sind.

Wie bereits erwähnt, gab es für manche Einflussfaktoren allerdings geringe Varianzen und teils Deckeneffekte, weshalb eine Repräsentativität der Grundgesamtheit durch die vorliegende Stichprobe nur bedingt gegeben ist. Es gilt also, auch diese Befunde in weiteren Studien zu replizieren, um die Wirksamkeit der vorliegenden Posttraining-Intervention über individuelle Einflussfaktoren hinaus sicherzustellen.

Einfluss von Transfermotivation auf Transfererfolg

Die Untersuchung von Hypothese 5 ergab eine vollständige Mediation des Einflusses von UK auf Transfererfolg durch TM und reiht sich damit in bisherige Befunde ein (Bhatti et al., 2013; Hughes et al., 2019; Lee et al., 2014; Ng & Ahmad, 2018; Reinhold et al., 2018). Dies deutet zusätzlich auf einen kausalen Einfluss von UK auf TM hin, wie bereits in anderen Studien postuliert wurde (z.B. Kirwan & Birchall, 2006).

Die vollständige Mediation stimmt außerdem mit den Befunden von Reinhold et al. (2018) überein, die ebenfalls für eine vollständige Mediation einen besseren Modellfit fanden. Der zugrunde liegende Wirkfaktor der vorliegenden Posttraining-Intervention ist also erwartungsgemäß die TM, was die Annahme über ihre zentrale Rolle im Transferprozess unterstützt (Gegenfurtner et al., 2009; Noe, 1986) und ihre Wichtigkeit insbesondere im Anschluss an die Durchführung von Trainingsmaßnahmen unterstreicht (Blume et al., 2010; Chiaburu & Lindsay, 2008; Hughes et al., 2019; Kauffeld et al., 2008; Kirwan & Birchall, 2006; Kontoghiorghes, 2014; Muduli & Raval, 2018).

Stärken, Limitationen und Implikationen für zukünftige Forschung

Eine zentrale Stärke der Studie liegt in der Konzeption des Meeting Leitfadens, der durch den Vergleich der Gruppen ML+ und ML- systematisch auf seine Wirksamkeit getestet wurde. Durch diesen konnten sowohl UK als auch TM signifikant erhöht werden. Auch für Transfererfolg erzielte die Gruppe ML+ die höchsten Werte, wenn auch nicht signifikant. Neben seiner theoretischen Fundierung liegt der größte Vorteil in seiner inhaltlichen Flexibilität, die ihn auch für andere Trainingsmaßnahmen nutzbar macht. Im

Sinne der Generalisierbarkeit sollte der Meeting-Leitfaden allerdings auch für Trainingsmaßnahmen mit anderen Inhalten auf seine Wirksamkeit getestet werden, um die hier gefundenen Effekte zu sichern.

Eine weitere Stärke des Leitfadens liegt in seiner wiederholten Anwendbarkeit. Er kann für beliebig viele aufeinander folgende Meetings genutzt werden und eignet sich so auch langfristig als Posttraining-Intervention. Blume et al. (2010) vermuten den geringen zeitlichen Umfang als eine der Hauptursachen der geringen Wirksamkeit bisheriger Posttraining-Interventionen, dem hiermit entgegengewirkt werden kann.

Einige Autoren kritisieren, dass transferförderliche Faktoren bisher häufig lediglich gemessen wurden, ohne sich damit auseinanderzusetzen, wie diese positiv beeinflusst werden können, um somit einen Beitrag zur Erhöhung des Transfererfolges zu leisten (Baldwin et al., 2017; Blume et al., 2010; Roe, 2008). In der vorliegenden Studie wurden UK und TM daher bewusst als abhängige Variablen betrachtet, um zu testen, ob sich diese durch die implementierte Posttraining-Intervention gezielt beeinflussen lassen. Da es Hinweise darauf gibt, dass Posttraining-Interventionen je nach organisationaler Umgebung unterschiedlich wirksam sind (Burke & Hutchins, 2008), konnte so eine Posttraining-Intervention konzipiert werden, deren Implementierung insbesondere bei niedriger UK sinnvoll ist. Zukünftige Forschung sollte bei der Konzeption transferfördernder Maßnahmen ebenfalls den Blick auf zugrunde liegende Einflussfaktoren lenken, nicht nur, um Wirkzusammenhänge zu präzisieren, sondern auch, um fundierte Empfehlungen für die Anwendung der Maßnahmen in der beruflichen Praxis liefern zu können. Besonders relevant ist hierbei die TM, die sich in dieser Studie als zentraler Wirkfaktor der Posttraining-Intervention herausgestellt hat. Es gibt zahlreiche weitere Wege, um die TM zu fördern, darunter die Erhöhung der Selbstwirksamkeit oder der Anwendungsmöglichkeit des Gelernten (Seyler et al., 1998). Hierauf sollte sich zukünftige Forschung in besonderem Maße fokussieren.

Eine weitere Stärke der Studie ist die theoriegeleitete Operationalisierung des Trainingstransfers. Statt wie in vielen Studien auf selbst generierte Items zur Messung des Transfererfolges zurückzugreifen (Schoeb et al., 2021), die häufig nicht auf ihre psychometrischen Gütekriterien untersucht wurden und keine Vergleichbarkeit schaffen, wurde wie von Schoeb et al. (2021) gefordert auf Basis eingängiger Definitionen von Trainingstransfer aus aktuellen Metaanalysen (Blume et al., 2010; Botke et al., 2018) ein validierter Fragebogen in Form des *Q4TE* zur Messung des Transfererfolges genutzt. Da dieser bereits in anderen Studien zur Messung des Lerntransfers eingesetzt wurde (Beuße & Hartz, 2021; Grohmann et al., 2014), kann so eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse geschaffen werden. Um die in vielen Metaanalysen geforderte bessere Vergleichbarkeit unterschiedlicher Studienergebnisse sicherzustellen (Blume et al.,

2010; Botke et al., 2018; Schoeb et al., 2021), sollten auch in zukünftigen Studien validierte Instrumente zur Erfassung des Trainingstransfers genutzt werden.

Als Limitation ist anzumerken, dass zur Erfassung des Trainingstransfers lediglich Selbstaussagen genutzt wurden. In vielen Metaanalysen wurde dazu aufgerufen, unterschiedliche Maße zu nutzen (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007), darunter auch Fremdurteile (Schoeb et al., 2021). Durch diese können auch unbewusste Verhaltensänderungen der Teilnehmenden erfasst werden (Arthur et al., 2003), zu denen es eventuell auch in der dieser Studie kam.

Hierfür ist die Erhöhung der UK ein Indikator. Wei Tian et al. (2016) fanden Hinweise darauf, dass hohe UK nach den Prinzipien der *Social Exchange Theory* (Blau, 1964) zu mehr *Organizational Citizenship Behavior* (OCB; Organ, 1988) führen kann, welches sich positiv auf die Funktionsfähigkeit eines Unternehmens auswirkt. Besonders im Sinne der Definition des Transfererfolges von Botke et al. (2018) könnten die Proband:innen aufgrund der Erhöhung der UK die organisationale Leistung durch mehr OCB verbessert haben, ohne dabei in ihren Selbstaussagen zum Transfererfolg einen Bezug zur Posttraining-Intervention hergestellt zu haben. Mithilfe von Fremdurteilen hätte dies besser berücksichtigt werden können. Bisherige Studien deuten allerdings darauf hin, dass Fremdurteile über Transfererfolg in der Regel geringer ausfallen als Selbsturteile (Taylor et al., 2009, Blume et al. 2010). Eine Erhöhung des erfassten Transfererfolges durch die Aufnahme von Fremdurteilen ist also zu hinterfragen.

Allerdings hätte hierdurch eine systematische Verzerrung der Ergebnisse durch Einsatz derselben Messmethode für alle untersuchten Konstrukte, in diesem Fall Selbstaussagen, reduziert werden können. Dieser *Common Method Bias* kann Forschungsergebnisse nämlich bedeutsam beeinflussen (Blume et al., 2010). Validierte deutschsprachige Instrumente zur Fremdeinschätzung des Transfererfolges wurden jedoch bisher noch nicht konzipiert, weswegen in der vorliegenden Studie keine Fremdeinschätzungen erfasst wurden. Zukünftige Forschung sollte daher Möglichkeiten identifizieren, den Transfererfolg auch durch Fremdurteile valide erfassen zu können.

Eine weitere Limitation sind die fragwürdigen internen Konsistenzen der Skalen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit, Anwendungsmöglichkeit des Gelernten, sozialer Erwünschtheit und des Lernstandes mit $\alpha = .63-.68$ und die inakzeptable interne Konsistenz der Skala zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten mit $\alpha = .49$ (Blanz, 2015). Es ist daher unklar, ob die zugrunde liegenden Konstrukte reliabel erfasst wurden. Mit Ausnahme der Skalen zur Erfassung der Anwendungsmöglichkeit des Gelernten und der Selbstwirksamkeit, die der zur Erfassung transferförderlicher Faktoren international etablierten deutschen Variante des *LTSI* (Holton et al., 2000; Kauffeld, 2016) entstammen, gibt es durchaus Verfahren, deren psychometrische Gütekriterien die der

hier eingesetzten Skalen übersteigen. Für diese benötigen Proband:innen allerdings häufig einen deutlich höheren Zeitaufwand zum Ausfüllen. Da sie sich hierfür im Berufsalltag eigenständig Zeitintervalle setzen mussten, war mit einer geringen Akzeptanz ebenso wie mit Abbrüchen bei zu hohem Zeitaufwand zur Dateneingabe zu rechnen. Daher wurden bewusst zeiteffiziente, aber dennoch validierte Skalen zur Erfassung der Konstrukte ausgewählt, um die Teststärke durch eine möglichst hohe Anzahl vollständiger Datensätze zu maximieren. Die hier gefundenen internen Konsistenzen unterschritten die in den Validierungsstudien angegebenen außerdem teils deutlich, wovon vor der Durchführung der Studie nicht ausgegangen werden konnte.

Es ist insbesondere zu hinterfragen, ob durch den Lernstand der unterschiedliche zeitliche Abstand zwischen Beenden der Trainingsmaßnahme und der Dateneingabe in den Analysen valide berücksichtigt wurde, da dieser eigens für die vorliegende Studie konzipiert wurde. Entgegen vorheriger Studien (z.B. Arthur et al., 1998) zeigte dieser nämlich keinen signifikanten Einfluss auf Transfererfolg, was seine Inhaltsvalidität in Frage stellt. Eine Möglichkeit zur Eliminierung der unterschiedlichen Zeitabstände wäre gewesen, die Proband:innen bereits während der Durchführung der Trainingsmaßnahme über die Studie aufzuklären und somit den zeitlichen Abstand der Datenerfassung von der Trainingsmaßnahme für alle Proband:innen zu parallelisieren. Allerdings konnte die Studie erst initiiert werden, nachdem einige Proband:innen bereits an der Trainingsmaßnahme teilgenommen hatten. Alternativ hätte der Zeitabstand auch direkt als Kovariate in die Analysen mit aufgenommen werden können.

Als Messzeitraum bis zur Erfassung des Transfererfolges wurde nach den Empfehlungen von Cheng und Ho (2001) ein Zeitintervall von 3 Monaten gewählt. Häufig werden aber auch längere Zeitintervalle empfohlen (Laker, 1990; Seeg et al., 2021), insbesondere bei der Untersuchung von Posttraining-Interventionen (Gaudine & Saks, 2004). Häufig wird hier zwischen kurzfristigem und langfristigem Transfer unterschieden.

Bei einer Posttraining-Intervention wie der vorliegenden, die vor allem auf die Aufrechterhaltung des Gelernten ausgerichtet ist, ist zu erwarten, dass diese vor allem langfristigen Transfer erhöhen kann. Seeg et al. (2021) nutzten zur Erfassung dessen ein Zeitintervall von 10 Monaten. In der Regel nimmt zwar mit der Zeit der Transfererfolg ab (Blume et al. 2010), es gibt aber auch Hinweise darauf, dass sich bedeutsame Verhaltensänderungen erst nach bis zu einem Jahr nach Durchführung einer Trainingsmaßnahme zeigen können (Cromwell & Kolb, 2004; Gumuseli & Ergin, 2002).

Die Ergebnisse der explorativen Analysen deuten zusätzlich darauf hin, dass sowohl UK als auch TM sich über den Erhebungszeitraum hinweg fortlaufend erhöht haben. Es kann vermutet werden, dass sich diese beiden Faktoren über einen längeren Zeitraum hinweg weiterhin erhöhen könnten, was wiederum den Transfererfolg fördern

könnte. Da in den Validierungsstudien des *GLTSI* allerdings keine Angaben über dessen Retest-Reliabilität und damit seine Eignung zur längsschnittlichen Erfassung der Konstrukte gemacht wurden (Kauffeld et al., 2008), sind diese Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren. Eine Erfassung des langfristigen Transfers wäre dennoch sinnvoll gewesen, was im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch zeitlich nicht umsetzbar war.

Praktische Implikationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie liefern einige Implikationen für die Praxis in Unternehmen. Um von den hohen Investitionen in die Durchführung von Trainingsmaßnahmen zu profitieren, sollte der Trainingstransfer auch über die eigentliche Maßnahme hinaus möglichst langfristig unterstützt werden, um nachhaltige Verhaltensänderungen zu erwirken. Der Faktor, der laut vergangener Forschung und auch der vorliegenden Studie als zentral zur Erhöhung des Transfererfolges angesehen werden kann, ist TM (Gegenfurtner et al., 2009; Reinhold et al., 2018).

Die Implementierung von Posttraining-Interventionen, die TM nach Beenden der Trainingsmaßnahme möglichst langfristig aufrechterhalten, ist also sinnvoll. Für Unternehmen besonders praktikabel ist, wenn hierbei ein Übergang der Teilnehmenden zu einem selbstgesteuerten Lernen geschaffen wird, da dies neben der Erhöhung der TM besonders kosteneffizient ist und langfristiges Lernen unabhängig von externer Unterstützung sicherstellen kann. Allerdings bringt selbstgesteuertes Lernen einige Risiken mit sich. Frühe Negativerfahrungen in der Verfolgung eigener Transferziele, können auch zur Einstellung der Transferbemühungen führen (Blume et al., 2019).

Um diese verarbeiten zu können, braucht es Unterstützung in Form von regelmäßigem und hilfreichem Feedback. Eine besonders transferwirksame Unterstützungsquelle ist UK (Botke et al., 2018; Hughes et al., 2019). Vergangene Forschung deutet darauf hin, dass hierzu die bloße Bereitstellung eines losen Peer-Netzwerkes nicht ausreicht, um Trainingstransfer zu fördern (Cromwell & Kolb, 2004). Stattdessen kann es sinnvoll sein, Peer Meetings, die bereits in vielen anderen Kontexten erfolgreich eingesetzt werden, als eine Posttraining-Intervention zu implementieren, die ihren Mitgliedern feste Ansprechpersonen zur Unterstützung bieten (Martin, 2010), und somit eine Möglichkeit, wertvolle Austauschbeziehungen, die sich in Trainingsmaßnahmen gebildet haben, aufrecht zu erhalten.

Die Befunde der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass durch Peer Meetings die UK und damit auch die TM gefördert werden kann, was sich positiv auf den Transfererfolg auswirkt. Darüber hinaus gibt es in anderen Studien Hinweise darauf, dass durch UK über den Transfererfolg hinaus auch *OCB* (Organ, 1988) gefördert

werden kann, wovon Unternehmen zusätzlich profitieren können (Wei Tian et al., 2016). Peer Meetings bieten den zusätzlichen Vorteil, dass sie für Unternehmen kostengünstiger sind als viele andere Posttraining-Interventionen, da sie auch ohne die Anwesenheit von professionellen Beratern durchführbar sind.

Die positiven Effekte fanden sich in der vorliegenden Studie allerdings nur dann, wenn die Meetings strukturelle Unterstützung erhielten. Die bloße Implementierung von Peer Gruppen, die ihre Meetings eigenständig gestalten sollten, zeigte keine bedeutsamen Effekte. Es gab sogar Hinweise darauf, dass sie dem Transfererfolg langfristig schaden könnten. Die Ergebnisse deuteten jedoch darauf hin, dass die Nutzung eines theoretisch fundierten Meeting-Leitfadens als kostengünstige Alternative zu professioneller Beratung einen konstruktiven Austausch sicherstellen und zusätzlich über die Förderung der Eigenverantwortlichkeit in den Meetings auch selbstgesteuertes Lernen unterstützen kann.

Darüber hinaus kann es zur Unterstützung sinnvoll sein, die in den Peer Meetings gesetzten Ziele gemeinsam mit der eigenen Führungskraft zu vereinbaren (Salas et al., 2012) und die Meetings gesamtorganisational zu unterstützen, da dies zusätzlich die TM erhöhen kann (Reinhold et al., 2018). Hierzu bietet es sich an, den Teilnehmenden nach Besuch der Trainingsmaßnahme bestimmte Aufgaben zuzuteilen, die eine Möglichkeit zur Anwendung des Gelernten schaffen, was ebenfalls motivations- und transferfördernd sein kann (Blume et al., 2010; Seyler et al., 1998). Zur Besprechung der auftretenden Erfolge und Hindernisse können dann wieder Peer Meetings genutzt werden.

Fazit

Die vorliegende Studie ist die erste Studie, in der selbstständig durchgeführte Peer Meetings, unterstützt durch einen Meeting-Leitfaden, als Posttraining-Intervention auf ihre Transferwirksamkeit geprüft wurden. Die hohen Effektstärken im Bereich der UK und TM sind vielversprechend, die deutlich geringeren, in der vorliegenden Studie nicht signifikante Effektstärke im Transfererfolg lässt allerdings darauf schließen, dass Peer Meetings als Posttraining-Interventionen weiterer Forschung bedürfen.

Darüber hinaus braucht es, wie von Baldwin et al. (2017) gefordert, weitere wirksame Ansätze im Rahmen von Posttraining-Interventionen, aber auch Prätraining-Interventionen, die auf einem anderen Ansatz beruhen als bisher implementierte Maßnahmen. Während in der vorliegenden Studie der Fokus insbesondere auf die Verbesserung der UK gelegt wurde, scheint TM der zentrale Faktor in der Erhöhung des Trainingstransfers gewesen zu sein. Zukünftige Forschung sollte sich daher in der Konzeption weiterer Maßnahmen besonders auf die Erhöhung der TM ausrichten.

Literaturverzeichnis

- Aguinis, H., Gottfredson, R. K. & Joo, H. (2013). Best-Practice Recommendations for Defining, Identifying, and Handling Outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2), 270–301. <https://doi.org/10.1177/1094428112470848>
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S. & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Arthur, W., Bennett, W., Stanush, P. L. & McNelly, T. L. (1998). Factors That Influence Skill Decay and Retention: A Quantitative Review and Analysis. *Human Performance*, 11(1), 57–101. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101_3
- Association for Talent Development. (2020). *2020 State of the Industry*. American Society for Training & Development.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T. T., Kevin Ford, J. & Blume, B. D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Bamberger, G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch*. (5. Aufl.). Beltz.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bates, R., Kauffeld, S. & Holton, E. F. (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the Learning Transfer Systems Inventory. *Journal of European Industrial Training*, 31(3), 195–211. <https://doi.org/10.1108/03090590710739278>
- Baumgartel, H. & Jeanpierre, F. (1972). Applying New Knowledge in the Back-Home Setting: A Study of Indian Managers' Adoptive Efforts. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 8(6), 674–694. <https://doi.org/10.1177/002188637200800603>
- Beuße, M. & Hartz, S. (2021). Ein Instrument zur Messung von Lerntransferbedingungen im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 155–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00993-x>

- Bhatti, M. A., Battour, M. M., Sundram, V. P. K. & Othman, A. A. (2013). Transfer of training: does it truly happen? *European Journal of Training and Development*, 37(3), 273–297. <https://doi.org/10.1108/03090591311312741>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen* (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Blume, B. D., Kevin Ford, J., Surface, E. A. & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270–283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Botke, J. A., Jansen, P. G., Khapova, S. N. & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.001>
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Burke, L. A. & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38(3), 227–241. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199923\)38:3<227::AID-HRM5>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199923)38:3<227::AID-HRM5>3.0.CO;2-M)
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107–128. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1230>
- Cheng, E. W. & Ho, D. C. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102–118. <https://doi.org/10.1108/00483480110380163>
- Chiaburu, D. S. & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199–206. <https://doi.org/10.1080/13678860801933004>
- Chiaburu, D. S. & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110–123. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x>

- Chiaburu, D. S., Sawyer, K. B. & Thoroughgood, C. N. (2010). Transferring More than Learned in Training: Employees' and managers' (over)generalization of skills. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(4), 380–393. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00520.x>
- Chiaburu, D. S., van Dam, K. & Hutchins, H. M. (2010). Social Support in the Workplace and Training Transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187–200. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00500.x>
- Clark, C. S., Dobbins, G. H. & Ladd, R. T. (1993). Exploratory Field Study of Training Motivation. *Group & Organization Management*, 18(3), 292–307. <https://doi.org/10.1177/1059601193183003>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Taylor and Francis.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E. & Wesson, M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: a meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 199–236. <https://doi.org/10.1037/a0031757>
- Colvin, J. W. (2015). Peer Mentoring and Tutoring in Higher Education. In M. Li & Y. Zhao (Hrsg.), *Exploring Learning & Teaching in Higher Education* (S. 207–229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_9
- Combs, J., Liu, Y., Hall, A. & Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology*, 59(3), 501–528. <https://doi.org/10.1111/J.1744-6570.2006.00045.X>
- Cromwell, S. E. & Kolb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449–471. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1115>
- Danner, D., Rammstedt, B., Bluemke, M., Lechner, C., Berres, S., Knopf, T., Soto, C. J. & John, O. P. (2019). Das Big-Five Inventar 2: Validierung eines Persönlichkeitsinventars zur Erfassung von 5 Persönlichkeitsdomänen und 15 Facetten. *Diagnostica*, 65(3), 121–132. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000218>
- Dilts, R. B., Epstein, T., Dilts, R. W., Kierdorf, Theo & Köhr, H. (1994). *Know-how für Träumer: Strategien der Kreativität, NLP & Modelling, Struktur der Innovation. Pragmatismus & Tradition: Bd. 31*. Junfermann.

- Doran, G. T. (1986). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*, 70, 35–36.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie* (1. Aufl.). Duncker & Humblot.
- Ellis, S. & Davidi, I. (2005). After-event reviews: drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 857–871.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.857>
- Erdogan, B. & Bauer, T. N. (2014). Leader-member exchange (LMX) theory: The relational approach to leadership. In D. V. Day (Hrsg.), *The Oxford handbook of leadership and organizations* (S. 407–433). Oxford University Press.
- Finch, H. (2005). Comparison of the Performance of Nonparametric and Parametric MANOVA Test Statistics when Assumptions Are Violated. *Methodology*, 1(1), 27–38. <https://doi.org/10.1027/1614-1881.1.1.27>
- Fleishman, E. A. (1953). Leadership Climate, Human Relations Training, and Supervisory Behavior. *Personnel Psychology*, 6(2), 205–222.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1953.tb01040.x>
- Friedman, S. & Ronen, S. (2015). The effect of implementation intentions on transfer of training. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 409–416.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2114>
- Fritz, M. S. & Mackinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological science*, 18(3), 233–239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Gaudine, A. P. & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57–76. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1087>
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. & Gruber, H. (2009). Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403–423.
<https://doi.org/10.1177/1534484309335970>
- Gilpin-Jackson, Y. & Bushe, G. R. (2007). Leadership development training transfer: a case study of post-training determinants. *Journal of Management Development*, 26(10), 980–1004. <https://doi.org/10.1108/02621710710833423>
- Girden, E. (1992). *ANOVA: Repeated measures*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412983419>
- Glass, G. V., Peckham, P. D. & Sanders, J. R. (1972). Consequences of Failure to Meet Assumptions Underlying the Fixed Effects Analyses of Variance and

- Covariance. *Review of Educational Research*, 42(3), 237–288.
<https://doi.org/10.3102/00346543042003237>
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal Achievement: The Role of Intentions. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 141–185.
<https://doi.org/10.1080/14792779343000059>
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *The American psychologist*, 54(7), 493–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Grohmann, A., Beller, J. & Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 84–103. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12030>
- Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating Training Programs: Development and Correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155.
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12005>
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Gumuseli, A. I. & Ergin, B. (2002). The manager's role in enhancing the transfer of training: a Turkish case study. *International Journal of Training and Development*, 6(2), 80–97. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00151>
- Harwell, M. R., Rubinstein, E. N., Hayes, W. S. & Olds, C. C. (1992). Summarizing Monte Carlo Results in Methodological Research: The One- and Two-Factor Fixed Effects ANOVA Cases. *Journal of Educational Statistics*, 17(4), 315.
<https://doi.org/10.2307/1165127>
- Hawley, J. D. & Barnard, J. K. (2005). Work Environment Characteristics and Implications for Training Transfer: A Case Study of the Nuclear Power Industry. *Human Resource Development International*, 8(1), 65–80.
<https://doi.org/10.1080/1367886042000338308>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420.
<https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. Methodology in the Social Sciences*. The Guilford Press.
- Heydasch, T. (2014). *The Hagen Matrices Test (HMT)*. (Dissertation, Fernuniversität Hagen) <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31433.75361>

- Heydasch, T., Haubrich, J. & Renner, K.-H. (2017). The Short Version of the Hagen Matrices Test (HMT-S): 6-Item Induction Intelligence Test. *methods, data, analyses*, 7(2), 183e-205e. <https://doi.org/10.12758/mda.2013.011>
- Hiemstra, R. (1995). Self-Directed Learning. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *The international encyclopedia of education* (2. Aufl.). Pergamon.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>
- Holton, E. F., Bates, R. A. & Rouna, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333–360.
- Huang, J. L., Blume, B. D., Ford, J. K. & Baldwin, T. T. (2015). A Tale of Two Transfers: Disentangling Maximum and Typical Transfer and Their Respective Predictors. *Journal of Business and Psychology*, 30(4), 709–732. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9394-1>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1980.tb00086.x>
- Hughes, A. M., Zajac, S., Woods, A. L. & Salas, E. (2019). The Role of Work Environment in Training Sustainment: A Meta-Analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 62(1), 166–183. <https://doi.org/10.1177/0018720819845988>
- Hutchins, H. M. & Burke, L. A. (2006). Has Relapse Prevention Received a Fair Shake? A Review and Implications for Future Transfer Research. *Human Resource Development Review*, 5(1), 8–24. <https://doi.org/10.1177/1534484305284316>
- Huynh, H. & Feldt, L. S. (1976). Estimation of the Box Correction for Degrees of Freedom from Sample Data in Randomized Block and Split-Plot Designs. *Journal of Educational Statistics*, 1(1), 69–82. <https://doi.org/10.3102/10769986001001069>
- Johansen, B. (2009). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world* (1. Aufl.). Berrett-Koehler Publishers.
- Johnson, S. K., Garrison, L. L., Heinez-Broome, G., Fleenor, J. W. & Steed, J. L. (2012). Go For the Goal(s): Relationship Between Goal Setting and Transfer of Training Following Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 555–569. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0149>
- Kanfer, R. & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of*

- Applied Psychology*, 74(4), 657–690. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.657>
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern* (2., Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48130-1>
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F. & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.2.50>
- Kemper, C. J., Beierlein, C., Bensch, D., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). Eine Kurzsкала zur Erfassung des Gamma-Faktors sozial erwünschten Antwortverhaltens: Die Kurzsкала Soziale Erwünschtheit-Gamma (KSE-G). *GESIS Working Papers*, 25.
- Kirwan, C. & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252–268. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2006.00259.x>
- Kontoghiorghes, C. (2014). A Systemic Perspective of Training Transfer. In K. Schneider (Hrsg.), *Transfer of Learning in Organizations* (S. 65–79). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02093-8_5
- Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209–223. <https://doi.org/10.1002/HRDQ.3920010303>
- Latham, G. P. & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212–247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Lee, C., Lee, H., Lee, J. & Park, J. (2014). A multiple group analysis of the training transfer model: exploring the differences between high and low performers in a Korean insurance company. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(20), 2837–2857. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.934887>
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2020). *Statistical analysis with missing data* (3. Aufl.). *Wiley series in probability and statistics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119482260>

- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance* (1. Aufl.). Prentice Hall.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *The American psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.9.705>
- Mahalanobis, P. C. (1936). On the generalised distance in statistics. *Proceedings of the National Institute of Sciences of India*, 2, 49–55.
- Marlatt, G. A. & Gordon, J. R. (1980). Determinants of relapse: Implications for the maintenance of behavior change. In P. O. Davidson & S. M. Davidson (Hrsg.), *Behavioral medicine: Changing health lifestyles* (S. 410–452). Brunner/Mazel.
- Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 87–104. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20038>
- Marx, R. D. (1982). Relapse Prevention for Managerial Training: A Model for Maintenance of Behavior Change. *The Academy of Management Review*, 7(3), 433–441. <https://doi.org/10.2307/257336>
- Marx, R. D. (1986). Improving Management Development Through Relapse Prevention Strategies. *Journal of Management Development*, 5(2), 27–40. <https://doi.org/10.1108/eb051607>
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Morin, L. & Latham, G. (2000). The Effect of Mental Practice and Goal Setting as a Transfer of Training Intervention on Supervisors' Self-efficacy and Communication Skills: An Exploratory Study. *Applied Psychology*, 49(3), 566–578. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00032>
- Muduli, A. & Raval, D. (2018). Examining the role of work context, transfer design and transfer motivation on training transfer: Perspective from an Indian insurance industry. *European Journal of Training and Development*, 42(1), 266–282. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2017-0078>
- Myers, R. H. (1994). *Classical and modern regression with applications* (2. Aufl.). *The Duxbury classic series*. Duxbury.
- Ng, K. H. & Ahmad, R. (2018). Personality traits, social support, and training transfer. *Personnel Review*, 47(1), 39–59. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2016-0210>
- Nijman, D.-J. J. M., Nijhof, W. J. & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*. *Journal of European Industrial Training*, 30(7), 529–549. <https://doi.org/10.1108/03090590610704394>

- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *The Academy of Management Review*, 11(4), 736–749.
<https://doi.org/10.5465/AMR.1986.4283922>
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. Issues in organization and management series*. Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Poell, R. F. (2017). Time to 'flip' the training transfer tradition: Employees create learning paths strategically. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 9–15. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21279>
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers: a journal of the Psychonomic Society, Inc*, 36(4), 717–731. <https://doi.org/10.3758/bf03206553>
- Rahyuda, A., Syed, J. & Soltani, E. (2014). The Role of Relapse Prevention and Goal Setting in Training Transfer Enhancement. *Human Resource Development Review*, 13(4), 413–436. <https://doi.org/10.1177/1534484314533337>
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A. & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12115>
- Roe, R. A. (2008). Time in Applied Psychology:: The study of “what happens” rather than “what is.”. *European Psychologist*, 13(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.37>
- Rubin, D. B. (1976). Inference and Missing Data. *Biometrika*, 63(3), 581–592.
<https://doi.org/10.2307/2335739>
- Saks, A. M. & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629–648.
<https://doi.org/10.1002/hrm.20135>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological science in the public interest : a journal of the American Psychological Society*, 13(2), 74–101.
<https://doi.org/10.1177/1529100612436661>

- Schneider, W. L. & McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Hrsg.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (S. 99–144). The Guilford Press.
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M. & Courcy, F. (2021). Measuring transfer of training: Review and implications for future research. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 38(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/cjas.1577>
- Schütz, A., Köppe, C. & Andresen, M. (2020). *Was Führungskräfte über Psychologie wissen sollten: Theorie und Praxis für den Umgang mit Mitarbeitenden* (1. Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85630-000>
- Seeg, B., Gauglitz, I. K. & Schütz, A. (2021). Explaining and enhancing training transfer: a consumer-centric evaluation of a leadership training. *Human Resource Development International*, 16(2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13678868.2021.1904351>
- Seyler, D. L., Holton, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F. & Carvalho, M. A. (1998). Factors Affecting Motivation to Transfer Training. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 16. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00031>
- Shalaby, R. A. H. & Agyapong, V. I. O. (2020). Peer Support in Mental Health: Literature Review. *JMIR mental health*, 7(6), e15572. <https://doi.org/10.2196/15572>
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Sitzmann, T. & Weinhardt, J. M. (2015). Training Engagement Theory: A Multilevel Perspective on the Effectiveness of Work-Related Training. *Journal of Management*, 44(2), 732–756. <https://doi.org/10.1177/0149206315574596>
- Stepper, J. (2015). *Working Out Loud: Wie Sie Ihre Selbstwirksamkeit stärken und Ihre Karriere und Ihr Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten* (M. Grow, Übers.). Franz Vahlen.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 183–205). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5_12
- Takeuchi, R., Lepak, D. P., Wang, H. & Takeuchi, K. (2007). An empirical examination of the mechanisms mediating between high-performance work systems and the performance of Japanese organizations. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1069–1083. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.1069>

- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2021). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (11. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- Turner, T. (2018). *Peer supervision in coaching and mentoring: A versatile guide for reflective practice*. Routledge.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D. & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x>
- Walker, S. A. & Avis, M. (1999). Common reasons why peer education fails. *Journal of adolescence*, 22(4), 573–577. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0250>
- Wei Tian, A., Cordery, J. & Gamble, J. (2016). Returning the favor: positive employee responses to supervisor and peer support for training transfer. *International Journal of Training and Development*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12066>

Anhang A

Tabellen und Abbildungen

Tabelle A1

Schematische Darstellung des Ablaufs der Peer Meetings

Schritt	Inhalt	Theoretische Fundierung
1. Bestimmung des Zeitverantwortlichen	Eine Person wird bestimmt, die die Einhaltung der Zeitvorgaben sicherstellt.	Turner, 2018
2. Austausch über Erfolge und Hindernisse	Die Teilnehmenden berichten von ihrem größten Transfererfolg und dem größten Transferhindernis.	Salas et al., 2012
3. Auswahl eines Transferhindernisses	Die Teilnehmenden wählen eines der genannten Transferhindernisse aus, welches sie gemeinsam besprechen wollen.	Bandura, 1977 Tietze, 2021
4. Wahl und Durchführung einer Besprechungsmethode	Die Teilnehmenden wählen eine Methode aus, um ein Transferhindernis lösungsorientiert zu reflektieren und Lösungen zu generieren: <ul style="list-style-type: none"> - Walt-Disney Methode - Actstorming - Fragenkatalog 	Dilts, 1994 Tietze, 2021 Tietze, 2021; Bamberger, 2015
5. Erkenntnisse festhalten	Die Person mit dem Transferhindernis hält die für sie zwei wichtigsten Erkenntnisse fest. Anschließend ergänzen die anderen Teilnehmenden diese um einen wichtigen Punkt und identifizieren einen Punkt, der ihnen bei der Bewältigung ihrer eigenen Transferprobleme hilfreich sein kann.	
6. Zielsetzungsblock	Die Teilnehmenden setzen sich auf Basis des SMART-Schemas ein proximales Ziel bis zum nächsten Meeting.	Doran, 1986
7. Erinnerungstermine erstellen	Die Teilnehmenden erstellen auf Basis des Pay-Yourself-First Prinzips einen Termin von 15 min pro Woche für sich selbst, um über ihr Ziel zu reflektieren und Fortschritte festzuhalten.	Stepper, 2015
8. Folgetermin	Die Teilnehmenden vereinbaren einen Termin für das nächste Peer Meeting.	

Tabelle A2*Minimalwerte und Maximalwerte der Summenwerte der genutzten Skalen*

Variablen	n	Minimum	Maximum
Transfererfolg	61	9,00	60,00
Transfermotivation T0	61	5,00	17,00
Transfermotivation T1	60	5,00	19,00
Transfermotivation T2	58	7,00	19,00
Transfermotivation T3	61	4,00	20,00
Unterstützung durch Kolleg:innen T0	61	6,00	17,00
Unterstützung durch Kolleg:innen T1	60	5,00	18,00
Unterstützung durch Kolleg:innen T2	58	4,00	20,00
Unterstützung durch Kolleg:innen T3	61	4,00	20,00
Selbstwirksamkeit	61	10,00	20,00
Anwendungsmöglichkeit des Gelernten	61	6,00	14,00
Gewissenhaftigkeit	61	30,00	56,00
Neurotizismus	61	14,00	39,00
Soziale Erwünschtheit	61	16,00	30,00
Kognitive Fähigkeiten	61	1,00	6,00
Lernstand	61	,00	5,00

Abbildung A1

Grafische Darstellung der Veränderung der Transfermotivation in den drei Gruppen von Zeitpunkt T0 bis T3

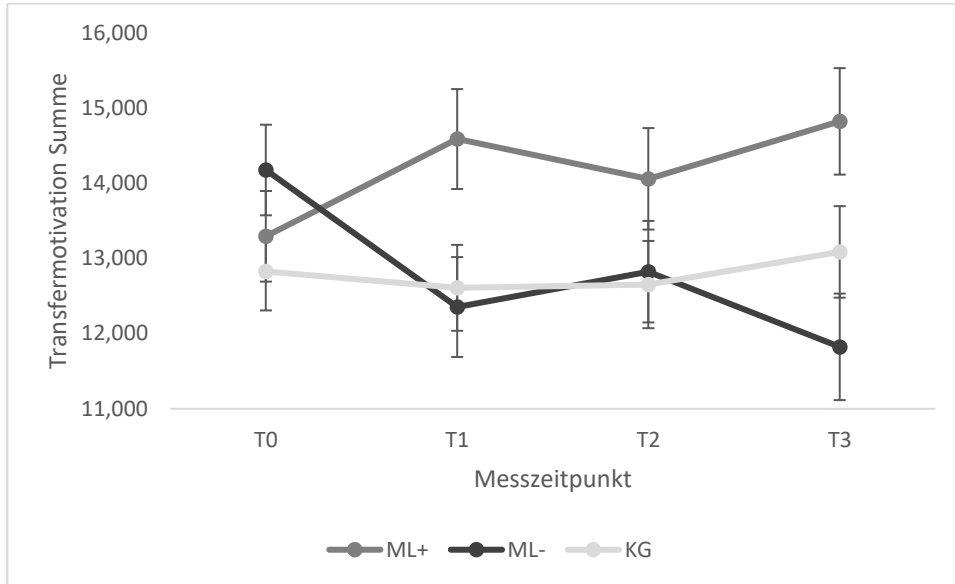
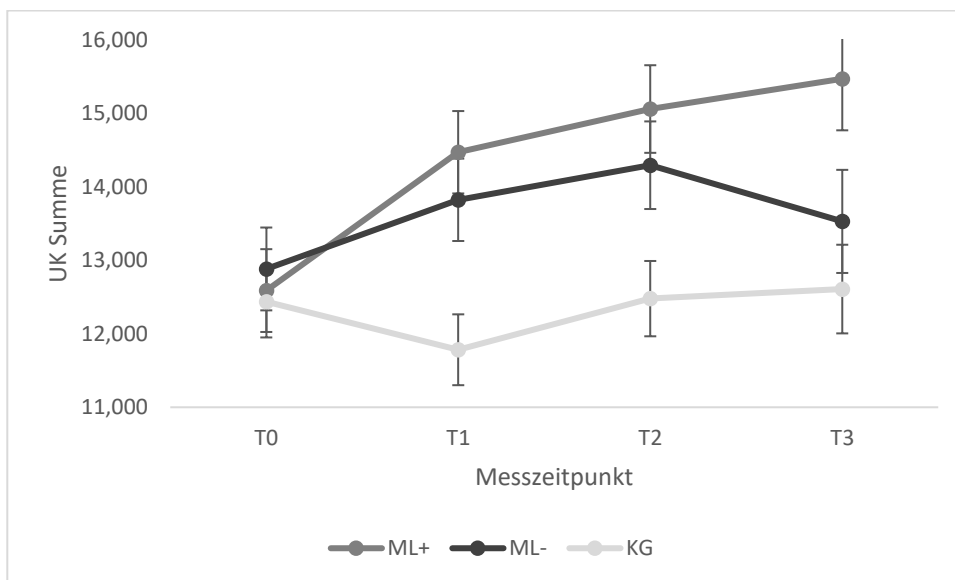


Abbildung A2

Grafische Darstellung der Veränderung der UK in den drei Gruppen von Zeitpunkt T0 bis T3



Anhang B

Fragebogen Lernstand

Intro:

Als nächstes folgen nun noch einige inhaltliche Fragen zum Modul "Teams führen und formen". Sie sollen den theoretischen Lernstand erfassen.

Gebe bitte auf Basis dessen, was Du in Modul 2 gelernt hast, an, welche Antwort am ehesten zutrifft.

Hinweis: Es ist immer nur EINE Antwort richtig.

Frage 1:

Welche Aussage ist laut der Leader-Member-Exchange Theorie FALSCH?

Antworten 1:

1. Laut Leader-Member-Exchange Theorie ordnen Führungskräfte ihre Mitarbeitenden unbewusst einer In-Group oder Out-Group zu.

2. Als Führungskraft muss ich akzeptieren, dass manche Mitarbeitende in meiner Outgroup bleiben. (richtige Antwort)

3. In den Austauschbeziehungen wird zwischen "Fremder", "Bekannter", und "Partner" unterschieden.

4. Introvertierte Menschen landen eher in der Outgroup.

Frage 2:

Laut dem in Modul 2 besprochenen Führungsmodell steht Selbstführung im Zentrum der Führung. Welcher der 4 nachfolgenden Aspekte ist NICHT Teil des Führungsmodells?

Antworten 2:

1. Mitarbeiterführung

2. Achtsamkeit (richtig Antwort)

3. Systemgestaltung und -steuerung

4. Purpose

Frage 3:

Welche dieser Fragen würde sich eine Führungskraft, die sich als Teil eines sich entwickelnden Unternehmens sieht, am ehesten stellen?

Antworten 3:

1. Womit bin ich wirksam? (richtige Antwort)
2. Was will ich?
3. Wo liegen die Grenzen meiner Kompetenz?
4. Wie kann ich meine Agenda am besten verfolgen?

Frage 4:

Welcher Schritt nach Tuckman's Vier Phasen des Teams umfasst das gemeinsame Erarbeiten von eigenen Werten, Arbeitsabläufen und Arbeitsbeziehungen im Team?

Antworten 4:

1. Phase 1: Forming
2. Phase 2: Storming
3. Phase 3: Norming (richtige Antwort)
4. Phase 4: Performing

Frage 5:

Welche dieser Aussagen trifft nach dem Führungsverständnis der [Name des Unternehmens] zu?

Antworten 5:

1. Um eine gute Führungskraft zu sein, brauche ich die höchste Berufserfahrung im Team.
2. Um eine gute Führungskraft zu sein, muss ich nicht die höchste Expertise im Team haben. (richtige Antwort)
3. Um eine gute Führungskraft zu sein, muss ich die höchste Expertise im Team haben.
4. Eine geringe Berufserfahrung ist die beste Voraussetzung dafür, Führungskraft zu werden.

Frage 6:

Welche Aussage über Teams ist nach den in Modul 2 besprochenen Definitionen FALSCH?

Antworten 6:

1. In Teams bilden die Mitglieder ein soziales, dynamisches System.
 2. Alle Teams brauchen einen Zweck, ein Zielbewusstsein und einen klaren Auftrag.
 3. Alle Teams brauchen komplementäre Fähigkeiten, Erfahrungen und Fachwissen, um die Herausforderungen der Teamaufgabe zu bewältigen.
 4. In Teams sind die Mitglieder in der Zielerreichung unabhängig voneinander.
- (richtige Antwort)