

Andreas Gegenfurtner, Christian Ebner

Langfristige Transfereffekte wissenschaftlicher Weiterbildung für nicht- traditionell Studierende im Blended Learning-Design

Version 1

DEG-DLM2 (Deggendorfer Distance Learning Modell zur Stärkung der Region Niederbayern und der Förderung der akademischen Weiterbildung in ländlich strukturierten Gebieten)

gefördert durch den Bund-Länder-Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"

HINWEIS

Diese Publikation wurde im Rahmen des Projekts DEG-DLM 2 erstellt. Dieses Projekt ist gefördert durch den Bund-Länder-Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung offene Hochschulen". Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH22004 gefördert. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

IMPRESSUM

Autor/Autorin/Autoren: Andreas Gegenfurtner, Christian Ebner

Herausgegeben durch: Projekt DEG-DLM 2 der Technischen Hochschule Deggendorf

Datum: Februar 2019 (Version 1)



Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-SA 4.0))
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Inhalt

1	Zusammenfassung.....	4
2	Einleitung.....	5
	2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende	5
	2.2 Blended Learning und flexibles Lernen	6
	2.3 Transfer im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung.....	8
	2.4 Forschungsfragen	9
3	Methoden.....	10
	2.1 Stichprobe	10
	2.2 Datenerhebung.....	11
	2.3 Instrumente.....	12
	2.4 Datenanalyse.....	13
3	Ergebnisse.....	13
	3.1 Individuelle Transfereffekte	13
	3.2 Organisationale Transfereffekte	15
	3.3 Regionale Transfereffekte	15
4	Diskussion.....	17
5	Literaturverzeichnis.....	20
6	Anhang.....	26
	6.1 Teilnehmende: Transfer Selbsteinschätzung und Karriereentwicklung.....	26
	6.2 Vorgesetzte: Transfer Fremdeinschätzung	27
	6.3 Regionale Vertreter: Regionale Effekte.....	28

1 Zusammenfassung

Welche langfristigen Transfereffekte haben wissenschaftliche Weiterbildungen im Blended Learning-Design? Diese Frage ist mit Blick auf die wachsende Zahl an digitalisierten Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene bedeutsam. Basierend auf einer multikriterialen und multiperspektivischen Transfermessung wurden drei Stakeholder-Gruppen befragt: die Teilnehmenden der Weiterbildungen, deren Vorgesetzte, sowie regionale Vertreter; Transferkriterien waren die Anwendung der Weiterbildungsinhalte (Fremd- und Selbsteinschätzung), positive Einflüsse auf die Karriereentwicklung, sowie regionale Spill-Over Effekte. Cronbach's α der Skalen lag zwischen 0.94 und 0.97. Die Erhebung fand per Fragebogen durchschnittlich 16 Monate nach Beendigung der Weiterbildung statt. Die Ergebnisse zeigen, dass von den vier Skalen die regionalen Effekte am höchsten eingeschätzt wurden, gefolgt von der Fremdeinschätzung des Transfers durch die Vorgesetzten. Die Teilnehmenden selbst bewerteten die wahrgenommene Anwendung der Inhalte höher als deren Effekte auf die Karriereentwicklung. Inhalt, Dauer und Time Lag der Weiterbildung hatten keinen statistisch signifikanten Moderatoreinfluss. Diese Studie ist eine der wenigen in der Trainingsforschung, in der die langfristige Wirkung von Blended Learning-Angeboten untersucht und Lerntransfer mit einem multikriterialen und multiperspektivischen Ansatz erhoben wird. Implikationen der Studie für die Messung individueller, organisationaler und regionaler Transfereffekte, für das didaktische Design von Blended Learning-Angeboten, sowie für zukünftige Forschungsarbeiten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende werden diskutiert.

Schlüsselworte: Transfer of Training, Messung, Blended Learning, nicht-traditionell Studierende, wissenschaftliche Weiterbildung.

2 Einleitung

Welche langfristigen Transfereffekte haben wissenschaftliche Weiterbildungen im Blended Learning-Design? Diese Frage ist mit Blick auf die zunehmende Zahl an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene bedeutsam. Gleichzeitig liegen noch wenige empirische Arbeiten vor, die die Wirksamkeit von digitalisierten Weiterbildungen über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen. Die Ergebnisse der hier präsentierten Studie liefern daher einen Beitrag zur Einordnung langfristiger Transfereffekte von Blended Learning-Angeboten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung.

2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende

Deutsche Hochschulen und Universitäten haben neben Lehre und Forschung einen dritten rechtlichen Kernauftrag: wissenschaftliche Weiterbildung. Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung variieren, betonen aber das Spannungsfeld zwischen einer Adressierung praxisnaher Bedürfnisse und einer Gewährleistung hoher Wissenschaftlichkeit (Isensee & Wolter, 2017; Martens & Peyer, 2014; Wilkesmann, 2010). Wolter (2011) schlägt eine Definition wissenschaftlicher Weiterbildung anhand (a) der Adressaten (Hochschulabsolventinnen und -absolventen bzw. Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss), (b) der Institution (Einrichtungen im tertiären Sektor als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung), und (c) eines wissenschaftlichen Anspruchsniveaus der Weiterbildungsangebote vor.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist insbesondere für nicht-traditionell Studierende interessant, die dank einer Partizipation an bzw. Qualifikation über Weiterbildungsangebote ihre Bildungsbiographien und professionelle Handlungsfähigkeit weiterentwickeln können (Damşa, Fröhlich, &

Gegenfurtner, 2017; Jürgens & Zinn, 2015; Teichler & Wolter, 2004; Testers, Gegenfurtner, & Brand-Gruwel, 2015). Daher ist es wenig überraschend, dass die Zahl nicht-traditionell Studierender an deutschen Hochschulen und Universitäten wächst (Nickel & Schulz, 2017; Wolter, Kamm, Otto, Dahm, & Kerst, 2017). Eine Definition von nicht-traditionell Studierenden ist auf konzeptueller Ebene in der deutschsprachigen Forschungsliteratur noch nicht abschließend etabliert (siehe etwa Alheit, Rheinländer, & Watermann, 2008; Hanft, Zawacki-Richter, & Gierke, 2015; Lübbens, Müskens, & Zawacki-Richter, 2015; Maschwitz & Brinkmann, 2015; Stöter, Bullen, Zawacki-Richter, & von Prümmer, 2014). Näherungsweise soll an dieser Stelle die Definition von Teichler und Wolter (2004, S. 72) genügen, die nicht-traditionell Studierende im Bezugsrahmen eines biographietheoretischen Diskurses als Studierende bestimmen, „die sich durch unkonventionelle Lebensverläufe (im Vergleich zu den weitgehend standardisierten Normalbiographien von Studierenden) auf dem Wege zu einem Hochschulstudium auszeichnen“.

2.2 Blended Learning und flexibles Lernen

Wissenschaftliche Weiterbildungen erlebten in Deutschland nicht zuletzt auch wegen der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung einen Aufschwung. Viele dieser Maßnahmen wurden im Blended Learning-Design entwickelt und erprobt. Der Aufschwung technologiebasierter, hybrider und virtueller Erwachsenen- und Weiterbildung geht dabei einher mit einem generellen Zuwachs digitalisierter Bildungsangebote (Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim, & Abrami, 2014; Gegenfurtner, Quesada-Pallarès, & Knogler, 2014; Gegenfurtner, Nivala, Säljö, & Lehtinen, 2009; Graham, 2013; Helle, Nivala, Kronqvist, Gegenfurtner, Björk, & Säljö, 2011; Knogler, Gegenfurtner, & Quesada-Pallarès, 2013; Siewiorek & Gegenfurtner, 2010; Wang & Hsu, 2008). Blended Learning ist, ebenso wie der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung, in der Forschungsliteratur

uneinheitlich definiert. Oliver und Trigwell (2005) etwa sehen als Wesensmerkmal von Blended Learning eine Variation subjektiver Lernerfahrungen. Ähnlich argumentieren Bliuc, Goodyear und Ellis (2007): Blended Learning bietet verschiedene Modalitäten für Lernerfahrungen.

Wenn Blended Learning einen „Blend“ bzw. eine Mischung von Offline- und Online-Lernumgebungen umfasst (Graham, 2013), dann kann dies verschiedene Modalitäten beinhalten. Das für wissenschaftliche Weiterbildungen nicht-traditionell Studierender entwickelte Konzept des flexiblen Lernens (Bomke, Gegenfurtner, Schwab & Reitmaier-Krebs, 2017; Fisch & Reitmaier, 2016; Gegenfurtner, Spagert, Weng, Bomke, Fisch, Oswald, et al., 2017; Zitt & Oswald, 2016) beispielsweise kombiniert drei Modalitäten: (a) Präsenzveranstaltungen, die synchron aber örtlich gebunden mittels Videokonferenztechnik an verschiedene LernCenter (Gegenfurtner et al., 2017) übertragen werden, (b) Webkonferenzen, in denen Lernende und Dozierende über eine geteilte Online-Plattform (z.B. Adobe Connect oder Cisco WebEx) synchron und ubiquitär miteinander agieren können (Gegenfurtner, 2018), sowie (c) virtuelle Selbstlernanteile, die in einem Lernmanagementsystem asynchron und ubiquitär zur Verfügung stehen (Oswald, 2018; Oswald & Zitt, 2018). Die Vorteile des Konzepts des flexiblen Lernens liegen in der Kombination von Lernerfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen zeitlicher Synchronität und räumlicher Ubiquität; dadurch werden Curricula wissenschaftlicher Weiterbildungen für die Teilnehmenden und die Dozierenden flexibilisiert (Bomke et al., 2017; Bomke & Gegenfurtner, 2018; Ebner, Gegenfurtner, Reitmaier-Krebs, Fisch, & Schwab, 2019; Gegenfurtner, Schwab, & Ebner, 2018; Spagert, Weng, & Gegenfurtner, 2018), was zu einer erhöhten Vereinbarkeit der Weiterbildungspartizipation mit beruflichen bzw. familiären Pflichten führen kann. Ob Blended Learning-Konzepte wie das flexible Lernen zu positiven langfristigen Transfereffekten führt, ist dabei jedoch noch eine offene empirische Frage.

2.3 Transfer im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung

Wenn Teilnehmende die Inhalte einer Weiterbildung an ihrem Arbeitsplatz im beruflichen Kontext anwenden und umsetzen, wird dies in der Forschungsliteratur als Transfer bezeichnet (Bell, Tannenbaum, Ford, Noe, & Kraiger, 2017; Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim, & Abrami, 2014; Fisch, 2017; Reinhold, Gegenfurtner, & Lewalter, 2018; Segers & Gegenfurtner, 2013). Vielfach wird dabei in Studien der Transferforschung die Mikroperspektive der Teilnehmenden eingenommen (Ford, Baldwin, & Prasad, 2018; Gegenfurtner, in Druck; Gorges, Gegenfurtner, & Kuper, 2015; Testers, Gegenfurtner, Van Geel, & Brand-Gruwel, 2019). Als Triangulation scheint es jedoch notwendig, neben den Teilnehmenden auch andere Stakeholder-Gruppen zu befragen, darunter etwa die Vorgesetzten¹ der Teilnehmenden sowie regionale Vertreter als Repräsentanten der Regionen, in denen das Weiterbildungsangebot bzw. die Organisation, in der die Teilnehmenden beschäftigt sind, lokalisiert sind. Eine solche Integration mehrerer Gruppen stärkt die Transfermessung, weil sie multiperspektivisch ausgelegt ist und dabei helfen kann, mögliche Verzerrungen durch Selbstauskünfte der Teilnehmenden auszugleichen (Ford et al., 2018; Gegenfurtner, 2013).

Darüber hinaus empfiehlt sich die Verwendung multipler Indikatoren bzw. Kriterien für Transfer zur Minimierung von Fehlervarianzen und zur Überwindung der messtheoretischen Limitationen eindimensionaler Erhebungen. Diese Kriterien können etwa die Anwendung der Weiterbildungsinhalte, positive Einflüsse auf die Karriereentwicklung oder regionale Spill-Over Effekte beinhalten. In der Transferforschung herrscht Konsens darüber, dass Transfermessungen im Idealfall eine multikriteriale und multiperspektivische Messung miteinander verschränken (Gegenfurtner, 2011; Noe, Clark, & Klein, 2014; Quesada-Pallarès & Gegenfurtner, 2015; Segers & Gegenfurtner, 2013). Beispiele finden sich etwa bei Gegenfurtner (2013; Gegenfurtner et al., 2010).

¹ In diesem Bericht wird aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Schreibweise verwendet, dabei jedoch auch stets die weibliche Form bzw. die Form des dritten Geschlechts mitgedacht.

Neben der Messung selbst ist auch der Messzeitpunkt als Einflussgröße auf die Messergebnisse zu berücksichtigen, insbesondere wenn eine langfristige Perspektive gewählt wird. Der zeitliche Abstand zwischen dem Ende der Weiterbildung und der Transfermessung wird dabei als *Time Lag* bezeichnet. Axtell und Kollegen (1997) konnten zeigen, dass sich die Ergebnisse kurz- und langfristiger Transfermessungen abhängig vom Time Lag (1 Monat bzw. 12 Monate) unterschieden. In den Meta-Analysen von Gegenfurtner, Veermans und Vauras (2013) sowie Laine und Gegenfurtner (2013) fanden sich hingegen keine statistisch signifikanten Moderatoreffekte hinsichtlich des Time Lags. Trotzdem erhöht es die Robustheit der Analysen, wenn der Time Lag als mögliche Einflussgröße auf das Ausmaß des Transfers in wissenschaftlichen Weiterbildungen als Kontrollvariable berücksichtigt wird.

2.4 Forschungsfragen

Das Ziel dieser Studie war die Untersuchung langfristiger Transfereffekte von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, die im Blended Learning-Design entwickelt und erprobt wurden. Basierend auf einem multikriterialen und multiperspektivischen Ansatz zur Messung von Transfer (Bell et al., 2017; Ford et al., 2018; Gegenfurtner, 2013) wurden drei Stakeholder-Gruppen befragt: die Teilnehmenden der Weiterbildung, die Vorgesetzten der Teilnehmenden, sowie Vertreter der regionalen Politik und Gesellschaft. Die Analyse drei verschiedener Sub-Samples kann zur Triangulation der Transfermessung beitragen und die Robustheit von Aussagen über die langfristige Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung erhöhen. Drei Forschungsfragen wurden adressiert:

- Welche langfristigen individuellen Transfereffekte berichten Teilnehmende?
- Welche langfristigen organisationalen Transfereffekte berichten die Vorgesetzten der Teilnehmenden?

- Welche langfristigen regionalen Transfereffekte berichten Vertreter der regionalen Politik und Gesellschaft?

3 Methoden

Dieser Abschnitt beschreibt die Stichprobe, die Datenerhebung, die verwendeten Messinstrumente und die Analyse der erhobenen Daten.

2.1 Stichprobe

An dieser Studie nahmen drei verschiedene Personengruppen teil. Die erste Gruppe waren $N_1 = 45$ Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung (60% weiblich) mit einem Durchschnittsalter von 34.76 Jahren ($SD = 8.81$). Partizipation an den Weiterbildungen war freiwillig (Gegenfurtner, Könings, Kosmajac, & Gebhardt, 2016). Die zweite Gruppe waren $N_2 = 19$ Vorgesetzte der Teilnehmenden im organisationalen Kontext. Die Organisationen, in denen die Teilnehmenden und Vorgesetzten beschäftigt waren, hatten eine durchschnittliche Größe von 4709 Beschäftigten ($SD = 18254,42$); neun Betriebe hatten zwischen 8 und 100 Angestellte, sieben Betriebe hatten zwischen 200 und 600 Angestellte, drei Betriebe hatten zwischen 1500 und 3500 Angestellte und 1 Betrieb hatte 80000 Angestellte. Die dritte Gruppe der Stichprobe waren $N_3 = 41$ Vertreter der regionalen Politik und Gesellschaft. Diese stammten aus dem ostbayerischen Raum, überwiegend Niederbayern (Landkreise Deggendorf, Dingolfing, Freyung-Grafenau, Passau, Pfarrkirchen, Regen, Straubing-Bogen) und der angrenzenden Oberpfalz (Landkreis Cham), im Raum zwischen dem Bayerischen Wald, des Rottals und des Gäubodens entlang der Donau.

Die Teilnehmenden partizipierten an fünf verschiedenen wissenschaftlichen, berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten am Institut für Qualität und Weiterbildung der Technischen Hochschule

Deggendorf (THD). Die Angebote waren konkret der Brückenkurs „Mathematik“, der Brückenkurs „Physik“, das Zertifikat „Technische Betriebswirtschaft“, das Zertifikat „Supply Chain Management: Logistik und IT“ und der Bachelorstudiengang „Kindheitspädagogik“. Für eine detaillierte Beschreibung und Evaluation der jeweiligen erprobten Angebote wird auf weiterführende Berichte verwiesen für Mathematik (Bomke, Reitmaier-Krebs, Gegenfurtner & Weng, 2017), Physik (Bomke, Gegenfurtner, Resch, Weng & Schwab, 2018), Technische Betriebswirtschaft (Spagert, Gegenfurtner, Weng & Schwab, 2018), Supply Chain Management (Bomke, Gegenfurtner, Schwab & Weng, 2018) und Kindheitspädagogik (Bomke, Gegenfurtner, Schwab & Weng, 2017).

2.2 Datenerhebung

Die Weiterbildungsangebote endeten zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Konkret endeten der Brückenkurs Mathematik im Februar 2017, der Brückenkurs Physik im September 2017, das Zertifikat Technische Betriebswirtschaft im Januar 2017, das Zertifikat Supply Chain Management im November 2017 und das vierte Semester im Bachelor Kindheitspädagogik im März 2018. Dadurch errechnen sich zeitliche Abstände zwischen dem Ende der Weiterbildung und der Datenerhebung im November 2018 für Mathematik von 22 Monaten, für Physik von 15 Monaten, für Technische Betriebswirtschaft von 23 Monaten, für Supply Chain Management von 12 Monaten und für Kindheitspädagogik von 9 Monaten. Der durchschnittliche Time Lag betrug 16.20 Monate ($SD = 6.14$).

Dieser relativ lange zeitliche Abstand ist notwendig, um langfristige Transfereffekte erheben zu können. Gleichzeitig reduzieren sich dadurch in der Regel die Rücklaufquoten. Der Rücklauf lag bei den Teilnehmenden bei 47.87% (45 von 94 Personen), bei den Vorgesetzten bei 20.21% (19 von 94 Personen) und bei den regionalen Vertretern bei 63.08% (41 von 65 Personen). Eine Analyse der Non-Responder ergab keine Hinweise auf

einen Participation Bias: Personen, die nicht auf die Einladung zur Studie reagierten, unterschieden sich hinsichtlich Alter, Geschlecht und Organisationsgröße nicht von Personen, die an der Studie teilnahmen, $p > 0.05$.

Die Erhebung der Daten fand im November 2018 in Form einer quantitativen Fragebogenerhebung statt. Die Fragebögen wurden sowohl digital als auch in Papierversion (mit einem frankierten Rückumschlag) an die Personengruppen versendet. Die Skalen in den Fragebögen unterschieden sich dabei für die Teilnehmenden, die Vorgesetzten und die regionalen Vertreter, um eine multikriteriale und multiperspektivische Transfermessung zu realisieren (Bell et al., 2017; Gegenfurtner, 2013). Der nächste Abschnitt beschreibt die Instrumente.

2.3 Instrumente

Die Teilnehmenden antworteten auf einer siebenstufigen Likertskala von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 7 (*stimme sehr stark zu*) auf die Items in den Fragebögen. Alle Items und Skalen sind im Anhang berichtet.

Karriereentwicklung wurde mit fünf Items gemessen. Die Skala erhob, inwieweit die Teilnehmenden glaubten, dass die Teilnahme an der Weiterbildung ihre berufliche Karriere gefördert hat. Ein Beispielitem war „Durch die Teilnahme an der Weiterbildung habe ich mich beruflich weiterentwickelt“. Cronbach's α war 0.96.

Transfer Selbsteinschätzung wurde mit fünf Items gemessen. Die Skala erhob das Ausmaß, in dem die Teilnehmenden die Weiterbildungsinhalte in ihrer Arbeit anwendeten. Ein Beispielitem war „Ich habe Inhalte der Weiterbildung in meine Arbeit übernommen“. Cronbach's α war 0.97.

Transfer Fremdeinschätzung wurde mit 5 Items erhoben. Die Skala maß die Einschätzung der Vorgesetzten, wie sehr ihre Angestellten die Weiterbildungsinhalte in ihrer Arbeit anwendeten. Ein Beispielitem war

„Mein/e Mitarbeiter/in hat Inhalte der Weiterbildung in die Arbeit übernommen“. Cronbach's α war 0.97.

Regionale Effekte wurden mit fünf Items gemessen. Die Skala erhob die Einschätzung von Vertretern der regionalen Politik und Gesellschaft (Landräte, Bürgermeister, Verbandsvorsitzende), inwieweit die wissenschaftlichen Weiterbildungen einen positiven Spill-Over Effekt auf die Region hatten. Ein Beispielitem war „Die Weiterbildungen an der THD tragen positiv zur Entwicklung der Region bei“. Cronbach's α war 0.94.

2.4 Datenanalyse

Im Rahmen dieses Berichts wurden die Daten deskriptiv mit dem Softwarepaket SPSS 24 in Form von Mittelwerten und Standardabweichungen auf Item- und Skalenebene ausgewertet.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nachfolgend mit Blick auf die langfristigen individuellen, organisationalen und regionalen Transfereffekte der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote, die im Blended Learning-Design an der THD erprobt wurden, berichtet und dargestellt.

3.1 Individuelle Transfereffekte

Welche langfristigen individuellen Transfereffekte berichten die Teilnehmenden? Abbildung 1 visualisiert die Mittelwerte der Items und Skala zur Karriereentwicklung. Der Mittelwert der Skala lag bei 4.27 auf einer siebenstufigen Skala; dies verdeutlicht, dass die Teilnehmenden die Karriereentwicklung aufgrund der Teilnahme an der Weiterbildung durchschnittlich als mittelgroß wahrgenommen haben.



Abbildung 1. Karriereentwicklung.

Abbildung 2 visualisiert die Werte zum selbsteingeschätzten Transfer. Der Mittelwert der Skala lag bei 4.77 auf einer siebenstufigen Skala; dies ist ein etwas höherer Wert für Transfer im Vergleich zur wahrgenommenen Karriereentwicklung, signalisiert jedoch ebenso ein mittleres Ausmaß der Anwendung der Weiterbildungsinhalte im beruflichen Kontext.



Abbildung 2. Transfer Selbsteinschätzung.

3.2 Organisationale Transfereffekte

Welche langfristigen organisationalen Transfereffekte berichten die Vorgesetzten der Teilnehmenden? Abbildung 3 visualisiert die Mittelwerte der Items und Skala zum fremdeingeschätzten Transfer. Der Mittelwert der Skala lag bei 4.89 auf einer siebenstufigen Antwortskala. Im Vergleich zum selbsteingeschätzten Transfer zeigt sich bei den Vorgesetzten ein etwas höherer Wert. Einschränkend sei an dieser Stelle jedoch die geringere Stichprobengröße von nur 19 Vorgesetzten in Erinnerung gerufen, so dass eine direkte Vergleichbarkeit selbst- und fremdeingeschätzten Transfers nur bedingt gegeben ist.

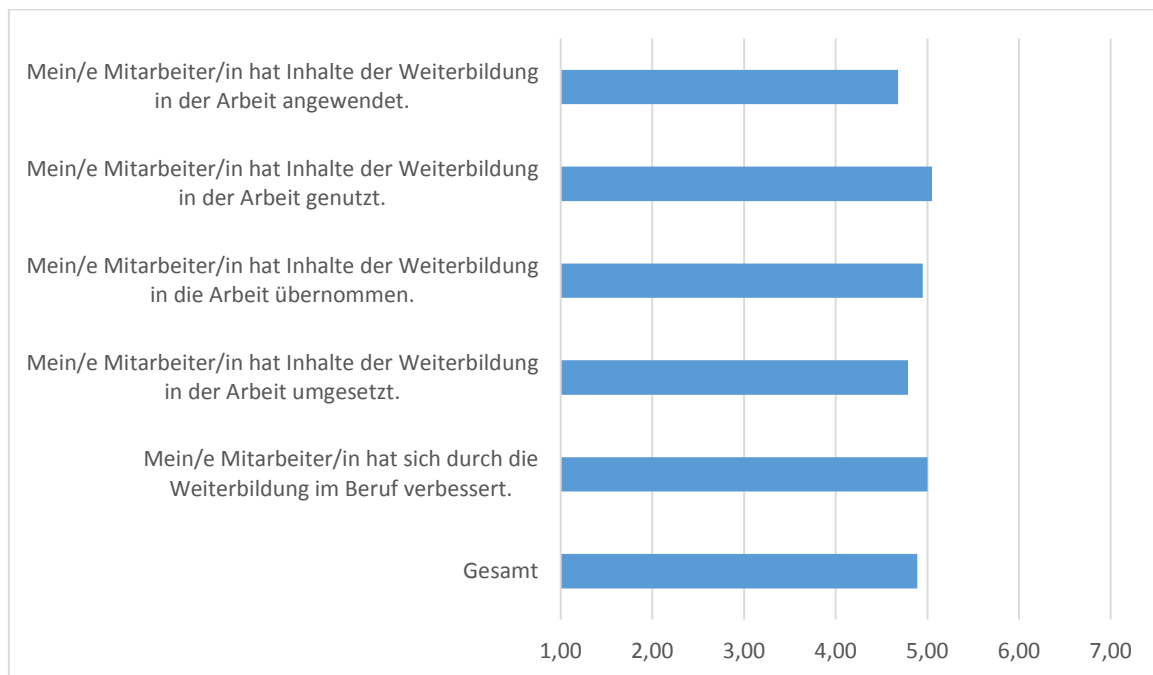


Abbildung 3. Transfer Fremdeinschätzung.

3.3 Regionale Transfereffekte

Welche langfristigen regionalen Transfereffekte berichten Vertreter der regionalen Politik und Gesellschaft? Abbildung 4 visualisiert die Mittelwerte der Items und Skala zu den regionalen Spill-Over Effekten. Der Mittelwert der Skala lag bei 5.94 auf einer siebenstufigen Antwortskala. Dieser Wert liegt deutlich höher als die anderen drei Transfermessungen und ist

indikativ für hohe, positiv wahrgenommene Wirkungen der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für die Menschen in der Region.

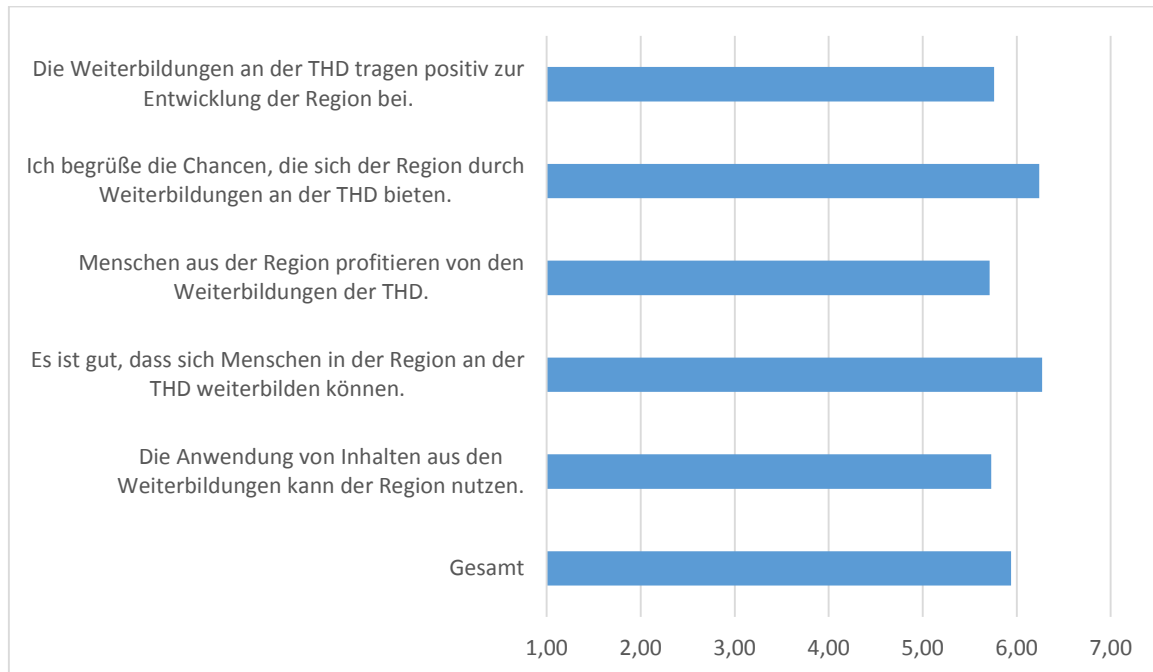


Abbildung 4. Regionale Effekte.

Ein Vergleich der Mittelwerte aller vier Skalen zeigt, dass die regionalen Vertreter die Transfereffekte am positivsten einschätzten (5.94), gefolgt von den Vorgesetzten (4.89). Die Teilnehmenden selbst waren bei ihrer Einschätzung kritischer hinsichtlich des langfristigen Transfers (4.77) bzw. Karriereentwicklung (4.27). Eine differenzierte Analyse nach Weiterbildung (Mathematik, Physik, Technische Betriebswirtschaft, Supply Chain Management, Kindheitspädagogik) zeigte keine statistisch signifikanten Unterschiede, $p > 0.05$, so dass Inhalt, Dauer und Time Lag der Weiterbildung einen zu vernachlässigenden moderierenden Einfluss auf Transfer zu haben scheinen. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse genauer diskutiert.

4 Diskussion

Das Ziel dieser Studie war die Untersuchung langfristiger Transfereffekte von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten (Bomke et al., 2017; Isensee & Wolter, 2017; Martens & Peyer, 2014; Wilkesmann, 2010; Wolter, 2011), die für nicht-traditionell Studierende (Alheit et al., 2008; Gegenfurtner et al., 2018; Hanft et al., 2015; Lübbens et al., 2015; Maschwitz & Brinkmann, 2015; Stöter et al., 2014; Teichler & Wolter, 2004) im Blended Learning-Design (Bernard et al., 2014; Bliuc et al., 2007; Gegenfurtner et al., 2013; Graham, 2013; Knogler et al., 2013; Oliver & Trigwell, 2005; Oswald, 2018; Testers et al., 2019) entwickelt und erprobt wurden. Basierend auf einem multikriterialen und multiperspektivischen Ansatz zur Messung von Transfer (Bell et al., 2017; Ford et al., 2018; Gegenfurtner, 2013; Gegenfurtner et al., 2010; Noe et al., 2014) wurden drei Stakeholder-Gruppen befragt: die Teilnehmenden der Weiterbildung, die Vorgesetzten der Teilnehmenden, sowie Vertreter der regionalen Politik und Gesellschaft.

Die Ergebnisse zeigen, dass von den vier Skalen die regionalen Effekte am höchsten eingeschätzt wurden, gefolgt von der Fremdeinschätzung des Transfers durch die Vorgesetzten. Die Teilnehmenden selbst bewerteten die wahrgenommene Anwendung der Inhalte höher als deren Effekte auf die Karriereentwicklung. Inhalt, Dauer und Time Lag der Weiterbildung hatten keinen statistisch signifikanten Moderatoreinfluss. Die Ergebnisse haben einige Implikationen für die Transfermessung, für die didaktische Gestaltung von Blended Learning-Angeboten, sowie für zukünftige Forschungsarbeiten.

Erstens, hinsichtlich der Implikationen für die Transfermessung ist diese Studie eine der wenigen in der Trainingsforschung, in der die langfristige Wirkung von Blended Learning-Angeboten auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene untersucht und Lerntransfer mit einem multikriterialen und multiperspektivischen Ansatz erhoben wird. Als solche trägt sie zum nationalen und internationalen Forschungsstand zur

Wirkung von Weiterbildungen bei. Der Einsatz multipler Skalen erhöht die Robustheit der Transfermessung, weil Verzerrungen und Limitationen im Antwortverhalten (z.B. soziale Erwünschtheit oder Nachsichtverzerrung) durch eine Triangulation mehrerer Perspektiven und Kriterien ausgeglichen werden können. Die in dieser Studie eingesetzten Skalen zeigen ein solches Potential. Zusätzlich waren die Reliabilitätswerte zwischen 0.94 und 0.97 exzellent, so dass die Items für weitere Studien eingesetzt werden können.

Zweitens, hinsichtlich der didaktischen Gestaltung von Blended Learning-Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt diese Studie Aufschluss über die langfristige Wirkung des Konzepts des flexiblen Lernens (Bomke et al., 2017; Fisch & Reitmaier, 2016; Gegenfurtner et al., 2017; Zitt & Oswald, 2016). Im Konzept des flexiblen Lernens werden Präsenzveranstaltungen mit Videokonferenztechnik, Webkonferenzen und virtuelle Lernmanagementsysteme kombiniert, um auf verschiedenen Ebenen der Synchronität und Ubiquität das Weiterbildungserlebnis für die Teilnehmenden zu flexibilisieren. Das Konzept des flexiblen Lernens ist als Blended Learning-Ansatz vielfach bei der Erprobung von Weiterbildungsangeboten evaluiert worden (z.B. Bomke et al., 2017; Bomke et al., 2018; Ebner et al., 2019; Gegenfurtner et al., 2018; Spagert et al., 2018). Diese Evaluationen hatten jedoch nur einen kurzfristig angelegten Zeithorizont und erhoben etwa Erfahrungen sowie Zufriedenheitswerte direkt nach Beendigung der Weiterbildung. In der hier vorliegenden Studie wurde bewusst ein längerer Time Lag gewählt (Gegenfurtner et al., 2013; Laine & Gegenfurtner, 2013), um zu untersuchen, wie die längerfristige Wirkung—in diesem Fall: 16 Monate—auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene wahrgenommen wird. Die Ergebnisse der Evaluation sind insgesamt positiv, so dass das didaktisch-technische Konzept des flexiblen Lernens hinsichtlich ihrer Wirkung auch über einen langfristigen Horizont hinweg für den Einsatz in wissenschaftlichen Weiterbildungen für nicht-traditionell Studierende empfohlen werden kann.

Drittens, hinsichtlich der Implikationen für zukünftige Forschungsarbeiten können die Ergebnisse dieser Studie in weiteren Untersuchungen repliziert werden. Insbesondere Weiterbildungen, die weitere Themenfelder jenseits der hier berücksichtigten Mathematik, Physik, Technischen Betriebswirtschaft, Supply Chain Management und Kindheitspädagogik fokussieren, böten sich für solche Anschlussstudien an. Die vier in dieser Studie eingesetzten Skalen (Cronbach's $\alpha = 0.94; 0.97$), die in Gänze im Anhang präsentiert werden, zeigten eine exzellente Güte und können für weitere Forschungsarbeiten empfohlen werden. Eine weitere Linie zukünftiger Forschung kann qualitative Interviewdaten (Bomke & Gegenfurtner, 2018; Ebner et al., 2019; Gegenfurtner et al., 2018; Spagert et al., 2018) die in dieser Studie präsentierten quantitativen Fragebogendaten triangulieren, etwa im Bereich der wahrgenommenen Karriereentwicklung der teilnehmenden nicht-traditionell Studierenden. Ferner ist diese Studie einer der wenigen, in der regionale Vertreter aus Politik und Gesellschaft die Spill Over-Effekte von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen an Hochschulen und Universitäten einschätzten. Die Stakeholder-Gruppe der regionalen Vertreter erscheint in der Trainings- und Transferforschung bislang stark unterrepräsentiert. Das ist insofern bedauerlich, als dass akademische (Weiter-)Bildungsprogramme auf Basis von Blended Learning und Distance Learning gerade in infrastrukturiell schwächeren Gemeinden, Städten und Landkreisen bedeutende Effekte für die Region haben können. Zukünftige Forschungsarbeiten können daher verstärkt regionale Vertreter als Referenzgruppe in die Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildung aufnehmen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die in dieser Studie präsentierten Ergebnisse einen empirischen Beitrag zur Einordnung langfristiger Transfereffekte von Blended Learning-Angeboten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende liefern (Graham, 2013; Lübben et al., 2015; Nickel & Schulz, 2017; Wilkesmann, 2010; Wolter, 2011). Diese individuellen, organisationalen und regionalen

Effekte untermauern den Wert des flexiblen Lernens sowie einer langfristig angelegten, multiperspektivischen und multikriterialen Transfermessung.

5 Literaturverzeichnis

- Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 577-606.
- Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26, 201-213.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102, 305-323.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26, 87-122.
- Bomke, C. & Gegenfurtner, A. (2018). *Anpassung der Lehrmethoden von Dozierenden in berufsbegleitenden Studiengängen und Weiterbildungszertifikaten an digitale Gegebenheiten*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Bomke, C., Gegenfurtner, A., Resch, C., Weng, G. & Schwab, N. (2018). *Bericht Begleitforschung zum Brückenkurs Physik 2017*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N., & Reitmaier-Krebs, M. (2017). *Flexibles Lernen nicht-traditionell Studierender in der berufsbegleitenden Weiterbildung*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N. & Weng, G. (2017). *Begleitforschung zum 4. Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N. & Weng, G. (2018). *Bericht zum berufsbegleitenden Weiterbildungszertifikat Supply Chain Management - Logistik und IT*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

- Bomke, C., Reitmaier-Krebs, M., Gegenfurtner, A., & Weng, G. (2017). Brückenkurs Mathematik für heterogene Gruppen im Rahmen des Projekts DEG-DLM. In B. Meissner, C. Walter, & B. Zinger (Eds.), *Tagungsband zum 3. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern* (pp. 238-243). Nürnberg: Technische Hochschule Nürnberg.
- Damşa, C. I., Froehlich, D. E., & Gegenfurtner, A. (2017). Reflections on empirical and methodological accounts of agency at work. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 445-461). New York: Springer.
- Ebner, C., Gegenfurtner, A., Reitmaier-Krebs, M., Fisch, K., & Schwab, N. (2019). *Bericht Begleitforschung zum 9. Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Fisch, K. (2017). *Lerntransfer von der betrieblichen Weiterbildung in die berufliche Praxis: Der Einfluss der Lernumgebung, des Wissens und der Motivation auf den Lerntransfer am Beispiel der Pflegedomäne*. Hamburg: Kovac.
- Fisch, K. & Reitmaier, M. (2016). *Flexibles Lernen. Didaktisches Konzept im Projekt DEG-DLM*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225.
- Gegenfurtner, A. (in Druck). Testing the gender similarities hypothesis: Differences in subjective task value and motivation to transfer training. *Human Resource Development International*.
- Gegenfurtner, A. (2018). *Webkonferenzen als digitale Lernumgebungen in der akademischen Weiterbildung: Mediendidaktisches Design, Inhalt und Implementierung*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of motivation to transfer: A longitudinal analysis of their influences on retention, transfer, and attitude change. *Vocations and Learning*, 6, 187-205.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6, 153-168.
- Gegenfurtner, A., Könings, K. D., Kosmajac, N., & Gebhardt, M. (2016). Voluntary or mandatory training participation as a moderator in the relationship between goal

orientations and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 20, 290-301.

Gegenfurtner, A., Nivala, M., Säljö, R., & Lehtinen, E. (2009). Capturing individual and institutional change: Exploring horizontal versus vertical transitions in technology-rich environments. In U. Cress, V. Dimitrova, & M. Specht (Eds.), *Learning in the synergy of multiple disciplines. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 676-681). Berlin: Springer.

Gegenfurtner, A., Quesada-Pallarès, C., & Knogler, M. (2014). Digital simulation-based training: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 45, 1097-1114.

Gegenfurtner, A., Schwab, N., & Ebner, C. (2018). "There's no need to drive from A to B": Exploring the lived experience of students and lecturers with digital learning in higher education. *Bavarian Journal of Applied Sciences*, 4, 310-322.

Gegenfurtner, A., Spagert, L., Weng, G., Bomke, C., Fisch, K., Oswald, A., Reitmaier-Krebs, M., Resch, C., Schwab, N., Stern, W., & Zitt, A. (2017). LernCenter: Ein Konzept für die Digitalisierung berufsbegleitender Weiterbildungen an Hochschulen. *Bavarian Journal of Applied Sciences*, 3, 234-243.

Gegenfurtner, A., Vauras, M., Gruber, H., & Festner, D. (2010). Motivation to transfer revisited. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Eds.), *Learning in the disciplines: ICLS2010 proceedings* (Vol. 1, pp. 452-459). Chicago, IL: International Society of the Learning Sciences.

Gegenfurtner, A., Veermans, K., & Vauras, M. (2013). Effects of computer support, collaboration, and time lag on performance self-efficacy and transfer of training: A longitudinal meta-analysis. *Educational Research Review*, 8, 75-89.

Gorges, J., Gegenfurtner, A., & Kuper, H. (2015). Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18.

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 333-350). New York, NY: Routledge.

Hanft, A., Zawacki-Richter, O., & Gierke, W. B. (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann.

Helle, L., Nivala, M., Kronqvist, P., Gegenfurtner, A., Björk, P., & Säljö, R. (2011). Traditional microscopy instruction versus process-oriented virtual microscopy instruction: A naturalistic experiment with control group. *Diagnostic Pathology*, 6, S81-S89.

- Isensee, F., & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2017/1, 13-23.
- Jürgens, A., & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35-56). Bielefeld: Bertelsmann.
- Knogler, M., Gegenfurtner, A., & Quesada Pallarès, C. (2013). Social design in digital simulations: Effects of single versus multi-player simulations on efficacy beliefs and transfer. In N. Rummel, M. Kapur, M. Nathan, & S. Puntambekar (Eds.), *To see the world and a grain of sand: Learning across levels of space, time, and scale* (Vol. 2, pp. 293-294). Madison, WI: International Society of the Learning Sciences.
- Laine, E., & Gegenfurtner, A. (2013). Stability or change? Effects of training length and time lag on achievement goal orientations and transfer of training. *International Journal of Educational Research*, 61, 71-79.
- Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen – Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In O. Zawacki-Richter, A. Hanft, S. Brunner, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29-51). Münster: Waxmann.
- Martens, J., & Peyer, V. (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung*. Rostock: Universität Rostock.
- Maschwitz, A., & Brinkmann, K. (2015). Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37, 52-69.
- Nickel, S., & Schulz, N. (2017). *Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen*. CHE: Gütersloh.
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 245-275.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-Learning*, 2, 17-26.
- Oswald, A. (2018). *Technik-Konzept iLearn2*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

- Oswald, A. & Zitt, A. (2018). *Ist- und Bedarfsanalyse iLearn2*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Quesada-Pallarès, C., & Gegenfurtner, A. (2015). Toward a unified model of motivation for training transfer: A phase perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*, 107-121.
- 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 modeling. *International Journal of Training and Development*, *22*, 1-14.
- Siewiorek, A., & Gegenfurtner, A. (2010). Leading to win: The influence of leadership style on team performance during a computer game training. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Eds.), *Learning in the disciplines: ICLS2010 proceedings* (Vol. 1, pp. 524-531). Chicago, IL: International Society of the Learning Sciences.
- Spagert, L., Gegenfurtner, A., Weng, G. & Schwab, N. (2018). *Bericht Begleitforschung zum Zertifikat Technische Betriebswirtschaft*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Spagert, L., Weng, G., & Gegenfurtner, A. (2018). *Digitalisierung der akademischen Weiterbildung aus Sicht der Dozierenden*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.
- Stöter, J., Bullen, M., Zawacki-Richter, O., & von Prümmer, C. (2014). From the back door into the mainstream – the characteristics of lifelong learners. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Hrsg.), *Online distance education – Towards a research agenda* (S. 421-457). Athabasca: AU Press.
- Teichler, U., & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, *13*, 64-80.
- Testers, L., Gegenfurtner, A., & Brand-Gruwel, S. (2015). Motivation to transfer learning to multiple contexts. In L. Das, S. Brand-Gruwel, K. Kok, & J. Walhout (Hrsg.), *The school library rocks: living it, learning it, loving it* (S. 473-487). Heerlen: IASL.
- Testers, L., Gegenfurtner, A., Van Geel, R., & Brand-Gruwel, S. (2019). From monocontextual to multicontextual transfer: Organizational determinants of the intention to transfer generic information literacy competences to multiple contexts. *Frontline Learning Research*, *7*, 23-42.
- Wang, S.-K., & Hsu, H.-Y. (2008). Use of the webinar tool (Elluminate) to support training: The effects of webinar-learning implementation from student-trainers' perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, *7*, 175-194.

- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30, 28-42.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33, 8-35.
- Wolter, A., Kamm, C., Otto, A. Dahm, G., & Kerst, C. (2017). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Zitt, A. & Oswald, A. (2016). *Technik-Konzept*. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

6 Anhang

Der Anhang berichtet die verwendeten Items und Skalen zur multikriterialen und multiperspektivischen Transfermessung.

6.1 Teilnehmende: Transfer Selbsteinschätzung und Karriereentwicklung

Transfer Selbsteinschätzung

Wie stark stimmen Sie dieser Aussage zu?

	<i>gar nicht</i>	<i>nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>teils, teils</i>	<i>eher stark</i>	<i>stark</i>	<i>sehr stark</i>
1. Ich habe Inhalte der Weiterbildung in meiner Arbeit angewendet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich habe Inhalte der Weiterbildung in meinem Beruf umgesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich konnte Inhalte der Weiterbildung für meinem Beruf nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe Inhalte der Weiterbildung in meine Arbeit übernommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Meine Arbeit hat sich durch die Teilnahme an der Weiterbildung verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Karriereentwicklung

Wie stark stimmen Sie dieser Aussage zu?

	<i>gar nicht</i>	<i>nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>teils, teils</i>	<i>eher stark</i>	<i>stark</i>	<i>sehr stark</i>
6. Durch die Teilnahme an der Weiterbildung habe ich mich beruflich verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Durch die Teilnahme an der Weiterbildung habe ich mich beruflich weiterentwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Durch die Teilnahme an der Weiterbildung hat sich mein Aufgabenfeld erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Durch die Teilnahme an der Weiterbildung habe ich mehr Verantwortung übernommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Durch die Teilnahme an der Weiterbildung wurde meine Karriere gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2 Vorgesetzte: Transfer Fremdeinschätzung

Wie stark stimmen Sie dieser Aussage zu?

	<i>gar nicht</i>	<i>nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>teils, teils</i>	<i>eher stark</i>	<i>stark</i>	<i>sehr stark</i>
11. Mein/e Mitarbeiter/in hat Inhalte der Weiterbildung in der Arbeit angewendet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mein/e Mitarbeiter/in hat Inhalte der Weiterbildung für die Arbeit genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mein/e Mitarbeiter/in hat Inhalte der Weiterbildung in die Arbeit übernommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mein/e Mitarbeiter/in hat Inhalte der Weiterbildung in der Arbeit umgesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Mein/e Mitarbeiter/in hat sich durch die Weiterbildung im Beruf verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.3 Regionale Vertreter: Regionale Effekte

Wie stark stimmen Sie dieser Aussage zu?

	<i>gar nicht</i>	<i>nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>teils, teils</i>	<i>eher stark</i>	<i>stark</i>	<i>sehr stark</i>
16. Die Weiterbildungen an der THD tragen positiv zur Entwicklung der Region bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich begrüße die Chancen, die sich der Region durch Weiterbildungen an der THD bieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Menschen aus der Region profitieren von den Weiterbildungen der THD.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Es ist gut, dass sich Menschen in der Region an der THD weiterbilden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Die Anwendung von Inhalten aus den Weiterbildungen kann der Region nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>