



Leseprobe aus Göb, Wirkungen von Lehrerfortbildung, ISBN 978-3-7799-3793-7

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3793-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3793-7)

Kapitel 1

Inwiefern wirkt Lehrerfortbildung?

Von der Herausforderung einer evidenzbasierten Professionalisierung der dritten Lehrerbildungsphase

In der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion in Deutschland ist es mittlerweile unumstritten, dass der Lehr(er)beruf¹ „Professionalität“ und darin begründetes „professionelles Handeln“ von den Lehrkräften erfordert (Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009).² Professionalität leitet sich unmittelbar aus den Ansprüchen ab, die in einer Profession explizit von qualitätsstiftenden Organen beschrieben und implizit in Form von Einstellungen und Werten vermittelt werden (vgl. Mulder, Messmann & Gruber, 2009, S. 401f.). Je nach theoretischem Zugang stehen unterschiedliche Aspekte der Lehr(er)professionalität im Vordergrund (Reinisch, 2009). Aus einer soziologischen Perspektive werden berufsinhärente Merkmale, wie beispielsweise die Vielzahl an Interaktionen im Lehrerberuf im Kontext gesellschaftlicher und technologischer Innovation, betrachtet, so dass sich Professionalität als „Umgang mit Unsicherheit“ charakterisiert (vgl. Kurtz, 2009, S. 50). In der (Kognitions-)Psychologie werden Unterschiede zwischen Experten und Novizen sowie Kognitionen von Lehrkräften thematisiert; im Fokus steht die Modellierung und Messung professioneller (Handlungs-)Kompetenzen (z.B. Besser & Krauss, 2009; Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009). Erziehungswissenschaftliche Fragen beschäftigen sich schließlich mit der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schüler (vgl. Terhart, 2001, 40ff.) sowie dem professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften und dessen Entwicklung (Arnon & Reichel, 2007). Professionalität umfasst hiernach eine „Mischung aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen“ (Terhart, 2012, S. 460).

-
- 1 Im Folgenden werden die Begriffe Lehrerberuf, Lehrerprofessionalität und Lehrerfortbildung geschlechtsneutral verwendet und beziehen sich sowohl auf weibliche als auch männliche Lehrkräfte.
 - 2 Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Situation von Lehrerfortbildung in Deutschland.

Professionalität durch Professionalisierung

Die Gemeinsamkeit der drei Perspektiven besteht darin, dass sich ausgehend von den jeweiligen Anforderungen im Lehrerberuf Professionalität im Denken, Empfinden (kognitiv-affektive Ebene) und im Handeln von Lehrkräften (Verhaltensebene) äußert. Diese Ebenen lassen sich durch Kompetenzen beschreiben. Ähnlich wie der Begriff Professionalität wird der Kompetenzbegriff in Deutschland vielfältig verwendet (Rohlf, Harring & Palentien, 2008). Entsprechend der häufig zitierten Definition nach Weinert (2001) wird im Folgenden Kompetenz verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27). Ausgehend von diesem Kompetenzverständnis

- äußert sich professionelles Handeln im erfolgreichen und verantwortungsvollen Einsatz von Kompetenzen in variablen Situationen im Lehrerberuf;
- ist Professionalität prinzipiell erlernbar und
- bedingen situationale Veränderungen innerhalb der Profession bzw. deren Kontexts eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Lehrkräften im Beruf.

Professionalität im Lehrerberuf impliziert somit die Professionalisierung von Lehrkräften: Die Ausbildung, kontinuierliche Aktualisierung und Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen ist erforderlich, um diese entsprechend den jeweiligen Anforderungen problemorientiert in verschiedenen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll einsetzen zu können. Damit verbunden ist eine positiv konnotierte und intendierte Veränderung von Lehrkräften.

Diese Ausbildung, Aktualisierung und Weiterentwicklung erfordert somit Lernprozesse der Lehrkräfte, die durch Professionalisierungsmaßnahmen angeregt werden können. Angemerkt sei, dass unter Lernen im Folgenden ein kontextgebundener von Emotionen begleiteter, aktiver, selbstgesteuerter und sozialer Konstruktionsprozess durch Erfahrungen – wie sie beispielsweise während einer Lehrerfortbildung gemacht werden – verstanden wird (vgl. Mandl & Kopp, 2006 a, S. 118).

Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme im Beruf

Anknüpfend an das Lehramtsstudium und das Referendariat betrifft die Lehrerfortbildung in Deutschland die dritte und längste Phase der Professionalisierung und ist somit besonders relevant für Lernprozesse von Lehrkräften im Beruf (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 465). Damit einher geht die Anforderung an Lehrerfortbildung, einerseits theoretische Grundlagen zu aktualisieren und zu ergänzen sowie andererseits praktische Handlungskompetenzen auszubilden

renzieren (Neuweg, 2010). In Abgrenzung zur Weiterbildung, welche auf die Qualifizierung für weitere Funktionen bzw. Unterrichtsfächer abzielt, dient sie „der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz der Lehrpersonen und trägt dazu bei, dass Lehrerinnen und Lehrer den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllen können“ (Daschner 2004, S. 291). Fortbildungsaktivitäten³ können entsprechend ihrer Zertifizierung, Intentionalität und Strukturierung formaler, non-formaler und informeller Natur sein (Europäische Kommission, 2001, S. 33 ff.). Die Teilnahme an einem formalen Angebot, das in der Regel zertifiziert und in vergleichsweise hohem Maße strukturiert und organisiert ist, erfolgt gezielt zu Fortbildungszwecken. Non-formale Fortbildungsaktivitäten erfolgen dagegen außerhalb von speziellen Bildungseinrichtungen gezielt und systematisch und führen nicht zur Zertifizierung. Darunter fallen beispielsweise eine (internetbasierte) Informationsrecherche, die Lektüre von Fachbeiträgen oder das Engagement in (Fach-)Gremien. In Abgrenzung dazu erfolgen informelle Fortbildungsaktivitäten beiläufig in privaten und beruflichen Kontexten und sind nicht geplant bzw. organisiert/strukturiert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich lediglich auf formale Fortbildungsangebote.

Lehrerfortbildung: Rechtfertigungs- und Professionalisierungsdruck

Ausgelöst durch internationale Vergleichsstudien geriet diese seit den strukturellen Reformen in der Lehrer(aus)bildung unter „Rechtfertigungsdruck“ und erhielt in den vergangenen Jahren besondere Aufmerksamkeit (vgl. Terhart, 2008, S. 22). Mit diesem „Rechtfertigungsdruck“ rückte der Fokus von der Input- hin zur Output-Orientierung, so dass die Frage nach den Wirkungen und der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung bildungspolitisch diskutiert und wissenschaftlich untersucht wurde. Gerade diese Fragen bewirkten laut Oelkers (2009) in den vergangenen Jahren jedoch die gezielte Professionalisierung von Lehrerfortbildung. Analog zur Professionalisierung von Lehrkräften setzt dies Qualitätsstandards bzw. qualitätsstiftende Organe voraus. „Unter dieser Perspektive gilt für die Lehrerbildung, wie zum Beispiel für die Ausbildung in der Medizin, das Gleiche: Die Fortschritte der Profession hängen von neuem und besserem Wissen ab, von Wissen, das der kritischen Prüfung durch Forschung standgehalten hat“ (Prenzel, 2009, S. 328). Für die Gestaltung eines „professionellen Angebots“ sind somit Erkenntnisse zu Merkmalen „wirkungsvoller“ Fortbildungsangebote unabdingbar.

3 Der Begriff „Fortbildung“ bezieht sich im Folgenden auf die Lehrerfortbildung.

Evidenz zu Wirkungen von Lehrerfortbildung

In den zurückliegenden Jahren wurde zur Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung eine beachtliche Evidenz geschaffen: Eine Literaturrecherche am 21.11.2016 ergab zum Schlagwort „Lehrerfortbildung“ in der FIS-Datenbank 10 723 Treffer und zu den Schlagwörtern „Lehrerfortbildung“ und „Wirkung“ 104 Treffer sowie zum Schlagwort „teacher training“ in der ERIC-Datenbank 60 764 Treffer und zu den Schlagwörtern „teacher training“ und „effect“ 5 611 Treffer. Zwar gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Studien zum Thema, die Herausforderung einer evidenzbasierten Professionalisierung der dritten Phase der Lehrerbildung beginnt allerdings mit der Evidenz selbst. Entsprechend Lipowsky (2010) gestaltet sich das Thema Wirkungen von Lehrerfortbildung als „komplexes Terrain, da aus theoretischer Sicht eine Vielzahl von Determinanten und Variablen und deren Interaktionen auf diese Prozesse einwirken können“ (ebd., S. 51). Folglich berücksichtigen Studien zum Thema „Wirkungen von Lehrerfortbildung“ unterschiedlicher Variablen und bedienen sich verschiedener theoretischer als auch methodischer Zugänge. Die bisherige Evidenz zu Merkmalen „wirksamer“ Lehrerfortbildung bezieht sich zudem überwiegend auf Einzelmaßnahmen bzw. einzelne Merkmale von Fortbildung, selten sind komparative Vergleiche vorzufinden (vgl. Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016, S. 379). Diese Heterogenität erschwert es, übergreifende Standards und Kriterien daraus abzuleiten. Hinzu kommt, dass gegenüber Kausalschlüssen auf Basis bisheriger Evidenz Vorsicht geboten ist. Wirksam wird eine Maßnahme, wenn intendierte Wirkungen der entsprechenden Maßnahme zugeschrieben werden können. Damit wird allerdings „[...] ein Kausalzusammenhang zwischen Lehren und Lernen konstruiert, dem die realen Beziehungen dieser Aktivitäten nicht entsprechen“ (Mandl & Huber, 1982, S. 6). Gerade die Kausalität zwischen der entsprechenden Fortbildung und den anvisierten Wirkungen scheint somit problematisch. Schüssler wirft in diesem Kontext sogar die Frage nach der „(Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung“ (Schüssler, 2012, S. 53) auf und plädiert für die Untersuchung der Frage „Why does it work?“ (ebd., S. 60) statt einer Forcierung der Frage „What-works“ (ebd.). Dies begründet sie darin, dass die Untersuchung von Wirkungen prinzipiell experimentelle Designs erfordert, was allerdings mit einer Reduktion der Realität einhergeht, so dass die Ergebnisse solcher Designs für die Praxis aussagegelos bleiben (ebd.).

Bei der Frage nach den Wirkungen von Fortbildung steht im Folgenden statt der Beschreibung des tatsächlichen Outputs bzw. Outcomes der Lehrerfortbildung die Beschreibung des Wirkungsgefüges im Vordergrund.

1.1 Heuristische Modelle: Beschreibung der Wirkungsweise von Lehrerfortbildung

Welche Variablen spielen im Wirkungsgefüge von Lehrerfortbildung eine Rolle und wie lassen sich deren Zusammenhänge beschreiben? Huber und Radisch (2010) und Lipowsky (2010) unternahmen Versuche, die Wirkungsweise von Fortbildung, darin involvierte Variablen und deren Zusammenhänge abzubilden.

Ausgangspunkt: Modelle der Schul- und Unterrichtsforschung

Ausgangspunkt für die Autoren stellt das in der Schul- und Unterrichtsforschung mittlerweile etablierte Angebots-Nutzungsmodell von Helmke dar (z. B. Helmke, Helmke & Schrader, 2007; Helmke, 2009). In diesem Modell werden die Interaktion zwischen der Lernumgebung und den Lernenden sowie daraus resultierende Wirkungen im schulischen Kontext beschrieben. Analog zu diesem konzipiert Lipowsky (2010) sein Modell und spezifiziert die dort enthaltenen Variablen anhand von empirischen Befunden zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. Huber und Radisch (2010) greifen zudem auf ein Rahmenmodell zur Qualitätssicherung in Schule und Unterricht von Ditton (2000) zurück. In diesem Modell werden Bedingungen, Ziele und Merkmale von Schul- und Unterrichtsqualität sowie davon ausgehende Wirkungen beschrieben. Im Fokus stehen der Mehrebenencharakter im Schulsystem und dort erfolgende Prozesse. Entsprechend fokussieren Huber und Radisch in ihrem Modell die Ebenen, welche für die Wirkungsweise von Lehrerfortbildung im Schulsystem eine Rolle spielen. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Genese werden die Wirkungsmodelle von Lipowsky (im Folgenden Modell 1) und Huber und Radisch (im Folgenden Modell 2) nachstehend verglichen (vgl. Abb. 1).

Ebenen der Wirkungsmodelle

Wie anhand der Betitelung des jeweiligen Modells in Abbildung 1 sichtbar, konzentrieren sich Huber und Radisch auf die Beschreibung der Wirkungen und in den Prozess involvierte Variablen (Modell 2), wohingegen Lipowsky in seinem Modell die Wirksamkeit und den Fortbildungserfolg in den Vordergrund stellt (Modell 1). Er spezifiziert somit Variablen, welche mit „Erfolg“ in Verbindung gebracht werden und weist darauf hin, dass das Lernangebot im Mittelpunkt seines Modells steht. Wie sich in Abbildung 1 zeigt, werden in beiden Modellen Variablen mit Bezug auf (1) die jeweiligen Kontextbedingungen (Modell 1: (schulische) Kontextbedingungen; Modell 2: Rahmenbedingungen, Angebotswirkungen: Schulentwicklung, Kooperation + Kommunikation, Unterricht), (2) die Teilnehmenden (Modell 1: Lehrer: Voraussetzungen; Wahrnehmung & Nutzung des Angebots, Erfolgserwartung; Subjektiver Wert der erwarteten Veränderung; Text in grauer Schriftfarbe; Modell 2: Angebotsbewertung, -wahrnehmung, -nutzung; Angebotswirkungen: Teilnehmer-Merkmale;

20 Abb. 1: Vergleich von Modellen zur Beschreibung der Wirkungsweise von Lehrerfortbildung.

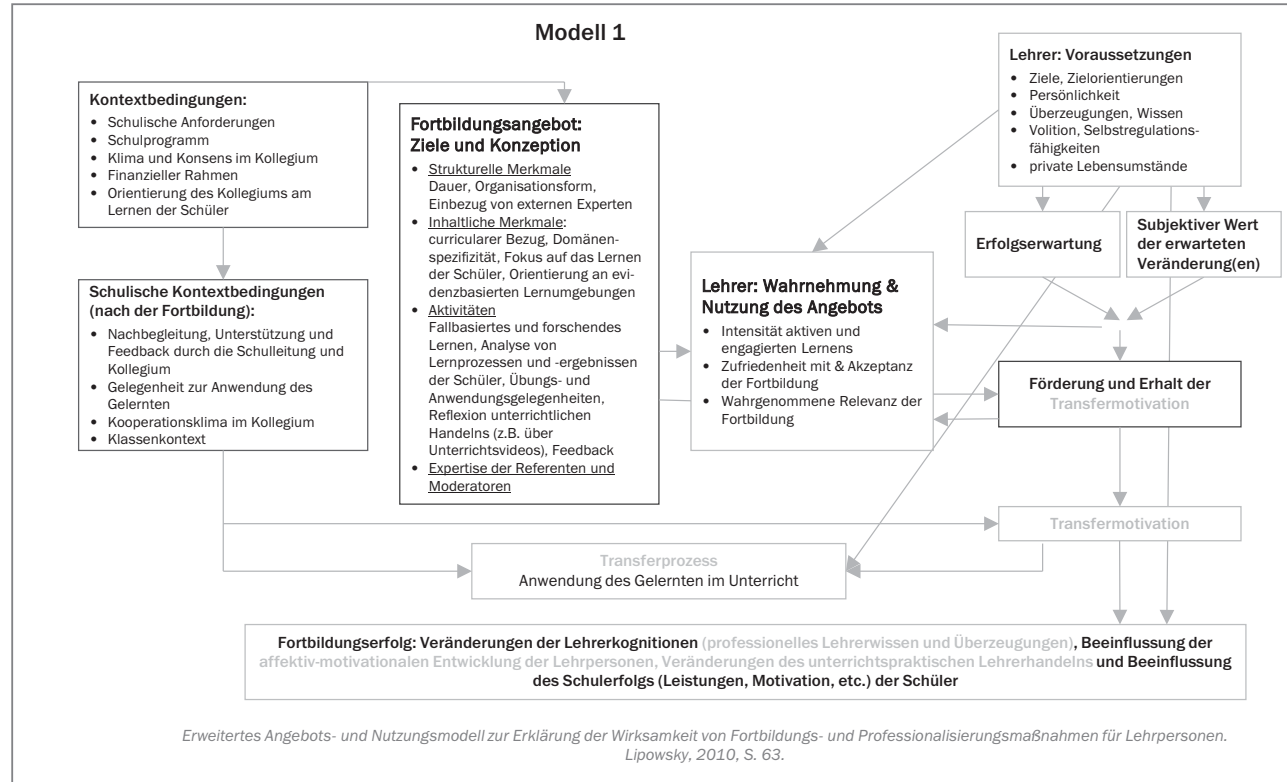
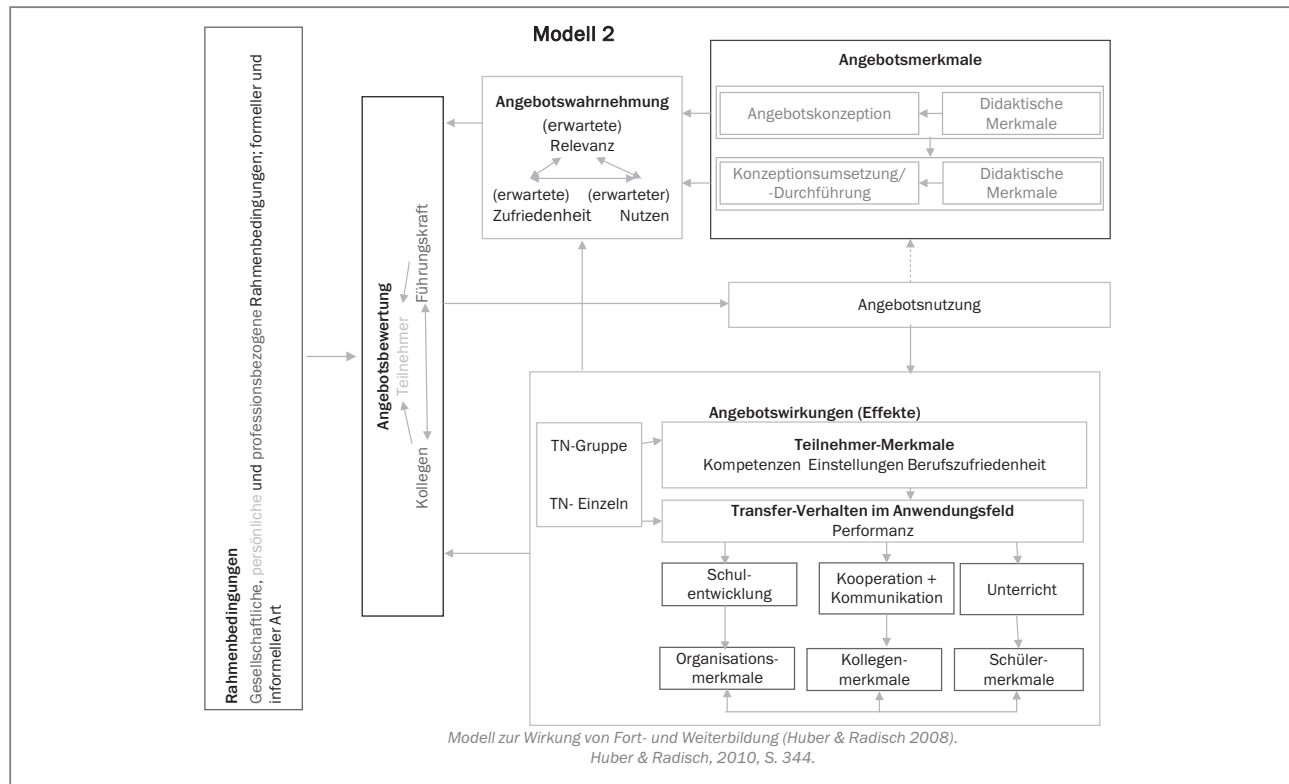


Abb. 1 – Fortsetzung



TN Gruppe ↔ TN einzeln, Transferverhalten) und das (3) Fortbildungsangebot (Modell 1: Fortbildungsangebot; Modell 2: Angebotsmerkmale) beschrieben. Die Wirkungen resultieren schließlich aus dem (4) Zusammenspiel dieser Ebenen (Modell 1: Transferprozess, Fortbildungserfolg; Modell 2: Angebotswirkungen). Wie anhand der Pfeile zwischen den Variablen deutlich wird, beschreiben beide Modelle keinen linearen Ablauf, sondern ein Wechselspiel vielfältiger, mit einander verbundener Variablen zwischen dem Fortbildungsangebot und den Teilnehmenden im jeweiligen Kontext. Nachstehend werden zunächst die Variablen auf den einzelnen Ebenen (1, 2, 3) und anschließend deren (4) Wechselspiel sowie die daraus resultierenden (5) Wirkungen erläutert.

(1) Kontextbedingungen

Die Kontextbedingungen umfassen in Modell 2 gesellschaftliche, professionsbezogene sowie individuelle Merkmale wohingegen in Modell 1 lediglich der schulische Rahmen spezifiziert und von Teilnehmenden-Merkmalen abgegrenzt wird. Der schulische Kontext bezieht sich auf das Schulklima, Anreize zur Teilnahme und Unterstützungsstrukturen. In beiden Modellen werden Kontextbedingungen im Verlauf der Fortbildungsteilnahme beschrieben: In Modell 1 wird diese zeitliche Dimension explizit benannt, in Modell 2 wird dieser Verlauf implizit durch die dargestellten Einflüsse des Kontexts vor, während und nach der Fortbildungsteilnahme nachgezeichnet. Der Kontext nimmt in beiden Modellen, wenn auch in unterschiedlicher Form, Einfluss auf das Fortbildungsangebot, die Teilnehmenden und die entsprechenden Wirkungen.

(2) Teilnehmenden-Merkmale

Die Teilnehmenden-Merkmale betreffen in beiden Modellen persönliche Voraussetzungen sowie die Wahrnehmung, Bewertung und Nutzung des Angebots. Lipowsky stellt zudem motivationale Orientierungen der Teilnehmenden heraus. Die persönlichen Voraussetzungen werden in Modell 1 spezifiziert, eine Eingrenzung dieser entfällt in Modell 2.

(3) Fortbildungsangebot

Bezüglich des (3) Fortbildungsangebots wird in beiden Modellen zwischen der Konzeption und der tatsächlichen Implementierung unterschieden (vgl. Abb. 1).

Im Zuge der Veranstaltungsplanung werden idealerweise bereits frühzeitig strukturelle und didaktische Merkmale festgelegt, um einerseits daran orientiert die Feinplanung vorzunehmen sowie andererseits mit Blick auf die Passung zwischen Angebot und Bedarf potenzielle Interessenten darüber zu informieren. Anhand dieser Informationen erhalten interessierte Personen einen ersten Eindruck und können über ihre Teilnahme entscheiden.

Huber und Radisch grenzen zusätzlich makro- von mikrodidaktischen Merkmalen ab:

Makrodidaktische Merkmale sind beispielsweise der Anbieter (z. B. zentral oder dezentral, staatliches Fortbildungsinstitut oder freier Anbieter), die Funktion der Fort- und Weiterbildung bzw. die Gesamtziele, das Referent-Trainer-Konzept (beruflicher Hintergrund, Überlegung zur Zusammensetzung der Teams), der Status der Fort- und Weiterbildung (verpflichtend oder freiwillig), die Dauer, die zeitliche Strukturierung (z. B. Mehrphasigkeit, Modularisierung, Sequenzialisierung). Mikrodidaktische Merkmale sind beispielsweise die konkreten Ziele der Lehr-Lern-Anlässe, die Formate, die Inhalte, die Methoden und die Medien, die Verwendung finden, sowie die konkreten Referenten bzw. Trainer oder Moderatoren, die das Fort- und Weiterbildungsangebot durchführen. (Huber & Radisch, 2010, S. 344f.)

In Abbildung 1, Modell 2 werden die einzelnen mikro- und makrodidaktischen Merkmale nicht dargestellt. In Modell 1 finden sich diese spezifiziert für ein erfolgsträchtiges Angebot wieder: Bezug wird auf Strukturen (= makrodidaktische Merkmale) sowie Inhalte, in der Fortbildung vorgenommene Aktivitäten und die Expertise der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners (= mikrodidaktische Merkmale) genommen. Deutlich wird in Modell 2, dass das Konzept maßgeblich die tatsächliche Implementierung beeinflusst. Das Angebot selbst wird in beiden Modellen von Kontextbedingungen beeinflusst, wobei der Kontext in Modell 1 – wie die gestrichelte Linie in Abbildung 1 vermuten lässt – tendenziell einen unterschwelligen Effekt ausübt.

(4) Zusammenhänge zwischen diesen Ebenen

Das Wechselspiel zwischen diesen Ebenen gestaltet sich in beiden Modellen unterschiedlich. Die Gemeinsamkeit besteht zunächst darin, dass die Interaktion der Teilnehmenden mit dem Fortbildungsangebot Wirkungen nach sich zieht: zunächst in Form der unmittelbaren Reaktion der Teilnehmenden auf die Fortbildung, die sich in deren (erwarteten) Zufriedenheit, Angebotsnutzung und Relevanzzuschreibung äußert. Deutlich wird in Modell 2, dass sich diese Reaktion nicht nur auf das tatsächlich erlebte, sondern auch auf das angekündigte Angebot bezieht. Somit ergeben sich zwei Interaktionsschleifen: Zunächst mündet die Reaktion auf das kommunizierte Fortbildungskonzept in der Entscheidung über die (Nicht-)Nutzung des Angebots, welche im Falle einer Teilnahme die Reaktion auf das implementierte Angebot beeinflusst. Ausschlaggebend für die Reaktion ist in beiden Modellen nicht nur das Angebot, sondern auch die Haltung gegenüber Fortbildung. Diese bildet sich in Modell 2 eingebettet in die Kontextbedingungen auf schulischer Ebene heraus und bezieht sich in Modell 1 auf die subjektive Bedeutsamkeit und Erfolgserwartung von Fortbildung, welche wiederum durch die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden beeinflusst werden. Die Wechselwirkungen zwischen Haltung, Reaktion und daraus resultierenden Wirkungen werden in beiden Modellen unterschiedlich beschrieben (vgl. Abb. 1). Bei Huber und Radisch beeinflusst die Reaktion der

Teilnehmenden deren Haltung gegenüber der Fortbildung, was wiederum Effekte auf die Angebotsnutzung nach sich zieht, wohingegen bei Lipowsky die individuelle Haltung der Teilnehmenden deren Reaktion auf die Fortbildung beeinflusst, was wiederum einen Effekt auf die Anwendung des Gelernten hat. Wie in Abbildung 1 sichtbar, verweist Lipowsky in diesem Prozess darüber hinaus implizit auf Aufgaben der Fortbildungsanbieter: Diese betreffen Maßnahmen zum Erhalt der Teilnahmemotivation nach der Fortbildung, welche wiederum Einfluss auf die Transfermotivation nehmen.

Die Wirkungen werden schließlich in Modell 2 unmittelbar durch die Angebotsnutzung und die Kontextbedingungen beeinflusst und üben im Gegenzug einen Effekt auf die Haltung gegenüber und die Reaktion auf die Fortbildung aus. Modell 1 unterscheidet sich diesbezüglich gravierend. So werden derartige Wechselwirkungen nicht dargestellt und die schulischen Kontextbedingungen nehmen lediglich indirekt auf die Angebotsnutzung Einfluss. Des Weiteren zieht in Modell 1 der Transferprozess verbunden mit der Transfermotivation der Teilnehmenden „Fortbildungserfolg“ nach sich. Es stellt sich somit die Frage, wie sich der Prozess nach der „Reaktion der Teilnehmenden“ gestaltet und welche handlungsregulierenden und kontextbezogenen Variablen darin eine Rolle spielen, so dass schließlich „Fortbildungserfolge“ und Wirkungen messbar sind.

(5) Ebenen von Wirkungen

Die in den Modellen beschriebenen Wirkungen und damit verbundenen Ebenen unterscheiden sich ebenfalls. Wie bereits angemerkt, bezieht sich Lipowsky auf „Fortbildungserfolg“ und beschreibt die seiner Argumentation nach damit verbundenen intendierten Wirkungen auf die Teilnehmenden und die Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler. Huber und Radisch beschreiben unabhängig von der Intention Wirkungen auf die Teilnehmenden und Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler und fügen diesen die Schule als Organisation hinzu. Zusätzlich unterscheiden sie zwischen Wirkungen auf Individual- und auf Gruppenebene und setzen die verschiedenen Wirkungsebenen zueinander in Beziehung. Auf Teilnehmenden-Ebene wird zwischen Variablen, die sich auf das Denken und Empfinden beziehen (kognitiv-affektive Ebene) und Variablen, die dem Handeln zugeordnet werden (Verhaltens Ebene), unterschieden. Benannt werden allerdings unterschiedliche Konstrukte. Bemerkenswert ist dabei, dass die Anwendung des Gelernten in beiden Modellen eine unterschiedliche Rolle einnimmt: Unter dem Begriff „Transferprozess“ mediert die Anwendung des Gelernten im Modell 1 den eigentlichen Fortbildungserfolg und ist somit Veränderungen auf kognitiv-affektiver Ebene vorgeschaltet, wohingegen im Modell 2 Variablen auf kognitiv-affektiver Ebene das „Transferverhalten im Anwendungsfeld“ bedingen. Dies wirft einerseits die Frage danach auf, ab wann die „Anwendung des Gelernten“ dem Lern-/Transferprozess zuzuordnen ist und ab wann diese als intendiertes Ergebnis der Fortbildung zu