

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg
Fachbereich Sozialpädagogik
Studiengang Pflege

Diplomarbeit

Multiplikatorenfortbildung für Pflegefachkräfte
Entwicklung konzeptioneller Grundlagen und Evaluation
einer Anwendung in der Praxis

02. August 2005

Vorgelegt von:

Gwendolyn Gollian
Matr.-Nr. 1480254
Buchenweg 12
25492 Heist

Wiebke Eckhoff
Matr.-Nr. 1644546
Auf dem Wümsch 3
27419 Sittensen

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Stratmeyer
Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Dahlgaard

Für die gute Zusammenarbeit und vielfältige Unterstützung danken wir dem AWO-Bildungszentrum Preetz, insbesondere der SEPiA-Projekt Koordinatorin Peggy Saß. Ebenso bedanken wir uns bei den Teilnehmern des SEPiA-Netzwerks, die sich freundlicherweise für die Evaluation als Gesprächspartner für Befragungen und als Teilnehmer an einer Gruppendiskussion zur Verfügung stellten.

Ein weiterer Dank gilt vielen Personen aus unserem persönlichen Umfeld, deren Anregungen und Verbesserungsvorschläge unsere Bearbeitungszeit bereicherten.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	IV
I. Einleitung	1
II. Zum Kontext betrieblicher Fort- und Weiterbildung	1
1. Betriebliche Fort- und Weiterbildung als Element der Personalentwicklung.....	1
2. Lernen von Erwachsenen.....	6
3. Didaktische Prinzipien in Fortbildungsmaßnahmen	10
3.1 Klärung des Begriffs Didaktik.....	10
3.2 Das 8-Faktoren-Konzept modernen Lehrens und Lernens.....	10
3.3 Konzipierung von Lernzielen.....	19
III. Bestehende Multiplikatorenkonzepte.....	21
1. Ein Multiplikatorenkonzept in technischen Fortbildungen.....	21
2. Ein Multiplikatorenkonzept in der kaufmännischen Ausbildung.....	23
3. Ein Multiplikatorenkonzept in stationären Pflegeeinrichtungen	24
IV. Grundlagen eines Multiplikatorenkonzepts	25
1. Klärung des Begriffs Multiplikator	26
2. Zielsetzungen eines Multiplikatorenkonzepts.....	27
3. Funktion eines Multiplikators im Fortbildungsprozess	30
3.1 Fortbildung als Gruppenprozess	30
3.2 Ebenen des Gruppengeschehens.....	31
3.3 Führung des Fortbildungsprozesses	32
4. Rolle des Vorgesetzten	35
5. Rollenprofil eines Multiplikators	37
5.1 Rollenprofile von professionellen Weiterbildnern.....	37
5.2 Transfer der Rollenprofile professioneller Weiterbildner auf ein Multiplikatorenkonzept	38
6. Anforderungen an einen Multiplikator	41
6.1 Ausgangskompetenzen.....	43
6.2 Anzueignende Kompetenzen	47
7. Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen.....	53
V. Evaluation der Multiplikatorenfortbildungen im SEPiA-Teilprojekt Preetz.....	56
1. Projektvorstellung.....	56
1.1 Das Multiplikatorenkonzept im SEPiA-Projekt.....	57

1.2 Der Fortbildungsprozess und die Strategien im SEPiA-Projekt	57
1.3 Bisherige Evaluationsansätze im SEPiA-Projekt Preetz.....	60
2. Vorgehen bei der Evaluation	61
2.1 Erläuterungen zur Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen	61
2.2 Vorgehen bei der Evaluation des SEPiA-Projekts	63
3. Analyse des Ist-Zustands in den teilnehmenden Einrichtungen	65
3.1 Schriftliche Befragung.....	65
3.2 Nacherhebung von Daten	69
3.3 Vorgehen bei der Auswertung.....	70
3.4 Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	71
3.5 Ergebnisse des Selbstaufschreibungsbogens.....	78
3.6 Bewertung der Ist-Analyse	80
4. Analyse der Erfahrungen von Leitungs- und Führungskräften	85
4.1 Vorstellung der Methode Gruppendiskussion.....	85
4.2 Vorstellung des Diskussionsleitfadens	86
4.3 Ablauf der Gruppendiskussion	87
4.4 Vorgehen bei der Auswertung.....	88
4.5 Auswertung der Erfahrungen	89
4.6 Bewertung der Diskussionsergebnisse	94
5. Analyse exemplarischer Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse	96
5.1 Vorstellung der Erhebungsmethode.....	96
5.2 Ablauf der Interviews	101
5.3 Vorgehen bei der Auswertung.....	103
5.4 Darstellungen der Fallbeschreibungen.....	109
5.5 Bewertung der Fallbeschreibungen.....	142
VI. Fazit	146
1. Einrichtungsbezogene Empfehlungen.....	146
2. Projektbezogene Empfehlungen	147
3. Schlussbemerkung	149
VII. Literaturverzeichnis	150
VIII. Anhang.....	156

Die Kapitel II.1-2, IV.1-5, IV.7, V.3, V.5.1-2 wurden von Gwendolyn Gollian erstellt.

Die Kapitel II.3, III., IV.6, V.1-2, V.5.3-5 wurden von Wiebke Eckhoff erstellt.

Die Kapitel I, V.4 und VI wurden gemeinsam erstellt.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	8-Faktoren-Konzept modernen Lernens und Lehrens	S. 11
Abb. 2:	Die Ebenen des Gruppengeschehens als Eisbergmodell	S. 31
Abb. 3:	Die Kompetenzwanne des Dozenten	S. 42
Abb. 4:	Modell des Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses im SEPiA-Projekt	S. 57
Abb. 5:	Phasen der Evaluation	S. 64
Abb. 6:	Teilnehmende Pflegeeinrichtungen	S. 71
Abb. 7:	Information der Mitarbeiter	S. 72
Abb. 8:	Kriterien bei der Mitarbeiterauswahl	S. 73
Abb. 9:	Inhalte des Gesprächs zwischen Vorgesetzte und Multiplikatoren	S. 75
Abb. 10:	Umsetzungsschritte in den Einrichtungen	S. 79
Abb. 11:	Kategorien des Multiplikators	S. 105
Abb. 12:	Kategorien des Vorgesetzten	S. 106
Abb. 13:	Kategorien des Kollegenteams	S. 107
Abb. 14:	Themengebundene Kriterien	S. 108

I. Einleitung

Effizient, qualitätsorientiert und praxisnah so soll sie sein – die betriebliche Fort- und Weiterbildung!

Solche Anforderungen werden aufgrund knapper Finanzen und vermehrter Sparmaßnahmen der Unternehmen vermehrt an die betriebliche Fort- und Weiterbildung gestellt.¹

Der Sinn von betrieblichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen steht außer Frage. Zum einen ermöglichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die Anpassung von Qualifikationen der Mitarbeiter an arbeitsorganisatorische Veränderungen. Zum anderen können sie bewirken, dass die Mitarbeiter sich den Anforderungen gewachsen fühlen und mit der betrieblichen Entwicklung mithalten. So zeigt eine Untersuchung zum Thema Berufszufriedenheit in der direkten Pflege einen Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fort- und Weiterbildungen und der Berufszufriedenheit der Pflegekräfte auf.²

Neben dem unternehmerischen Interesse und dem Mitarbeiterinteresse an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, besteht zudem im Arbeitsfeld der Pflege eine Verpflichtung zur beruflichen Fort- und Weiterbildung. So wird beispielsweise in den Qualitätsgrundsätzen der ambulanten Pflege bezüglich der internen Sicherung von Strukturqualität nach § 80 SGB XI formuliert, dass Träger ambulanter Pflegedienste verpflichtet sind, „[...] die fachliche Qualität der Leitung und der Mitarbeiter durch berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung sicherzustellen. Ihr Fachwissen ist ständig zu aktualisieren [...]“³ Gleiches gilt für stationäre Pflegeeinrichtungen.

Neben den Kosten wird zunehmend auch der Nutzen einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme kritisch betrachtet. Bei konventionellen Trainingsmaßnahmen und Fortbildungen wird geschätzt, dass nur 10-30 % der Lerninhalte in der beruflichen

¹ Vgl. Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje (1995): Neuere Tendenzen in der Weiterbildung, illustriert am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Zeitschrift. 6. Jg. Heft 6. Neuwied: Luchterhand, S.134-139

² Vgl. Wohlfender, Doris (2000): Langfristige Berufszufriedenheit in der direkten Pflege. In: Pflege. Wissenschaftliche Zeitschrift für die Pflege. 13. Jg. Heft 8. Bern: Hans Huber Verlag, S. 389-395, hier S. 393

³ Spitzenverbände der Pflegekassen u.a. (2004): Gemeinsame Grundsätze und Maßstäbe zur Qualität und Qualitätssicherung einschl. des Verfahrens zur Durchführung von Qualitätsprüfungen nach § 80 SGB XI in der ambulanten Pflege. In: Klie, Thomas; Stascheit, Ulrich (Hrsg.): Gesetze für Pflegeberufe. Gesetze, Verordnungen, Richtlinien. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag, S. 854-860, hier S. 856

Praxis umgesetzt werden.⁴ Abhilfe sollen ein stärkerer Praxisbezug und eine verbesserte Berücksichtigung der Transferbedingungen in den Unternehmen schaffen. Die Qualitätsdebatte hält daher auch in der betrieblichen Fort- und Weiterbildung Einzug.⁵ Mithilfe von Zertifizierungen wie DIN ISO 9000-9004 versuchen Weiterbildungsanbieter, ihre Qualität unter Beweis zu stellen und den Anforderungen der Unternehmen nachzukommen. Hierzu wird auf der Strukturebene solcher Qualitätssysteme die Qualität der Weiterbildung verstärkt an den formalen Qualifikationen der Dozenten festgemacht.⁶

Neben dieser Möglichkeit, gibt es zahlreiche weitere Ansätze, Fort- und Weiterbildungsangebote möglichst anforderungsgerecht auszurichten. Die Zukunft von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wird vermehrt in der Gestaltung von selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen gesehen und somit die Frage nach formalen Qualifikationen von Dozenten in den Hintergrund gerückt.⁷

Parallel werden alternative Konzepte zur Mitarbeiterqualifizierung entwickelt, welche die Mitarbeiter in den Betrieben stärker in den Fortbildungsprozess und den Transfer der Lerninhalte miteinbeziehen. Sogenannte nebenamtliche Trainer führen neben ihren eigentlichen Arbeitsaufgaben, Schulungen und Fortbildungen für Kollegen durch.⁸ Damit sollen vor allem der Praxis- und Anwendungsbezug interner Fortbildungen gesichert werden. Denn: Wer weiß besser, was zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben benötigt wird, wenn nicht die Mitarbeiter eines Betriebes. Eine Variante dieser Ansätze ist das Multiplikatorenprinzip. Hierbei nimmt stellvertretend für alle Kollegen ein Mitarbeiter an Fortbildungen teil und gibt anschließend die Inhalte an Kollegen weiter. Das AWO-Bildungszentrum Preetz nahm sich dieser Idee an und führte im Rahmen eines Projekts Fortbildungen nach dem Multiplikatorenprinzip durch. Pflegefachkräfte von ambulanten und stationären Pflegeeinrichtungen fungierten im Anschluss an Fortbildungen im AWO-Bildungszentrum als Multiplikatoren.

Im Zuge der Evaluation dieses Projekts, bot sich die Gelegenheit, dieses Fortbildungsprinzip zu analysieren und sich damit auseinander zu setzen. Im Zuge der Evaluation

⁴ Vgl. China, Rolf (2003): Wie Trainingsinvestitionen bessere Zinsen bringen. In: Personalwirtschaft. 30. Jg. Heft 10. Neuwied: Wolters Kluwer, S. 44-48, hier S. 45

⁵ Vgl. Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München. Vahlen, S. 203

⁶ Vgl. Schweer, Martin K. W. (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung- Zeitschrift. 10. Jg. Heft 2. Neuwied: Luchterhand, S. 79-81

⁷ Hof, Christiane (2001): Werden pädagogische Profis überflüssig? In: Grundlagen der Weiterbildung- Zeitschrift. 12. Jg. Heft 5. Neuwied: Luchterhand, S. 218-221

⁸ Vgl. Steffens-Bode, Tanja; Gestmann, Michael (2003): Nebenjob „Interner Trainer“. In: Personal. Zeitschrift für Human Resource Management. 36.Jg. Heft 9. Bad Feilnbach: Schmidt Periodicals, S.30-34

sollten die Einflussfaktoren auf den Verlauf der Multiplikatorenfortbildungen ermittelt werden.

Bei der theoretischen Annäherung an das Thema stellte sich zunächst heraus, dass lediglich Erfahrungsberichte über konkrete Anwendungen des Multiplikatorenprinzips vorlagen. Jedoch fanden sich keine grundlegenden Überlegungen zum konzeptionellen Vorgehen bei der Umsetzung der Multiplikatorenmethode. Aus diesem Grund wurde sich dafür entschieden, zunächst konzeptionelle Grundlagen theoretisch zu erarbeiten. Diese sollten im Weiteren als Basis für das praktische Vorgehen bei der Evaluation fungieren.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt:

Im Kapitel II wird der Kontext, in welchem betriebliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen stehen, näher erläutert. Hierzu wird anfangs eine Klärung des Begriffs der Fort- und Weiterbildung vorgenommen. Danach wird auf die Besonderheiten erwachsener Lerner eingegangen und die daraus folgenden Konsequenzen auf didaktische Prinzipien in der Fort- und Weiterbildung aufgezeigt.

Kapitel III stellt Anwendungsbeispiele des Multiplikatorenprinzips in unterschiedlichen Arbeitsfeldern vor.

In Kapitel IV werden dann konzeptionelle Grundlagen eines Multiplikatorenkonzepts erarbeitet. Der Begriff Multiplikator wird definiert, sowie mögliche Zielsetzungen eines Multiplikatorenkonzepts dargelegt. Die Bedingungen eines Multiplikatorenkonzepts in Hinsicht auf den Multiplikator, den Vorgesetzten und den sonstigen Faktoren der Einrichtungen werden erläutert.

Ausgehend von diesen konzeptionellen Grundlagen folgt in Kapitel V eine Evaluation des Multiplikatorenkonzepts des AWO-Bildungszentrums Preetz.

Abschließend wird in Kapitel VI ein Fazit gezogen, welches wesentliche Ergebnisse der Evaluation aufgreift, um Empfehlungen zur Optimierung des Multiplikatorenkonzepts zu geben.

In der weiteren Arbeit wird durchgängig die männliche Form gebraucht, dies erfolgt aus Gründen der besseren Lesbarkeit und schließt ausdrücklich die weibliche Form mit ein.

II. Zum Kontext betrieblicher Fort- und Weiterbildung

1. Betriebliche Fort- und Weiterbildung als Element der Personalentwicklung

Die betriebliche Fort- und Weiterbildung ist eine Maßnahme der Personalentwicklung. Daher wird an dieser Stelle zunächst allgemein auf Personalentwicklung eingegangen. Anschließend folgen weitere Erläuterungen zur betrieblichen Fort- und Weiterbildung.

Personalentwicklung beinhaltet Maßnahmen und Instrumente, die von einem Unternehmen zielgerichtet geplant, eingesetzt und evaluiert werden, um personelle Ressourcen zu formen.⁹ Unter personellen Ressourcen ist nach Neuberger die Gesamtheit der personellen Kapazität eines Betriebes zu verstehen und nicht die Person eines einzelnen Mitarbeiters.¹⁰ „Nicht was eine individuelle Person (leisten) kann, interessiert, sondern was eine Person, die mit anderen Personen nach vorgegebenen Regeln und Zielen zusammenarbeitet, (leisten) kann.“¹¹

Die Personalentwicklung verfolgt unterschiedliche Ziele. Hierzu zählen die Erhaltung von Wettbewerbsfähigkeit, die hausinterne Förderung und Entwicklung von Nachwuchskräften, die Verbesserung des Images sowie die Anpassung der Mitarbeiterqualifikation an veränderte Gegebenheiten.¹² Diese Ziele stellen das Interesse des Unternehmens und nicht das der Mitarbeiter in den Vordergrund. Allerdings können Ziele, die für das Unternehmen bedeutsam sind, ebenfalls für die Mitarbeiter eine Rolle spielen. So hat einerseits der Betrieb ein Interesse daran, seine Mitarbeiter für bestimmte Aufgaben zu qualifizieren, andererseits haben die Mitarbeiter ihrerseits ein Interesse daran, den betrieblichen Anforderungen gewachsen zu sein. Unter Anforderungen werden die, für das Ausführen einer Arbeitstätigkeit erforderlichen

⁹ Vgl. Becker, Manfred (2004): Personalentwicklung. In: Gaugler, Eduard; Oechsler, Walter A.; Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. überarb. und ergänz. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S.1500-1512, hier S. 1501

¹⁰ Vgl. Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. 2. durchges. Aufl. Stuttgart: Enke, S. 3

¹¹ Ebenda

¹² Vgl. Thom, Norbert (2004): Evaluation betrieblicher Bildungsarbeit. In: Gaugler, Eduard; Oechsler, Walter A.; Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. überarb. und ergänz. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S.734-742, hier S. 735

Leistungsvoraussetzungen verstanden.¹³ Durch eine Anpassung ihrer Qualifikation an die Anforderungen können Erfolgserlebnisse bei der Arbeit entstehen, die sich wiederum auf die Arbeitszufriedenheit auswirken. Unter Qualifikation werden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen einer Person verstanden.¹⁴ Stimmt die Qualifikation eines Mitarbeiters mit den Anforderungen einer Arbeitsaufgabe überein, besteht eine Eignung des Mitarbeiters für die Erfüllung dieser Aufgabe.¹⁵ Eine höhere Qualifikation bedeutet demnach, dass der Mitarbeiter für anspruchsvollere Aufgaben geeignet ist. Die Karrierechancen für den Mitarbeiter im Unternehmen können sich somit verbessern.¹⁶

Eine Möglichkeit, die Mitarbeiterqualifikation in Unternehmen zu erhöhen, ist der Einsatz von betrieblichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen.

Die klassische betriebliche Fort- und Weiterbildung wird vom Deutschen Bildungsrat als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase“¹⁷ definiert. Diese Definition beschränkt sich allerdings auf organisiertes und institutionalisiertes Lernen. Zunehmend werden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auch in einem erweiterten Sinn verstanden und um Aspekte des informellen Lernens erweitert.¹⁸ Informelles Lernen kann als „[...] ein Lernen in und über Erfahrungen verstanden werden, wobei die Erfahrungen in Reflexionen und bewusste Lernfortschritte einmünden oder auch als sinnliche Wahrnehmungen implizit und unbewusst zu Lernprozessen führen.“¹⁹ Dabei handelt es sich beispielsweise um betriebliche Maßnahmen der Lernförderung am Arbeitsplatz, Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren, selbstgesteuertes

¹³ Vgl. Sonntag, Karlheinz (1999): Ermittlung tätigkeitsbezogener Merkmale: Qualifikationsanforderungen und Voraussetzungen menschlicher Aufgabenbewältigung. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. 2. überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 157-179, hier S. 163

¹⁴ Vgl. Neuberger, Oswald (1994): a.a.O. S. 24 f

¹⁵ Vgl. Dahlgard, Knut (1996): Personalmanagement. In: Breinlinger-O'Reilly, Jochen; Maess, Thomas; Trill, Roland (Hrsg.): Das Krankenhaus Handbuch. Neuwied: Luchterhand, S. 277-340, hier S. 289

¹⁶ Vgl. von Rosenstiel, Lutz (1999): Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge der Sozialpsychologie. In: Sonntag, Karl-Heinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. a.a.O., S. 99-122, hier S. 100

¹⁷ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlung der Bildungskommission. unveränd. Nachdruck der 4. Aufl. Stuttgart: Klett, S. 197

¹⁸ Vgl. Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 8

¹⁹ Dehnbostel, Peter (2002): Informelles Lernen- Aktualität und begrifflich- inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, Peter; Gonon, Philipp: Dokumentation der Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln mit dem Rahmenthema „Berufsbildung in der Wissensgesellschaft: Globale Trends- Notwendige Fragen- regionale Impulse. Bielefeld: Bertelsmann, S. 3-12, hier S. 3

Lernen mit Hilfe von Medien, das Lesen von Fachbüchern oder Fachzeitschriften sowie die Mitarbeit in betriebsinternen Qualitätszirkeln.

In der folgenden Darstellung wird sich auf eine Definition von Fort- und Weiterbildung bezogen, die sowohl institutionalisiertes als auch informelles Lernen im Betrieb berücksichtigt. Es handelt sich hiernach bei betrieblicher Fort- und Weiterbildung um:

„Konkrete Bestrebungen eines Betriebes mit dem Ziel, berufserfahrene Mitarbeiter im Hinblick auf spezifische Anforderungen (bezüglich Wissen, intellektuellen Fähigkeiten, motorischen Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften) eines bestehenden oder geplanten Arbeitsplatzes zu schulen (zu trainieren, zu unterweisen), wobei die Wahl des Lernortes (innerbetrieblich, überbetrieblich, zwischen betrieblich) und der Weiterbildungsmethode nicht festgelegt ist.“²⁰

Besteht das Ziel der betrieblichen Fort- und Weiterbildung in der Anpassung der Qualifikation an veränderte Anforderungen des Arbeitsplatzes, handelt es sich um eine Anpassungsfortbildung. Eine Aufstiegsfortbildung hat dagegen zum Ziel, dass Mitarbeiter für die Ausübung von Tätigkeiten auf ranghöheren Arbeitsplätzen qualifiziert werden.²¹

Neben dem synonymen Gebrauch der Begriffe Fortbildung und Weiterbildung, werden sie zum Teil auch unterschiedlich in der Theorie und Praxis gedeutet und verwandt. Weiterbildung wird einer häufig anzutreffenden Unterscheidung nach als Spezialisierung und Erweiterung eines Basisberufs verstanden. Bei Fortbildungsmaßnahmen geht es währenddessen um eine Aktualisierung von bestehendem Wissen eines Basisberufs.²²

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird diese Unterscheidung berücksichtigt und sich auf die Fortbildung im allgemeinen und im besonderen im pflegerischen Bereich bezogen.

Zum Erreichen der Ziele von betrieblicher Fortbildung ist ein strukturiertes Vorgehen bei der Planung, Durchführung und Kontrolle der betrieblichen Bildungsmaßnahme erforderlich.

Am Anfang der Maßnahme steht die Erhebung des Bildungsbedarfs. Hierzu werden die Anforderungen ermittelt, die momentan oder zukünftig zur Aufgabenerfüllung an den

²⁰ Lung, Matthias (1996): Betriebliche Weiterbildung. Leonberg: Rosenberger Fachverlag, S. 17

²¹ Vgl. Brackhane, Rainer (1986): Berufliche Weiterbildung. In: Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen: Verlag für Psychologie, S. 108-112, hier S. 110

²² Vgl. Bieling, G. (1980): Bildungsprobleme der Diplompsychologen. In: Stephan, Egon (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung in Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 256-265, hier S. 256

Mitarbeiter gestellt werden. Das erstellte Anforderungsprofil wird mit den vorhandenen Qualifikationen des Mitarbeiters abgeglichen. Wird ein Defizit festgestellt, ist ein Bedarf an einer Qualifizierungsmaßnahme gegeben.²³ Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass nicht jeder festgestellte Bedarf die gleiche Dringlichkeit hat. In erster Linie sollten personelle und finanzielle Ressourcen für den Ausgleich eines aktuellen und die Funktion des Unternehmens gefährdenden Defizits genutzt werden.²⁴

Neben der Bedarfsanalyse wird eine Potenzialanalyse durchgeführt, in der gegenwärtig vorhandene und zukünftig entwickelbare Qualifikationen eingeschätzt werden.²⁵ Durch die Potenzialanalyse kann einer eventuell eintretenden Über- bzw. Unterforderung des Mitarbeiters während einer Bildungsmaßnahme vorgebeugt werden.

Als weiterer Schritt folgt die Planung und Gestaltung der entsprechenden Maßnahme. Bei einer Fortbildung handelt es sich um eine Personalentwicklungsmaßnahme, die außerhalb des Arbeitsplatzes (off-the-job) durchgeführt wird. Sie kann entweder intern oder extern, das heißt außerhalb des Unternehmens, stattfinden.

Weiter gilt es die Frage zu klären, an welchen Lernzielen sich die Fortbildung orientieren und wie sie dementsprechend ausgestaltet werden soll. Es bestehen die Alternativen Fortbildungsinhalte unter anderem in Form einer Informationsveranstaltung, eines Vortrages, eines Seminars mit praktischen Elementen oder auch als Workshop zu vermitteln.²⁶ Der Zeitpunkt und die Dauer einer Fortbildungsmaßnahme müssen bestimmt werden. Es wird überprüft, welche sachlichen und personellen Ressourcen für die Durchführung benötigt werden und inwieweit diese zur Verfügung stehen.²⁷

Nach der Realisierung der Bildungsmaßnahme erfolgt der Transfer des Gelernten in die Praxis. „Personalentwicklungsmaßnahmen sind erst dann erfolgreich abgeschlossen, wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Gelernte am Arbeitsplatz dauerhaft zur Bewältigung ihrer Aufgaben anwenden.“²⁸ Teilweise wird der Transfer von neuem Wissen in die Arbeitspraxis dadurch erschwert, dass Vorgesetzte und Kollegen die Umsetzung von neuen Wissensinhalten in der praktischen Arbeit nicht unterstützen bzw. behindern. Bereits bestehende starre Arbeitsstrukturen oder

²³ Vgl. Becker, Manfred (2004): a.a.O., S. 1508

²⁴ Vgl. Neuberger, Oswald (1994): a.a.O., S. 165

²⁵ Vgl. Becker, Manfred (2004): a.a.O., S. 1509

²⁶ Vgl. Herzig, Volker (2004): Personalentwicklungsplanung. In: Gaugler, Eduard; Oechsler, Walter A.; Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. überarb. und ergänz. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S.1512-1520, hier S.1518

²⁷ Vgl. Becker, Manfred (2004): a.a.O., S. 1510

²⁸ Becker, Manfred (2004): a.a.O., S. 1510

eine große Belastung durch den täglichen Arbeitsanfall behindern ebenfalls die Anwendung von erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der praktischen Arbeit. Um dem vorzubeugen, ist es sinnvoll, bereits bei der Auswahl einer Fortbildungsmaßnahme der Personalentwicklung auf einen möglichen Transfer zu achten.²⁹

Bei einer Evaluation der Bildungsmaßnahme wird der Ist-Zustand mit den zuvor gesetzten Zielen abgeglichen. Es wird der Nutzen bewertet, den die Fortbildung erbracht hat. Hierbei kann sich auf die Auswahl der Teilnehmer, die ausgewählte Maßnahme, den Prozess der Personalentwicklung mit der Planung und der Durchführung einer Maßnahme oder auf den Transfer der Wissensinhalte in die Praxis bezogen werden.³⁰ Die Evaluation einer Fortbildung kann begleitend oder im Abschluss an die Fortbildungsmaßnahme stattfinden. Sie dient jedoch immer auch als eine Basis für die erneute Planung von weiteren Personalentwicklungsmaßnahmen. Demzufolge kann Fortbildung als ein Prozess verstanden werden statt.³¹

²⁹Vgl. Hauser, Eberhard (1991): Qualifizierung von Mitarbeitern. In: von Rosenstiel, Lutz; Regnet, Erika; Domsch, Michael (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer Verlag für Wirtschaft und Steuern, S. 352-362, hier S. 354

³⁰ Vgl. Dahlgaard, Knut (1996): a.a.O., S. 315

³¹ Vgl. Herzig, Volker (2004): a.a.O., S. 1519

2. Lernen von Erwachsenen

Erwachsene sind die Zielgruppe von betrieblichen Fortbildungsmaßnahmen. Im Folgenden wird dargestellt, welche Besonderheiten sich hieraus für eine Fortbildungssituation ergeben. Die Berücksichtigung der Besonderheiten dient der Planung und Durchführung lernfördernder Maßnahmen zur Erreichung des Lernerfolgs.³²

Der Lernvorgang in der betrieblichen Fortbildung unterscheidet sich nicht wesentlich vom Lernen der Kinder in der Schule. In beiden Fällen wird eine „allgemeine Didaktik menschlichen Lernens und Unterrichtens“³³ angewandt. Unterschiede zwischen erwachsenen Lernern und Kindern beruhen nach Döring und Ritter-Mamczek auf der Sozialisation und den Erfahrungen der Erwachsenen. Dazu zählen das Lebens- und Lernalter, die Lebens-, Lern- und Berufserfahrungen sowie der berufliche Werdegang.³⁴

Nach Schmiel müssen die Bedingungen des Lernens von Erwachsenen für die Gestaltung von erwachsenengerechten Fortbildungen berücksichtigt werden. Diese Bedingungen nennt er „lernwichtige“ Eigenschaften. Dazu zählt er zum einen die Lernvoraussetzungen der einzelnen Fortbildungsteilnehmer und zum anderen das Lernverhalten, das in der jeweiligen Lehr-Lernsituation gezeigt wird. Die Lernvoraussetzungen von Erwachsenen lassen sich unterteilen in:

- Persönlichkeitsstruktur des Lernenden,
- Erworbene Verhaltensdispositionen und
- Lernfähigkeit des Lernenden zum Zeitpunkt der Fortbildung.³⁵

Unter Persönlichkeitsstruktur versteht Schmiel die generelle Einstellung zum Lernen und zur Weiterbildung und die Sicherheit beziehungsweise Unsicherheit, mit der ein Fortbildungsteilnehmer einer Lernsituation begegnet.³⁶

Durch den Status, den ein erwachsener Fortbildungsteilnehmer aufgrund seiner beruflichen Erfahrungen und seiner Lebenserfahrungen hat, nimmt er nicht unvoreingenommen an einer Lehrveranstaltung teil. Es bestehen Erwartungen, Wünsche, Hoff-

³² Vgl. Schmiel, Martin (1990): Lernverhalten und Lernförderung von Erwachsenen in der betrieblichen Weiterbildung. In: Schlaffke, Winfried; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln: Dt. Instituts-Verlag, S. 100-141, hier S. 105

³³ Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. 8. Aufl. Weinheim: Dt. Studien Verlag, S.170

³⁴ Vgl. ebenda

³⁵ Vgl. Schmiel, Martin (1990): a.a.O., S. 109

³⁶ Vgl. ebenda

nungen und Ängste, die auf die Fortbildung ausgerichtet sind. Die Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung bedeutet eine Veränderung und Erweiterung des bereits bestehenden Wissens. Hierbei müssen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen neu geordnet oder aber auch eventuell beseitigt und durch neue ersetzt werden. Bereits vorhandenes Wissen oder Erfahrungen kann von außen als nicht ausreichend bewertet oder veraltet eingestuft werden. Diese Aussicht ruft Angst vor Misserfolg und somit Angst vor Neuem hervor.³⁷ Unter Umständen führt dies bei den Fortbildungsteilnehmern zu Verunsicherungen, Zweifeln und Widerständen. Weiterhin kann der Besuch einer Fortbildungsmaßnahme als Gefährdung des Status verstanden werden. Fortbildungsteilnehmer können in dieser Situation Angst haben, vom Lehrenden nicht akzeptiert oder aus der Gruppe ausgegrenzt zu werden.³⁸

Aufgrund dieser Ängste ist es wichtig, dass der Umgang und das Lernklima von Partnerschaftlichkeit, Respekt und gegenseitiger Wertschätzung geprägt sind. Der Lernende ist zu selbstbestimmten und selbstgesteuertem Lernen fähig und sollte auch an didaktischen Entscheidungen beteiligt werden.³⁹ Wird den Fortbildungsteilnehmern partnerschaftliches Verhalten entgegengebracht, bemühen sich diese ebenfalls darum, sich dem Lehrenden kooperativ und partnerschaftlich zu zeigen.⁴⁰

Die oben genannten Lernvoraussetzungen von Erwachsenen müssen bei der Auswahl der Lernziele und der Lerninhalte berücksichtigt werden, da auf diesem Weg verhindert werden kann, dass eine Unter- oder Überforderungen der Fortbildungsteilnehmer auftritt.⁴¹

Ein weiterer Bestandteil der Lernvoraussetzungen sind die erworbenen Verhaltensdispositionen, bezogen auf Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten, Einstellungen über die ein Fortbildungsteilnehmer zum Zeitpunkt der Fortbildung verfügt.⁴² Beim Lernen von Erwachsenen werden neue Wissensinhalte mit diesen bereits erworbenen Anlagen verglichen und interpretiert. Es handelt sich, im Gegensatz zum kindlichen

³⁷ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. 2. völlig neu bearb. Aufl. Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 244 f

³⁸ Vgl. ebenda, S. 246

³⁹ Vgl. Thiele, Hartmut (1986): Methoden des Lehrens und Lernens. In: Sarges, Werner; Fricke; Reiner (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen: Verlag für Psychologie, S. 403-411, hier 405

⁴⁰ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 116, 120

⁴¹ Vgl. Schmiel, Martin (1990): a.a.O., S. 110

⁴² Vgl. Schmiel Martin (1990): a.a.O., S. 106

Neulernen, beim Erwachsenenlernen um Anschlusslernen.⁴³ Infolgedessen spielt beim Lernen im Erwachsenenalter der konkrete Praxisbezug eines Fortbildungsthemas eine wichtige Rolle. Der Lernende muss einen Sinn und einen Nutzen für seine praktische Arbeit erkennen können. Das Thema muss von ihm als relevant und in sein bestehendes Wissen integrierbar eingeschätzt werden.⁴⁴ Geschieht dies nicht, fungieren bereits vorhandene Wissensinhalte als Lernbarriere für die neuen Lerninhalte. „Zuviel Neuigkeit verwirrt und irritiert und gefährdet neues Wissen und ungewohnte Deutungen.“⁴⁵

Als Lernfähigkeit, die auf die Lernsituation abzielt, versteht Schmiel unter anderem die Lernbereitschaft.⁴⁶ Diese ist wichtig, denn „Qualifizierungsmaßnahmen, zu denen ein Beschäftigter von seinen Vorgesetzten gezwungen wird, haben wenig Aussicht auf eine tatsächliche Erhöhung der beruflichen Kompetenzen.“⁴⁷

Als weitere Lernfähigkeit ist Merkfähigkeit, Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit zum Erlernen neuer und komplexer Sachverhalte zu nennen.⁴⁸ Erwachsene erleben in ihrer Berufspraxis selten die Situation, dass sie eine allgemeine Theorie anwenden oder über abstrakte Sachverhalte Kenntnis haben müssen. Vielmehr ist es so, dass sie in ihrer täglichen Arbeit gefordert sind, fall- und situationsbezogen zu agieren und zu reagieren. Erwachsenen können sich demzufolge im Lernprozess allgemeine Wissensinhalte leichter über einem konkreten Fall aneignen; sie lernen vom Besonderen zum Allgemeinen.⁴⁹

Zu den lernwichtigen Eigenschaften von Erwachsenen, die es bei der Erwachsenenfortbildung zu beachten gilt, zählen nach Schmiel⁵⁰ verschiedenste Elemente des Lernverhaltens, die in der konkreten Lernsituation beobachtbar sind. Hierzu gehört unter anderem die Einstellung des Fortbildungsteilnehmers die er zur Fortbildungssituation (Lehrender, Teilnehmer, Lernziele und –inhalte, Fortbildungsort und Fortbildungsgestaltung) hat. Ist ein Fortbildungsteilnehmer unzufrieden mit Faktoren der Fortbildungssituation, kann er den Lernprozess störend beeinflussen.

⁴³ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 2. Aufl. Neuwied: Luchterhand, S. 14

⁴⁴ Vgl. ebenda, S. 53

⁴⁵ Ebenda, S. 14

⁴⁶ Vgl. Schmiel, Martin (1990): a.a.O., S. 106

⁴⁷ Petersen, Thieß (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main: Lang, S. 119

⁴⁸ Vgl. Schmiel, Martin (1990): a.a.O., S. 106

⁴⁹ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. a.a.O., S. 246

⁵⁰ Schmiel, Martin (1990): a.a.O., S. 106

Dieser negative Einfluss äußert sich in mangelnder Mitarbeit, Passivität oder destruktiven, verbalen Äußerungen gegenüber dem Lehrenden.⁵¹

Weitere Elemente des Lernverhaltens sind „individuelle Methoden-, Medien-, Lernarrangement- und Unterrichtsstilpräferenzen“⁵². So gibt es in Fortbildungen unterschiedliche Lerntypen. Manche Teilnehmer zum Beispiel können Wissensinhalte am besten visuell aufnehmen, andere wiederum erfahren hauptsächlich über Anfassen und „Begreifen“ die Inhalte einer Fortbildung.⁵³

Ein weiteres Lernverhalten, welches Fortbildungsteilnehmer in einer Lernsituation zeigen können, ist nach Schmiel Kontakt- und Kooperationsverhalten.⁵⁴ So können sich die Lernenden beispielsweise bestimmten Lehrformen wie zum Beispiel Rollenspielen gegenüber nicht kooperativ zeigen. Als Konsequenz daraus ist der Lehrende gefordert, einerseits ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Lehrformen anzubieten und andererseits die Fortbildungsteilnehmer auch dazu zu bewegen, etwas Neues auszuprobieren.

Eine Berücksichtigung des Lernverhaltens ist wichtig, damit durch unterstützende Maßnahmen von Seiten des Lehrenden eventuelle Lernschwierigkeiten verhindert werden können.

⁵¹ Vgl. Langosch, Ingo (1993): Weiterbildung. Planen, Gestalten, Kontrollieren. Stuttgart: Enke, S. 26

⁵² Schmiel, Martin (1990): a.a.O., S. 106

⁵³ Vgl. Schrader, Einhard; Gottschall, Arnulf; Runge, Thomas (1983): Der Trainer in der Erwachsenenbildung. Rolle, Aufgaben, Verhalten. München, Wien: Carl Hanser Verlag, S. 48

⁵⁴ Vgl. Schmiel, Martin (1990): a.a.O., S. 106

3. Didaktische Prinzipien in Fortbildungsmaßnahmen

In diesem Abschnitt werden generelle didaktische Prinzipien betrieblicher Fortbildungsmaßnahmen vorgestellt. Dazu wird sich zunächst dem Didaktikbegriff genähert. Darauf aufbauend werden didaktische Prinzipien der Fortbildung dargestellt. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der Besonderheiten im Lernverhalten Erwachsener.

3.1 Klärung des Begriffs Didaktik

Das Wort Didaktik entstammt aus dem Griechischen und bedeutet „Lehre“. Damit sind nicht nur Lehrtätigkeiten gemeint, sondern auch viele Handlungen im Alltag, die der Wissensvermittlung, Demonstration und Anleitung dienen.⁵⁵

Bezogen auf Lehrtätigkeiten sind Definitionen des Begriffs Didaktik sehr unterschiedlich, je nach der Perspektive des Autors werden unterschiedliche Aspekte des Lehr- und Lernprozesses akzentuiert.⁵⁶ Eine eher weit gefasste Definition von Didaktik stellt Siebert vor:

„Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen Sachlogik des Inhalts und Psychologik des/der Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologik die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressaten/innen.“⁵⁷

Die Vermittlung zwischen der Sach- und der Psychologik geschieht einerseits in der Planung des Lernprozesses und andererseits in der Lernsituation selbst. Damit ist die Didaktik für die betriebliche Fortbildung eine Planungs- und Handlungstheorie zur Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen.⁵⁸

3.2 Das 8-Faktoren-Konzept modernen Lehrens und Lernens

In der Literatur lässt sich eine Fülle von didaktischen Leitlinien finden. Da dieser Abschnitt als Ausgangslage für die Entwicklung eines Multiplikatorenkonzepts dienen soll, wird sich an einem Modell orientiert, das die wichtigsten Grundsätze in der betrieblichen Fortbildung erwähnt.

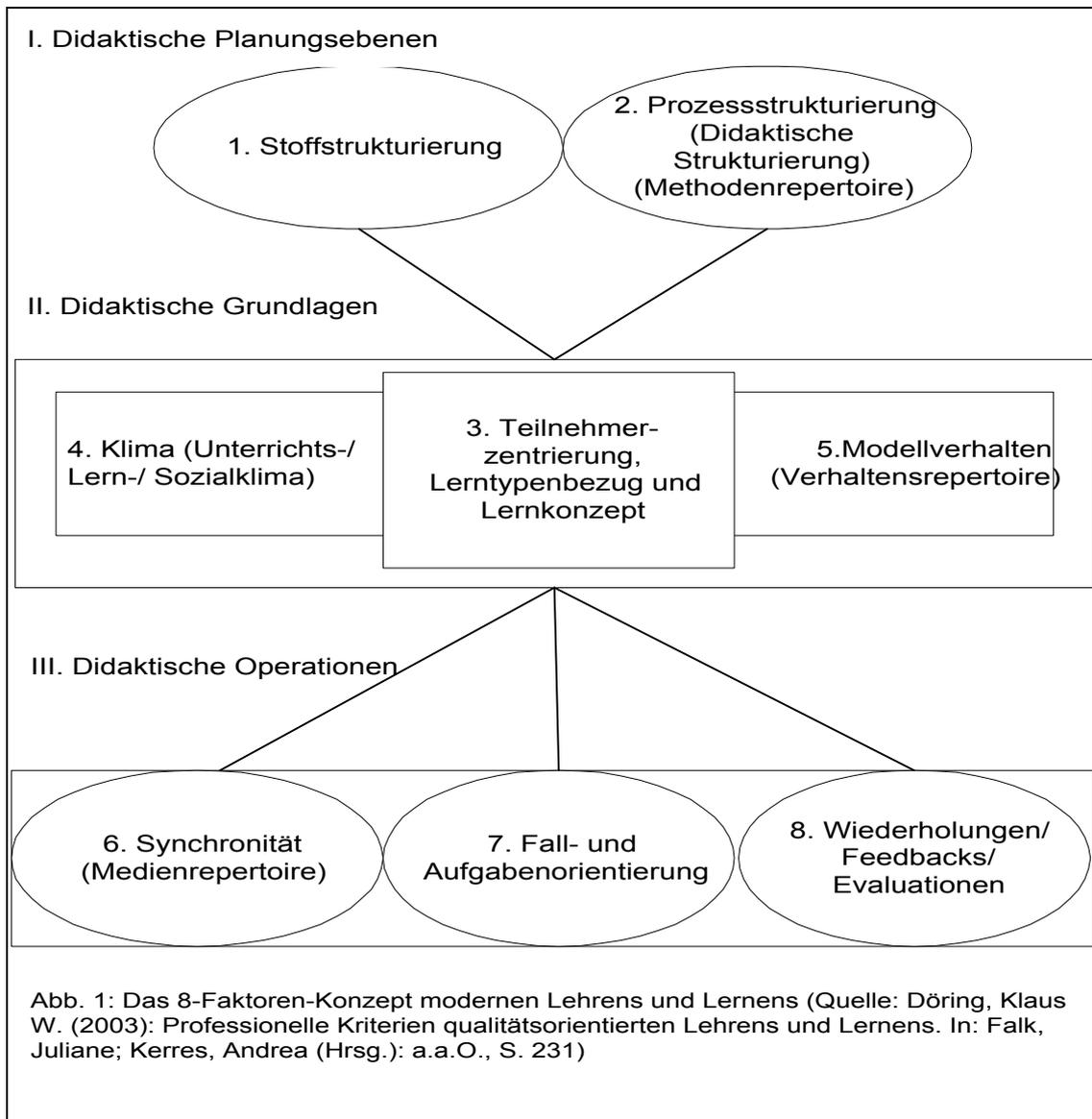
⁵⁵ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 2

⁵⁶ Vgl. Faulstich, Peter (1998): a.a.O., S. 119 ff

⁵⁷ Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 2

⁵⁸ Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 78

Döring bezeichnet das von ihm entwickelte 8-Faktoren-Konzept (siehe Abb.1) auch als „Mindeststandards, die nach dem heutigen Stand des Wissens nicht unterschritten werden dürfen.“⁵⁹



Das 8-Faktoren-Konzept gliedert sich in folgende Ebenen: Didaktische Planungsebene, Didaktische Grundlagen und Didaktische Operationen.

Innerhalb des folgenden Abschnitts soll dieses Modell dazu dienen, die grundlegenden Anforderungen an die didaktische und methodische Aufbereitung von Fortbildungsinhalten darzustellen.

⁵⁹ Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. In: Falk, Juliane; Kerres, Andrea (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 217-251

I. Didaktische Planungsebene

1. Stoffreduktion und thematische Strukturierung

Laut Döring vermeiden viele Dozenten aufgrund der Fülle des Lehrstoffs und knapper zeitlicher Ressourcen die Anwendung didaktischer Maßnahmen. Große Stoffmengen würden in kurzer Zeit vermittelt werden und die Fortbildungen endeten auf diese Weise in einem „frontalunterrichtlichen Arrangement“.⁶⁰ Der Lernerfolg der Seminarteilnehmer bleibe dabei allerdings äußerst fragwürdig. Siebert verweist darauf, dass aus seinen Erfahrungen, die Stoffmenge in einem umgekehrten Verhältnis zum Lernerfolg stehe.⁶¹ Die Anwendung didaktischer Maßnahmen verringert jedoch die Menge des Lehrinhalts innerhalb eines Seminars.

Einen Ausweg aus dem Problem der Stofffülle einerseits und der didaktischen Darbietung andererseits, stellen Stoffstrukturierungs- und Stoffreduktionstechniken dar.

Diese Techniken setzt eine intensive fachliche Auseinandersetzung des Dozenten mit dem Thema voraus. Der erste Schritt ist demnach also die Inhaltsanalyse des Fortbildungsthemas.⁶²

In der Inhaltsanalyse soll der Dozent zunächst die Verbindung des Themas zu den Fortbildungsteilnehmern reflektieren. Für die Vorbereitung des Dozenten ist es notwendig, die Hintergründe, Fähigkeiten und Voraussetzungen der Fortbildungsteilnehmer zu kennen.⁶³ Wichtig ist außerdem die Berücksichtigung vorhandener Lehrpläne und eventuell vorhandener Lernziele. Auch die Rahmenbedingungen der Fortbildung wie Zeit und zur Verfügung stehende Hilfsmittel sind bei der weiteren Planung zu beachten.⁶⁴

Nach Berücksichtigung dieser Faktoren hat der Dozent den Gesamtumfang des Themas zu bestimmen und anschließend zu gliedern. Die Thematik soll dabei soweit in der Komplexität reduziert werden, dass sie einerseits wahr und gültig bleibt, andererseits aber auch für den Lernenden fasslich bleibt.⁶⁵

⁶⁰ Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 232

⁶¹ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 223

⁶² Vgl. Döring, Klaus W. (1990): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. 3. Auflage Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 22 f

⁶³ Vgl. Wöltje, Jörg; Egenberger, Uwe (1996): Zukunftssicherung durch systematische Weiterbildung. München: Lexika Verlag, S. 157

⁶⁴ Vgl. Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 233

⁶⁵ Vgl. Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (1999): a.a.O., S. 99

Döring stellt die Stoffreduktionstechniken nach Becker⁶⁶ vor:

- Orientierungswissen/Strukturierende Zusammenhänge: Damit soll die Verbindung des Themas zu anderen Themenbereichen aufgezeigt werden.
- Ankerbegriffe (fachliche Oberbegriffe) und die sogenannte Fachlandkarte (graphische Darstellung des Fortbildungsthemas): Die Fülle des Themas soll so dargestellt werden, dass die vollständigen zentralen Zusammenhänge deutlich werden. Auf Einzelheiten wird hier nicht eingegangen.
- Inseln (ausgewählte Ankerbegriffe) mit besonderen Einzelheiten: Auf diese Weise sollen die Ankerbegriffe vertiefend dargestellt werden. Details sollen ausführlich behandelt. Die Inseln werden mit dem Orientierungswissen untereinander fachlich verbunden. Die Auswahl der Inseln sollte danach erfolgen, welche Ankerbegriffe für die Teilnehmer relevant sind.⁶⁷
- Prototypen (zwingende Beispiele): Durch die Konkretisierung an möglichst exemplarischen Beispielen soll sowohl das gesamte Themenfeld repräsentiert werden, als auch einzelne Fachinseln verdeutlicht werden. Die Ergebnisse der Bearbeitung dieser Fallbeispiele sollen dann von den Teilnehmern auf andere, ähnliche Fälle übertragen werden.⁶⁸

2. Prozessstrukturierung

Aufbauend auf dem vorangegangenen Schritt der didaktischen Reduktion erfolgt nun die didaktische Rekonstruktion der Lerninhalte. Ziel ist es, einen möglichst abwechslungsreichen, sinnvollen und methodisch strukturierten Lernprozess zu erstellen.⁶⁹ Im 8-Faktoren-Konzept schlägt Döring die Strukturierung des Lernprozesses anhand des Wechsels von rezeptiven und expressiven Lerntätigkeiten vor.

Rezeptive Lerntätigkeiten sind Aufnahme und verständige Speicherung von Informationen. Im Vordergrund steht das Verstehen des Themas in seinen Zusammenhängen und die Förderung der korrekten Wiedergabe des Fortbildungsthemas. Dies gilt als Voraussetzung zur Anwendung des erworbenen Wissens. Unter rezeptive Lehrmethoden fallen folgende Tätigkeiten: Lehrvortrag, mediale Demonstration, Lesen von Texten und die Textanalyse.

Mit expressiven Lerntätigkeiten ist die gedächtnismäßige Aktivierung und die theoretische, wie auch praktische Umsetzung in Handlungen zu verstehen. Das

⁶⁶ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 186 ff

⁶⁷ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 223

⁶⁸ Vgl. ebenda

⁶⁹ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 125

wichtigste Unterscheidungsmerkmal zu den rezeptiven Lehrmethoden ist, dass es um die Anwendung des Fortbildungsthemas geht. Zu den expressiven Lehrmethoden zählen: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Wiederholungen, Simulationen und Rollenspiele.

Als Mischformen bezeichnet Döring Diskussionen und Debatten, sowie Lehrgespräche und Planspiele.

II. Didaktische Grundlagen

3. Teilnehmerzentrierung

Döring sieht den Teilnehmer an Fortbildungen als den wichtigsten Kunden des Lehr/Lernsystems. Daraus folgt das Prinzip der Teilnehmerzentrierung. Der Dozent müsse sich am Teilnehmerbedarf, an den Lernkapazitäten, den Interessen, Kenntnissen und Fähigkeiten der Teilnehmer und an Möglichkeiten der Beteiligung und Mitbestimmung der Teilnehmer orientieren.⁷⁰

Lerngruppen sind dadurch geprägt, dass einzelne Teilnehmer sehr unterschiedliche Lerntypen darstellen können.⁷¹ Zur Feststellung eines individuellen Lernstils gibt es eine Reihe von Typologien, deren empirische Validität und Reliabilität umstritten ist.⁷² Es wird vorgeschlagen, zu Beginn einer längerfristigen Weiterbildungsmaßnahme eine Art Bestandsaufnahme der vorhandenen Lernstile der Teilnehmer vorzunehmen und dann die weitere Planung anhand der Ergebnisse zu modifizieren.⁷³

Döring schlägt dagegen vor, die Vielfalt der unterschiedlichen Lernstile zu berücksichtigen, indem eine möglichst große Bandbreite an Methoden und Medien angeboten wird. „Methoden und Medienmix auf der Grundlage eines breiten Repertoires an didaktischen Verhaltens- und Handlungsmustern ist demzufolge die einzig brauchbare Antwort der Trainer auf die Herausforderungen der vielen verschiedenen Lerntypen.“⁷⁴

4. Lern- und Arbeitsklima

Das Lern- und Arbeitsklima in Fortbildungen sollte möglichst konstruktiv und lernfördernd sein. Die Merkmale eines solchen Lernklimas werden vorgestellt.

⁷⁰ Vgl. Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 219

⁷¹ Vgl. ebenda, S. 236

⁷² Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 30

⁷³ Vgl. ebenda

⁷⁴ Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 237

Verständliche Sprache des Dozenten:

Eine verständliche Sprache des Dozenten bewirkt nach Döring, dass Teilnehmer das Fortbildungsthema leichter einschätzen. Weiterhin mobilisiert Verständlichkeit das Vorwissen und die Erfahrungen der Teilnehmer und integriert diese in den Lernprozess.⁷⁵ Um die Verständlichkeit zu fördern, schlägt Döring folgende Grundsätze vor⁷⁶:

- Freie Rede und Sprechdenken statt Ablesen von Manuskripten. Siebert berichtet in diesem Zusammenhang, dass syntaktisch unvollständige Sätze eher zum Nachdenken anregen als grammatikalisch perfekte Äußerungen.⁷⁷
- Einfachheit bei der Wortwahl und beim Satzbau
- Anregendes Reden, das heißt direkte Ansprache der Teilnehmer⁷⁸, Gebrauch von Beispielen

Ein weiterer Grundsatz bei der Sprache von Lehrenden ist die Reversibilität, das heißt die Umkehrbarkeit der Handlungen. Die Lehrenden sollten immer so mit den Lernenden sprechen, wie diese mit dem Dozenten sprechen können.⁷⁹

Aufmunterndes Verhalten des Dozenten:

Das aufmunternde Dozentenverhalten bezieht sich einerseits auf die Lenkung und Führung des Lernprozesses, andererseits bezieht es sich auf die intellektuellen Fähigkeiten des Dozenten. Der Lernprozess sollte durch den Dozenten in der beruflichen Fortbildung nicht zu stark reglementiert werden, indem er Freiräume einplant, die dem Teilnehmer selbstbestimmtes Lernen und Handeln ermöglichen. Bezogen auf die intellektuellen Fähigkeiten des Dozenten bedeutet aufmunterndes Dozentenverhalten ein Streitbares, das heißt zum Nachdenken anregendes, aber auch geistreiches Verhalten.

Wertschätzung der Teilnehmer:

Das bedeutet, dass der Umgang zwischen Dozenten und Teilnehmern durch Partnerschaftlichkeit und gegenseitiges Interesse geprägt ist. Der Dozent sollte die direkte und indirekte Bekräftigung von positivem Teilnehmerverhalten beherzigen und ein humorvolles Verhalten an den Tag legen.

⁷⁵ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina: Lehren und Trainieren in der Weiterbildung (2001): a.a.O., S. 89

⁷⁶ Vgl. ebenda, S. 88- 94

⁷⁷ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 120

⁷⁸ Siebert berichtet von einer Studie über den Zusammenhang zwischen der Sprache von Fahrlehrern und Prüfungserfolgen: Demnach steigt mit der Zuwendung und Ansprache zum einzelnen Fahrschüler der anschließende Prüfungserfolg. Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 120

⁷⁹ Vgl. ebenda

Körpersprache des Dozenten:

Zu beachtende Punkte beim Einsatz der Körpersprache sind beispielsweise Augenkontakt herstellen und der situationsgerechte Einsatz von Mimik und Gestik.⁸⁰

6. Modellverhalten

Ein Lehrender stellt für die Teilnehmer einer Fortbildung ein Modell oder ein Vorbild dar, an dem sie sich orientieren können. Wenn ein Dozent beispielsweise in einem Seminar über Kommunikation die vorgestellten Verhaltensregeln vorbildhaft anwendet, gewinnt er einerseits an Glaubwürdigkeit, andererseits stellt er sich selbst als ein Anwendungsbeispiel dar.⁸¹ Ein sympathischer Lehrender, der einen partnerschaftlichen Umgang zu den Teilnehmern pflegt, wird gemäß den Regeln des sozialen Lernens eher als Modell anerkannt, als ein unsympathischer.⁸²

III. Didaktische Operationen

7. Methoden- und Medieneinsatz

Methoden sind nicht nur als Mittel zwischen einem Sachverhalt und dem Lernenden zu verstehen, sondern sie bestimmen durch ihre Art, was gelernt wird. Methode und Inhalt stehen demnach in einem engen inneren Zusammenhang. Die Methode soll sich einerseits aus dem Inhalt ableiten lassen. Andererseits beeinflusst die Unterrichtsmethode den Unterrichtsinhalt ähnlich wie die Forschungsmethode den Inhalt von Forschungen bestimmt.⁸³

Weiterhin ist die Komplexität des Lehrinhalts für die Auswahl der Lehrmethode ausschlaggebend. Je komplexer ein Lehrinhalt ist, desto höher sind die Ansprüche an die Lehrmethode.⁸⁴ So werden beispielsweise bei Kommunikationstrainings vermehrt aktivierende Methoden wie das Rollenspiel eingesetzt, während bei der Vermittlung von kognitiven Wissensbereichen vermehrt der Lehrvortrag eingesetzt wird.⁸⁵

Medien sind Hilfsmittel im Unterricht und fungieren einerseits als Mittel zur Instruktion (Visualisierung, Konkretisierung, Aufzeigen des Praxisbezugs) von Teilnehmern, andererseits dienen sie bei teilnehmerzentrierten Lehrprozessen als Arbeitshilfe.⁸⁶ Die

⁸⁰ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S.10

⁸¹ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 154

⁸² Vgl. Zimbardo, Philipp (1995): Psychologie. 6. Aufl. Berlin: Springer, S. 295

⁸³ Vgl. Müller, Ulrich; Papenkort, Ulrich (1999): Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick. In: Knoll, Joachim (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand, S. 203-220, hier S. 218

⁸⁴ Vgl. Langosch, Ingo (1993): a.a.O., S. 33

⁸⁵ Vgl. Wöltje, Jörg; Egenberger, Uwe (1996): a.a.O., S.157

⁸⁶ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 75

Auswahl eines bestimmten Mediums in der Planung einer Lernsituation soll didaktisch begründet werden. „Didaktisch begründet ist ein Medieneinsatz, wenn das gewählte Medium eine optimale Zielerreichung (z. B. Veranschaulichung komplexer Sachverhalte) verspricht.“⁸⁷

Synchronisation der Lehrmethoden:

Bei der Planung und Auswahl geeigneter Lehrmethoden ist der anatomische und funktionale Aufbau der menschlichen Gehirnhälften zu beachten. Es besteht eine Asymmetrie der rechten und linken Gehirnhälfte bei der Informationsverarbeitung. Betrachtet ein Mensch beispielsweise einen Gegenstand, verarbeitet die rechte Gehirnhälfte Informationen wie Farbe, Form, Größe etc., während die linke Gehirnhälfte die Aspekte mit Begriffen und sprachlichen Konstruktionen belegt. Bei jeglichen geistigen Leistungen werden jedoch beide Gehirnhälften aktiviert, die jeweils ihre speziellen Fähigkeiten beitragen.⁸⁸

Bei traditionellen Lehr- und Lernprozessen wird Döring zufolge sehr viel Wert auf logisch-analytisches Vorgehen und detaillierten Darstellungen gelegt. Die Vermittlung beschränkt sich meist auf die Sprache, Visualisierungen fehlen zumeist. Lehner und Ziep plädieren daher für die „duale“ Verarbeitung von Informationen, das heißt dass Lernstoffe nicht nur verbal angeboten werden dürfen, sondern auch visualisiert werden müssen.⁸⁹ Mithilfe der Dualisierung werden beide Gehirnhälften angesprochen.

Döring fordert gleichermaßen in seinem 8-Faktoren-Konzept die Beachtung der Asymmetrie der Gehirnhälften in der Planung von Lernprozessen.⁹⁰ Die Berücksichtigung der Asymmetrie nennt er Synchronisation.

Vertikale Organisation des Gehirns:

Die vertikale Organisation des Gehirns bezieht sich auf das menschliche Gedächtnis und seine drei Verarbeitungsstufen. Um folgende Verarbeitungsstufen handelt es sich hierbei:⁹¹

1. Sensorischer Speicher
2. Kurzzeitgedächtnis
3. Langzeitspeicher

⁸⁷ Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (1999): a.a.O., S. 112

⁸⁸ Vgl. Lehner, Martin; Ziep, Klaus- Dieter (1992): Phantastische Lernwelt: Vom „Wissensvermittler“ zum „Lernhelfer“. Anregungen für die Seminarpraxis: eine Ideensammlung für Dozenten, Trainer und Lehrer in der Weiterbildung. Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 117-123

⁸⁹ Vgl. ebenda, S. 122

⁹⁰ Vgl. Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 242

⁹¹ Vgl. Lehner, Martin; Ziep, Klaus- Dieter (1992): a.a.O., S.127

Aus dem Vorhandensein der drei Verarbeitungsstufen leiten Lehner und Ziep sowie Döring folgende Konsequenzen für die Planung des Lernprozesses und den Medieneinsatz ab:

- Um den Sensorischen Speicher zu passieren, müssen Informationen von den Lernenden als bedeutsam eingestuft werden.
- Da die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses begrenzt ist, sollten Informationen häufig wiederholt werden. Auf diese Weise gelangen die Informationen ins Langzeitgedächtnis.
- Um Information so einzuspeichern, dass sie problemlos wieder abgerufen werden können, ist es notwendig, dass sie bereits bei der Informationsaufnahme in organisierten, geordneten Strukturen vorliegen.
- Die Beteiligung beider Gehirnhälften beim Lernvorgang (Synchronisation) erhöht die Speicherungswahrscheinlichkeit von Informationen, da „Erinnerungsflächen entsprechend bedeutend größer werden“⁹².

7. Fall- und Aufgabenorientierung

Aufgrund der Bedeutsamkeit des Praxisbezugs in Fortbildungen (siehe Kapitel II.2) plädiert Döring in dem 8-Faktoren-Konzept für eine verstärkte Fall- und Aufgabenorientierung. Erst wenn den Teilnehmern klar ist, um welche konkreten Fragen und Probleme es sich handelt, sind sie demnach bereit sich auf theoretische Wissensvermittlung einzulassen.⁹³ Andererseits funktioniert Lehren in der Fort- und Weiterbildung nicht ausschließlich praxisbezogen und ohne Verknüpfung mit theoretischem Wissen. „Wer nur konkretistisch und situationsbezogen lernt, erwirbt keine Kompetenzen, um neue, künftige, unvorhersehbare Situationen zu bewältigen.“⁹⁴ Daher ist die Verknüpfung von Fall- und Aufgabenorientierung mit theoretischer Wissensvermittlung unerlässlich, allerdings ist der Ausgangspunkt immer die praktische Anwendung. Theoretische Kenntnisse werden nur insofern behandelt, als dass sie zur Lösung der Aufgaben notwendig sind.

8. Einsatz von regelmäßigen Wiederholungen, Feedbacks und Evaluationen

Wie bereits unter Punkt 6. beschrieben, treten Informationseinheiten in das Langzeitgedächtnis über, wenn sie häufig genug wiederholt werden. Weiterhin bieten Wieder-

⁹² Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 244

⁹³ Vgl. ebenda

⁹⁴ Siebert, Horst (1999): Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Knoll, Joachim (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand, S. 140-156, hier S.142

holungen die Gelegenheit, einen strukturierten Gesamtüberblick über die Themen zu geben. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, Wiederholungen teilnehmeraktivierend zu organisieren, so dass die Verarbeitung von Lerninhalten gefördert wird.

3.3 Konzipierung von Lernzielen

Lernziele beschreiben das gewünschte Endverhalten der Lernenden im Anschluss an eine Fortbildungsmaßnahme. Zur Formulierung von Lernzielen müssen das geforderte Verhalten und der Lerninhalt präzisiert werden. „Anweisungen wie ‚Entwickeln Sie kritisches Denken‘ mangelt es an Inhalt. Kritisches Denken entwickeln über was?“⁹⁵ In dem angeführten Beispiel eines Lernziels fehlt also die Inhaltskomponente. Die Verhaltenskomponente muss weiterhin hinsichtlich ihrer Intensitätsstufe präzisiert werden. So macht es für die weitere Planung des Lernprozesses einen Unterschied, ob die Lernenden lediglich Überblickswissen über ein Thema haben sollen oder ob in den Lernzielen formuliert ist, dass eine Anwendung oder eine Bewertung des Themas stattfinden soll.⁹⁶

Lernziele können gemäß unterschiedlicher Abstraktionsgrade in Richt-, Grob- und Feinziele differenziert werden. Die Beziehung zwischen den genannten Zielarten ist so, „[...] dass jede Unterstufe die jeweilige höhere Lernstufe präzisiert“⁹⁷.

- Richtziele beziehen sich zumeist auf übergreifende institutionelle Rahmenbedingungen und sehr allgemeine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Grobziele sind wesentlich konkreter und pro Fortbildungstag können ein bis drei Groblernziele behandelt werden.
- Feinziele beziehen sich sehr konkret und präzise auf eine bestimmte Lehreinheit.

Lernziele spiegeln zudem die Absichten des Dozenten bei der Planung der Fortbildungen wieder.⁹⁸ Daher entsteht häufig der Eindruck, dass Lernzielformulierungen im Widerspruch zur Teilnehmerzentrierung stehen, denn wenn der Dozent bereits im Vorfeld sehr exakte Lernziele aufgestellt hat, bleibt wenig Raum für die individuellen Erfahrungen und Interessen der Teilnehmer.⁹⁹ Döring fordert daher, dass Dozenten Feinziele nur beispielhaft aufzeigen und weitere anschließend

⁹⁵ Klug- Redman, Barbara (1996): Patientenschulung und –beratung. Berlin: Ullstein Mosby, S. 60

⁹⁶ Vgl. Döring, Klaus W.(1990): Lehren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 31 f

⁹⁷ ebenda, S. 29

⁹⁸ Vgl. Langosch, Ingo (1993): a.a.O., S. 60

⁹⁹ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S.132

zusammen mit Fortbildungsteilnehmer erarbeitet werden.¹⁰⁰ Aber auch wenn der Dozent Feinziele vorgibt, hat dies Vorteile. Denn die Absichten des Lehrenden werden so für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar.

Lernziele können weiterhin nach Lernbereichen differenziert werden. Eine weit verbreitete Methode nach Bloom unterscheidet in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele.¹⁰¹

- Kognitiver Bereich: Wissen, Denken, Verstehen
- Affektiver Bereich: Werte, Gefühle, Einstellungen
- Psychomotorischer Bereich: Handeln, Verhalten

Diese Differenzierung ist aber nicht immer völlig trennscharf, bzw. die Lernziele der unterschiedlichen Bereiche setzen sich teilweise voraus. Zum Beispiel bedingt die Einübung bestimmter psychomotorischer Fertigkeiten anhand bestimmter Kriterien die Kenntnis der speziellen Kriterien.¹⁰² Nichtsdestotrotz ist eine Einteilung anhand der Lernbereiche sinnvoll, da der Lernprozess sich in den unterschiedlichen Bereichen anders strukturiert.

Durch die Formulierung von Lernzielen besteht zum Schluss einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme die Möglichkeit, den Lernerfolg abzuschätzen und zu überprüfen.¹⁰³

Dies gilt auf jeden Fall für kognitive und psychomotorische Lernziele, die Evaluation affektiver Lernziele gestaltet sich jedoch nicht so einfach. Zudem beziehen sich die formulierten Ziele nur auf einen Teil des tatsächlich stattgefundenen Lernprozesses. „Nebenprodukte“ wie ein verbessertes Selbstwertgefühl aufgrund der positiven Lernerfahrungen werden zumeist nicht aufgeführt oder lassen sich nicht schematisch als Lernerfolg abfragen.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Vgl. Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 226 f

¹⁰¹ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S.133

¹⁰² Vgl. Döring, Klaus W. (1990): Lehren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 31

¹⁰³ Ebenda, S. 29

¹⁰⁴ Vgl. Langosch, Ingo (1993): a.a.O., S. 60

III. Bestehende Multiplikatorenkonzepte

Um einen Überblick über praktische Anwendungsmöglichkeiten des Multiplikatorenprinzips zu geben, werden bereits bestehende Multiplikatorenkonzepte vorgestellt. Das Kennzeichen der vorgestellten Multiplikatorenkonzepte ist dabei, dass Mitarbeiter eines Betriebs ihr fachliches Wissen an Kollegen weitergeben, ohne eine gesonderte didaktische Vorbildung.

In dieser Darstellung wird sich auf betriebliche Multiplikatorenkonzepte konzentriert, die in der Literatur eingehender beschrieben sind.

Nicht berücksichtigt wurden Multiplikatorenkonzepte für die Fortbildung von Berufsschullehrern, da die als Multiplikatoren tätigen Lehrer bereits im Vorfeld über didaktische Kompetenzen verfügen.¹⁰⁵

1. Ein Multiplikatorenkonzept in technischen Fortbildungen¹⁰⁶

Bereits in den 1980er wurde ein Multiplikatorenkonzept für die Fortbildung von Facharbeitern in der Automobilindustrie entwickelt. Anlass war die Umstellung der Produktion auf computergesteuerte Fertigungsmaschinen, sogenannte CNC-Fräsen. Durch die neue Technologie war bei nahezu allen Mitarbeitern der Fertigungsabteilung Anpassungsqualifizierungen notwendig, die zunächst vom Hersteller der Fertigungsmaschinen durchgeführt wurden. Diese externen Schulungen zeigten nicht die gewünschten Effekte. Vielmehr kam es zu einer Reihe von Schwierigkeiten im Produktionsablauf, insbesondere zu Qualitätsproblemen. Daraus resultierte ein hoher Bedarf an Nachschulungen. Die Kritikpunkte an den Herstellerschulungen waren die mangelnde Teilnehmerorientierung und der fehlende Bezug zu konkreten Problemen in der Anwendung.

Da in dem Unternehmen gerade zuvor sehr positive Erfahrungen mit arbeitsbegleitenden Selbstlerngruppen von Führungsnachkräften gesammelt worden waren, entstand die Idee, das akute Weiterbildungsproblem ähnlich zu lösen. Besonders geschulte und versierte Mitarbeiter des Produktionsbereichs sollten als Multiplikatoren ihre Kollegen mit der neuen Technologie vertraut machen. Dazu wurden ausgewählte Mitarbeiter zunächst fachlich vorbereitet, indem sie eine sogenannte

¹⁰⁵ Vgl. Teige, Winfried (1989): Multiplikatorenmodell sichert in Bayern Fachkompetenz in der Berufsschule. In: Technische Innovation und Berufliche Bildung. 5.Jg., Heft 2. Bonn: IFA, S. 16- 24 und Schneider, Peter (1989): Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung der Ausbilder. In: Technische Innovation und Berufliche Bildung. 5.Jg. Heft 2. Bonn: IFA, S. 77- 78

¹⁰⁶ Vgl. Beutel-Wedewardt, Klaus (1991): Multiplikatorenkonzepte - ein Einstieg in die lernende Organisation. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden: Gabler, S. 247- 259

„Programmierqualifizierung“ in einer externen Schulung erhielten. Anschließend wurden in einem einwöchigen Seminar die Multiplikatoren methodisch und didaktisch geschult. Weiterhin wurde ein gemeinsames Schulungskonzept für die Kollegen (sogenannte Bedienerqualifizierung) mit Unterstützung eines professionellen Dozenten erarbeitet. Die Bedienerqualifizierung wurde von den Multiplikatoren praxisorientiert an einer Fertigungsmaschine durchgeführt.

Nachdem alle Bedienerqualifizierungen durchgeführt worden waren, trafen sich die Multiplikatoren mit den Initiatoren des Multiplikatorenkonzepts und den Produktionsverantwortlichen zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch.

In diesen Gesprächen zeigte sich, dass die Multiplikatoren sich weitergehende Gedanken zum Einsatz der Technik gemacht hatten, Verbesserungsvorschläge einbrachten und Anspruch auf Mitgestaltung ihres Arbeitsumfeldes erhoben. Aus Sicht des Autors begann so in dem betreffenden Unternehmen der Beginn einer lernenden Organisation.

In den Gesprächen traten jedoch auch einige Probleme zu Tage. Durch die Implementation von Projektgruppen und Qualitätszirkeln, die sich mit organisatorischen Veränderungsvorhaben beschäftigen und in denen sich Multiplikatoren engagierten, konnten Konfliktsituationen nur teilweise aufgelöst werden. Weiter gab es Probleme, wie die Multiplikatoren ihr normales Arbeitspensum mit der Multiplikatorentätigkeit vereinbaren konnten. Allgemeine Regelungen zu den Arbeitszeitressourcen wurden daraufhin getroffen. Später wurden Zielvereinbarungsgespräche eingeführt, in denen ein neuer Multiplikator mit seinem Vorgesetzten Art und Umfang seiner Multiplikatorentätigkeit festlegt.

Weiterhin zeigte sich, dass der Aufgabenbereich eines Multiplikators sich nicht auf die Informationsweitergabe und Beratung von Kollegen bei der Anwendung der neuen Technologie beschränkt, sondern auch die Beratung des Vorgesetzten und die Vorbereitung von Innovationsprozessen im Fachbereich (sogenannter „Innovationspromoter“¹⁰⁷) miteinbezieht.

Die Folgen des Multiplikatorenkonzepts in dem Unternehmen waren vielfältig, vor allem brachte es ein neues Rollenverständnis der vier zentral beteiligten Personengruppen (Systemeinführender Bereich, Führungskräfte des technologieanwendenden Fachbereichs, betriebliches Bildungswesen, betroffene Mitarbeiter in der Produktion) mit sich.

¹⁰⁷ Beutel-Wedewardt, Klaus (1991): a.a.O., S. 250

Weiterhin wurde eine Vernetzung des Multiplikatorenkonzepts mit dem Bereich der Personalentwicklung angelegt, so dass mittlerweile 60% der neu ernannten Führungskräfte in dem Unternehmen vorher als Multiplikatoren eingesetzt worden waren.

Aus Sicht des Autors liegen die Vorteile eines Multiplikatorenkonzepts in der Vernetzung von Lernen und eigenem Arbeitsumfeld, in der Aussicht, Veränderungsprozesse auf der untersten Ebene einzuleiten und die Möglichkeit, Mitarbeitern die Chance zu geben, sich fachlich, methodisch und sozial weiterzuentwickeln.

2. Ein Multiplikatorenkonzept in der kaufmännischen Ausbildung¹⁰⁸

Im Rahmen der kaufmännischen Berufsausbildung wurde bei Mercedes-Benz das Konzept TEAM (Technologien Erproben, Anwenden, Meistern) ins Leben gerufen, bei dem Auszubildende als Multiplikatoren für die Wissensweitergabe und –aneignung über spezielle EDV-Systeme fungieren. Die als Multiplikatoren tätigen Auszubildenden waren für die Wissensvermittlung an ihre Ausbildungskollegen zuständig. Der betriebliche Ausbilder übernahm während der Schulungen eine begleitende und beratende Rolle.

Nach einer gründlichen fachlichen Qualifizierung wurden methodisch-didaktische Fähigkeiten der Multiplikatoren in einem Seminar trainiert und gefördert. Die Schulungsunterlagen und der Ablaufplan der Schulung wurden gemeinsam von den Multiplikatoren und dem betrieblichen Ausbilder erstellt. Anschließend führten je zwei Multiplikatoren das Training von 10-12 Ausbildungskollegen unter der Begleitung eines Ausbilders durch. Im Anschluss an die Schulungseinheiten erfolgte eine Reflexion der Multiplikatoren und des begleitenden Ausbilders. Nach der gesamten Schulungsphase gaben die Multiplikatoren ihre Erfahrung an neue Multiplikatoren weiter.

Aus Sicht des Autors weist das Multiplikatorenkonzept eine Reihe von Vorteilen auf:

- Die Multiplikatoren arbeiteten sehr teilnehmerorientiert.
- Die Atmosphäre in den Seminaren wurde als offen und produktiv erlebt.
- Die Multiplikatoren würden sich ausprobieren können und würden so an Selbstsicherheit und Selbständigkeit gewinnen.
- Das Multiplikatorenkonzept brachte einen geringeren Bedarf an externen Referenten zu den jeweiligen Themen mit sich und damit weniger Kosten.

Allerdings macht der Autor die Einschränkung, dass sich das TEAM-Konzept vor allem bei Themen mit einem hohen Fachanteil eignen würde.

¹⁰⁸ Vgl. Mildenerger, Jörg (1996): TEAM. Eine Ausbildungsmethode als Beispiel selbstorganisierten Lernens bei Mercedes-Benz. In: Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, S. 363-375

3. Ein Multiplikatorenkonzept in stationären Pflegeeinrichtungen¹⁰⁹

In dem Projekt „Alzheimerzentrum Hamburg“ der Hamburgischen Brücke, Gesellschaft für private Sozialarbeit e. V., sollte der Qualifikationsstand von Pflegekräften in stationären Einrichtungen in bezug auf Demenzerkrankungen und Angehörigenarbeit verbessert werden. Bei der Planung entschied man sich für die Verwirklichung dieses Ziel mittels eines Multiplikatorenkonzepts.

Jeweils ein Mitarbeiter einer am Projekt teilnehmenden Einrichtung besuchte dazu fachliche Fortbildungen der Hamburgischen Brücke. Anschließend sollten die Fortbildungsteilnehmer in Lerngruppen die Übernahme der Multiplikatorentätigkeit in der Einrichtung praktisch einüben. In einem Seminar, dessen Präsenztage über mehrere Wochen verteilt waren, entwarfen die Multiplikatoren ein Schulungskonzept für ihre Einrichtung. Das Konzept sollte sich an den persönlichen Fähigkeiten der Multiplikatoren und den spezifischen Gegebenheiten ihres Arbeitsumfeldes orientieren. Die Zeit zwischen den Präsenztagen diente den Multiplikatoren zur Bedarfserhebung in der Einrichtung und der eigenständigen Erarbeitung des Schulungskonzepts. Im Rahmen des Seminars erfolgte abschließend eine praktische Erprobung des Konzepts und die Multiplikatoren erhielten ein Feedback von Teilnehmern und Seminarleitung.

Im Gegensatz zu den zuvor geschilderten Multiplikatorenkonzepten in der technischen und kaufmännischen Fort- bzw. Ausbildung, waren hier die Lernziele der Multiplikatorenschulungen in den Einrichtungen nicht normativ festgelegt. Die Multiplikatoren konnten bzw. mussten selbständig oder nach Rücksprache mit den Vorgesetzten Prioritäten bei Zielen und Inhalten setzen. Weiterhin richtete sich die didaktische Ausgestaltung der Konzepte an den individuellen Kompetenzen und Erfahrungen der Multiplikatoren aus.

Die Bandbreite der auf diesem Wege entwickelten Multiplikatorenschulungen reichte von fallbezogenen Beratungen von Kollegen und/oder Angehörigen bis zu Veranstaltungen zur Wissensweitergabe für die gesamte Einrichtung.

¹⁰⁹ Vgl. Madey, Astrid; Völker, Sabine (2004): Gemeinsame Verantwortung für Menschen mit Demenz-Handbuch zum Pflegebündnis. Hamburg: Hamburgische Brücke, S. 337- 348

IV. Grundlagen eines Multiplikatorenkonzepts

Für die Bearbeitung von konzeptionellen Grundlagen wurde in regionalen und überregionalen Bibliotheken eine Literaturrecherche durchgeführt. Bei der gesichteten Literatur handelt es sich um Beschreibungen von konkreten Anwendungen des Multiplikatorenprinzips und Erfahrungsberichten der Verantwortlichen. Drei Beispiele aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen wurden exemplarisch vorgestellt (siehe Kapitel III). In den konkreten Schilderungen fehlen allerdings grundlegende Überlegungen zum konzeptionellen Vorgehen. Generell bestehen laut Lung zum Thema Multiplikatorenkonzepte „[...] weder umfassende Reflexionen über [...] Bestandteile, ihre Gestaltung oder Erörterungen ihrer Einsatzmöglichkeiten noch Abwägungen ihrer Vor- und Nachteile.“¹¹⁰

Aus diesem Grund werden im Folgenden die konzeptionellen Grundlagen eines Multiplikatorenkonzepts erarbeitet. Zunächst wird der Begriff des Multiplikators erläutert und verschiedene Zielsetzungen beim Einsatz eines Multiplikatorenkonzepts werden dargestellt. Es folgen Überlegungen zu der Funktion des Multiplikators im Fortbildungsprozess. Anschließend wird das Rollenprofil eines Multiplikators in verschiedenen Facetten aufgezeigt und die Rolle des Vorgesetzten im Multiplikatorenkonzept wird dargestellt. Es erfolgt eine Ausführung der Anforderungen an Multiplikatoren. Abschließend wird auf zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen von Multiplikatorenfortbildungen eingegangen.

In Ermangelung von Grundlagenliteratur zum Thema Multiplikatorenfortbildungen werden bei der Erstellung der konzeptionellen Grundlagen eines Multiplikatorenkonzepts einerseits Beiträge zum Thema „Interne Trainer“, Organisationspsychologie, Personalentwicklung und Personalführung berücksichtigt. Andererseits dient Literatur zum Verhalten professioneller Dozenten als Orientierung. Da sich diese Literatur jedoch auf hauptamtliche Dozenten und Referenten mit einer gesonderten pädagogischen Aus- oder Weiterbildung bezieht, kann ein Transfer auf ein Multiplikatorenkonzept nicht ohne Weiteres stattfinden. Die recherchierten Inhalte müssen daher auf die Besonderheiten eines Multiplikatorenkonzepts in Betrieben abgewandelt und übertragen werden.

¹¹⁰ Lung, Matthias (1996): a.a.O., S. 129

1. Klärung des Begriffs Multiplikator

Der Begriff Multiplikator im Zusammenhang mit Wissensvermittlung beschreibt zunächst einmal, dass einzelne Mitarbeiter ihr persönliches Wissen über betriebsrelevante Inhalte an Kollegen weitergeben, die nicht über dieses Wissen verfügen. Kenntnisse, Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten des Einzelnen werden somit vervielfältigt, also multipliziert.¹¹¹

Es gibt viele Beispiele für eine Vervielfältigung von persönlichem Wissen in Betrieben: das Anlernen und Einarbeiten von Mitarbeitern, die Weitergabe von Erfahrungen im Rahmen informellen Lernens am Arbeitsplatz, die Beratung bei Schwierigkeiten oder Problemen durch erfahrene Kollegen etc.

Im Rahmen der Erarbeitung von konzeptionellen Grundlagen eines Multiplikatorenkonzepts wird die Eingrenzung auf folgenden Sachverhalt vorgenommen:

Ein Mitarbeiter lernt fachliche Inhalte in einer Fortbildung und qualifiziert sich auf diese Weise weiter. Damit befindet sich der Mitarbeiter zunächst in der Rolle des Lernenden. Es handelt sich bei den Fortbildungsinhalten entweder um eine Vertiefung vorhandenen Wissens oder um neue Wissensinhalte. Der Mitarbeiter hat mit der Fortbildungsteilnahme einen Wissensvorsprung gegenüber seinen Kollegen. Im Anschluss an die Fortbildung gibt der Mitarbeiter in seiner Funktion als Multiplikator das erworbene Wissen an die Kollegen in einem organisierten Rahmen weiter. Damit ist unter einem Multiplikator eine Person zu verstehen, die in Schulungen angeeignetes Wissen, bewusst und geplant an Mitarbeiter weitergibt.¹¹²

Entscheidend ist in Abgrenzung zur alltäglichen Informations- und Erfahrungsweitergabe, dass die Vermittlung der Wissensinhalte in einem organisierten Rahmen stattfindet.

Im Folgenden werden unter den Begriffen „Fortbildungen für Multiplikatoren“ die Qualifizierungsmaßnahme eines Mitarbeiters für die Multiplikator Tätigkeit verstanden. Bei „Multiplikatorenfortbildungen“ und „Multiplikatorenschulungen“ handelt es sich um die Fortbildungen und Schulungen, die ein Multiplikator in der Einrichtung durchführt.

¹¹¹ Vgl. Lung, Matthias (1996): a.a.O., S. 129

¹¹² Vgl. Köck, Peter; Ott, Hanns (2002): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 7. mehrf. überarb. und aktual. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag, S. 494

2. Zielsetzungen eines Multiplikatorenkonzepts

Bei der Anwendung eines Multiplikatorenkonzepts können Unternehmen in der Fortbildung von Mitarbeitern unterschiedliche Absichten verfolgen. Die dargestellten Ziele schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern können vielmehr kombiniert werden. Da die verschiedenen Zielsetzungen unterschiedliche Auswirkungen auf die Fortbildungspraxis mit sich bringen, ist bei der Ausgestaltung eines Multiplikatorenkonzepts in einem Betrieb festzulegen, auf welchem Ziel das Hauptaugenmerk liegt.

Anwendungsbezogene Schulungen

Der Multiplikator erweitert und vertieft sein vorhandenes Fachwissen in einer Fortbildung. Dieses erworbene Wissen kann er mit den Anforderungen und Rahmenbedingungen im Betrieb verbinden. Er bewertet die neu erworbenen Wissensinhalte unter Berücksichtigung der im Unternehmen vorherrschenden Rahmenbedingungen und gibt diejenigen Fortbildungsinhalte an seine Kollegen weiter, die in der praktischen Arbeit anwendbar sind.

Die Verbindung von der Weitergabe des theoretischen Wissens im Hinblick auf die praktische Anwendung im Betrieb wird häufig als Vorteil der Multiplikatorenmethode im Vergleich zu externen Schulungen angeführt.¹¹³

Ein weiterer Vorteil ist, dass der Multiplikator auch nach der Multiplikatorenfortbildung, bei der Anwendung der Sachinhalte in der Arbeitspraxis, seinen Kollegen und Vorgesetzten mit seinem speziellen und aktuellen Wissen als Ansprechpartner zur Verfügung steht.¹¹⁴

Förderung eines einzelnen Mitarbeiters

Im Rahmen der Personalentwicklung kann die Übertragung einer Multiplikatorentätigkeit als Maßnahme zur Erweiterung und Vertiefung des Qualifikationsprofils eines einzelnen Mitarbeiters gelten.

In den Fortbildungen für Multiplikatoren sollen neben der Vermittlung von fachlichen Kenntnissen auch soziale, personale, didaktische und organisatorische Qualifikationen vermittelt werden (siehe Kapitel IV.6). Dies stellt im Vergleich zu konventionellen Fortbildungen eine Erweiterung dar.

Die Multiplikatorenfunktion bietet für den einzelnen Mitarbeiter zudem die Möglichkeit, neue Aufgaben zu übernehmen und Verantwortung im Fortbildungsprozess wahrzu-

¹¹³ Vgl. Lung, Matthias (1996): a.a.O., S.132

¹¹⁴ Vgl. ebenda, S. 131

nehmen. Nach Wunderer können solche interessanten und sinnvollen Sonderaufgaben als motivierender Faktor für die Arbeit wirken.¹¹⁵ Die Übernahme der Verantwortung für die erfolgreiche Wissensweitergabe an die Kollegen kann zu einer Stärkung der Selbstständigkeit des Multiplikators führen.¹¹⁶ Nach Gutschelhofer bewirkt die Übertragung von neuen Arbeitsaufgaben und Verantwortung eine stärkere Identifikation mit den Arbeitsaufgaben und dem Unternehmen.¹¹⁷

Einsparung von Kosten

Durch den Einsatz von Multiplikatoren in der Fortbildung besteht die Möglichkeit, einer wirtschaftlichen Wissensvermittlung.¹¹⁸

Bei dem Einsatz einer externen Weiterbildungskraft für betriebsinterne Schulungen entstehen direkte Kosten. Zu diesen zählen unter anderem das Honorar für den Dozenten, eventuelle Kosten für den Aufenthalt, Trainingsunterlagen sowie Wegegeld und eine Nutzungsgebühr für technische Anlagen.¹¹⁹

Hinzu kommen die indirekten Kosten in Form von Personalkosten, die aufgrund der Ausfallzeiten der Weiterbildungsteilnehmer entstehen.¹²⁰

Bei der externen Schulung eines Mitarbeiters fallen direkte Kosten in Form von Teilnahmegebühren und eventuellen Reisekosten an. Personalkosten, die als Folge der Ausfallzeiten entstehen, fallen als indirekte Kosten zusätzlich an.

Im Falle des Multiplikatorenkonzepts müssen direkte Kosten für eine externe Fortbildung nur jeweils für den Mitarbeiter getragen werden, der als späterer Multiplikator an der Fortbildungsveranstaltung teilnimmt. Die Fortbildung der anderen Mitarbeiter der Einrichtung erfolgt intern und zu den Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung. Hierbei fallen für die Einrichtung in erster Linie indirekte Kosten zum einen für die Ausfallzeiten der Mitarbeiter an, die an der internen Fortbildungsveranstaltung teilnehmen und zum anderen für Zeiten, die ein Multiplikator zur Vorbereitung und Durchführung einer Multiplikatorenfortbildung benötigt.

¹¹⁵ Vgl. Wunderer, Rolf (2003): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 5. überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand, S. 125

¹¹⁶ Vgl. Schneider, Peter (1994): Selbstqualifikation und Selbstorganisation in der Ausbildung. Erfahrungen eines Projektes bei der Volkswagen AG. In: Geißler, Harald; vom Bruch, Thomas; Petersen, Jendrik (Hrsg.): Bildungsmanagement. Frankfurt am Main: Lang, S. 55-70, hier S. 65

¹¹⁷ Vgl. Gutschelhofer, Alfred (2004): Mitarbeitergespräch. In: Gaugler, Eduard; Oechsler, Walter A.; Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. überarb. und ergänz. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 1222-1231, hier S. 1224

¹¹⁸ Vgl. Mildenerger, Jörg (1996): a.a.O., S. 369

¹¹⁹ Vgl. Schrader, Einhard; Gottschall, Arnulf; Runge, Thomas (1983): a.a.O., S. 174 f

¹²⁰ Vgl. Petersen, Thieß (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main: Lang, S. 300

Geringerer Koordinationsaufwand

Neben dem finanziellen Aufwand spielt für ein Unternehmen auch der Aufwand für die Koordination einer Fortbildung eine Rolle. Bei externen Weiterbildungsmaßnahmen muss eine genaue Koordination zwischen der Einrichtung und dem externen Weiterbildungsunternehmen bzw. externen Dozenten erfolgen. Es besteht eine Abhängigkeit von Terminen, die eingehalten werden müssen. Multiplikatorenfortbildungen lassen sich im Vergleich zu externen Fortbildungen unabhängiger planen und können den Koordinationsaufwand verringern. Die Einrichtungen sind nicht an feste Termine gebunden und können die Schulungen abhängig von der personellen und terminlichen Lage planen und durchführen.

3. Funktion eines Multiplikators im Fortbildungsprozess

Im Folgenden wird der Fortbildungsprozess im Multiplikatorenkonzept vor dem Hintergrund von gruppendynamischen Einflüssen betrachtet.

3.1 Fortbildung als Gruppenprozess

Die Wissensmultiplikation erfolgt wie bei anderen Lern- und Arbeitsprozessen im Rahmen eines Gruppenprozesses.¹²¹

Nach Hartung wird eine Ansammlung von Menschen als Gruppe definiert, wenn sie bestimmte Merkmale aufweist.¹²² Diese Merkmale lassen sich auch auf die Gruppenstruktur einer „Arbeits- bzw. Lerngruppe“ bei einer Multiplikatorenfortbildung übertragen. Es handelt sich dabei um:

Eine gemeinsame Zielsetzung - im Anschluss an eine Multiplikatorenfortbildung sollen die Teilnehmer über ein erweitertes und vertieftes Wissen verfügen.

Interaktion innerhalb der Gruppenstruktur - es entsteht in der Fortbildungsgruppe ein unmittelbarer Austausch zwischen dem Multiplikator und den Gruppenmitgliedern sowie zwischen den Gruppenmitgliedern untereinander. Jeder einzelne Mitarbeiter nimmt durch sein Verhalten und Handeln innerhalb der Gruppe Einfluss auf das Gruppengeschehen und „wird seinerseits durch Gruppenprozesse in seinem Erleben und Handeln beeinflusst.“¹²³

Unterschiedliche Rollendifferenzierungen und Strukturen, wie zum Beispiel Hierarchien und Untergruppen - ebenso wie in anderen sozialen Gruppenstrukturen entwickeln sich bestimmte Werte, Normen und Regeln, die sich auf das Gruppengeschehen auswirken.

Von Rosenstiel nennt als ein weiteres Definitionselement von Gruppen, die Verbundenheit von Menschen über einen längeren Zeitraum.¹²⁴ Zwar handelt es sich im Falle von Multiplikatorenfortbildungen meist um einzelne Termine, deren Dauer eine Zeitspanne von mehreren Stunden pro Fortbildungseinheit nicht überschreitet, aber nach Muster-Wäbs sollten Gruppen ohne einen längerfristigen zeitlichen Zusammenhalt auf derselben Grundlage geleitet werden wie Gruppen, die längerfristig verbunden sind.¹²⁵

¹²¹ Vgl. Muster-Wäbs, Hannelore (2003): Führen und Begleiten von Lern- und Arbeitsgruppen In: Schneider, K.; Brinker-Meyendriesch, E.; Schneider, A. (Hrsg.): Pflegepädagogik für Studium und Praxis. Berlin: Springer-Verlag, S. 146-164, hier S. 155

¹²² Vgl. Hartung, Johanna (2000): Sozialpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97

¹²³ Ebenda

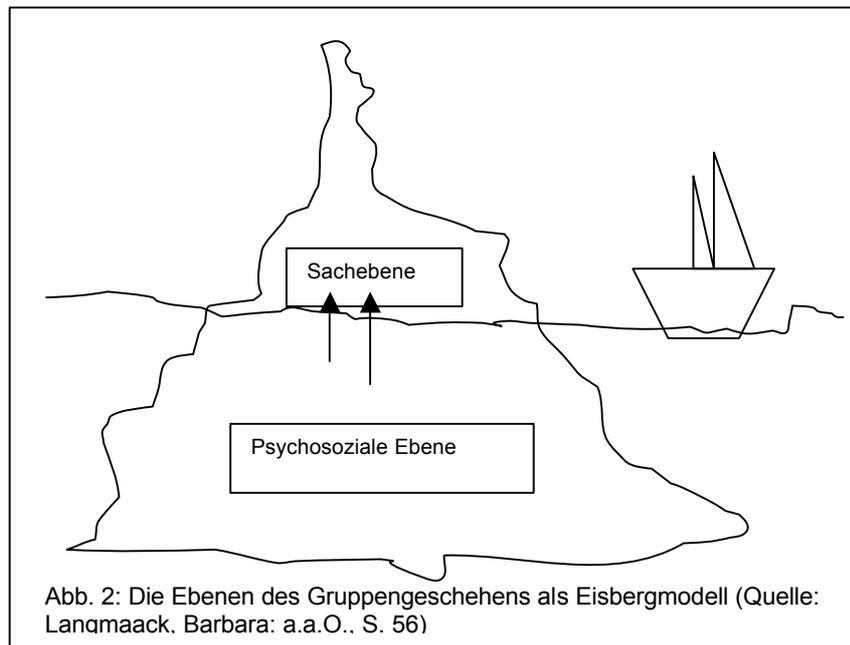
¹²⁴ Vgl. von Rosenstiel, Lutz (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. 5. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 274

¹²⁵ Vgl. Muster-Wäbs, Hannelore (2003): a.a.O., S. 148

Wenn allerdings die Teilnehmergruppe bereits vor der Multiplikatorenfortbildung besteht, muss beachtet werden, dass die Gruppe bereits über informelle Hierarchien, Strukturen und eine Grundlage für die Zusammenarbeit verfügt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ein Mitarbeiter eine Multiplikatorenfortbildung nur für Kollegen aus seiner Abteilung anbietet. In diesem Fall erhält die Gruppe eine neue Zielsetzung. Nicht die Organisation der alltäglichen Aufgaben steht im Mittelpunkt, sondern der Erwerb neuen Wissens. Wenn die neue Zielsetzung nicht verdeutlicht wird, kann dies zu Konflikten in der Fortbildungssituation führen.

3.2 Ebenen des Gruppengeschehens

Das menschliche Zusammenarbeiten in einer Gruppe findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. Zum einen spielen sich die Ereignisse auf der Sachebene, zum anderen auf der psychologischen Ebene ab. Langmaack beschreibt diesen Zusammenhang sinnbildlich als Eisberg (siehe Abb. 2).¹²⁶ Ein Eisberg besteht ebenfalls aus zwei Ebenen. Zum einen aus dem sichtbaren Teil, der sich auf der Wasseroberfläche befindet und zum anderen aus einem wesentlich größeren Teil, der sich unter der Wasseroberfläche befindet.



Bei der Sachebene handelt es sich um gemeinsame Themen und Interessenbereiche, um sachlogische Zusammenhänge und organisatorische Angelegenheiten. Diese lassen sich häufig sehr klar verbal kommunizieren und sind nach außen sichtbar.¹²⁷

¹²⁶ Vgl. Langmaack, Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. TZI. Weinheim: Beltz, S. 56

¹²⁷ Vgl. ebenda, S. 54

Im Falle der Multiplikatorenfortbildung handelt es sich bei dieser Ebene zum Beispiel um den Arbeitsauftrag der Fortbildung, gesetzte Lernziele und die einzelnen Sachinformationen des Fortbildungsthemas. Organisatorische Elemente wie Medien und Zeitressourcen sowie die formalen Hierarchieebenen des Multiplikators und seiner Kollegen lassen sich ebenfalls zu den sichtbaren Elementen im Gruppenprozess zählen.

Auf der psychosozialen Ebene befinden sich emotionale und soziale Faktoren. Hierzu gehören unter anderem Respekt, Kreativität, Vertrauen, Motivation, Neugier, Sympathie, Antipathie, Angst, Mut, Konkurrenzgefühle und Abwertung. Diese Aspekte lassen sich im Gegensatz zu denen der sachlogischen Ebene nicht so einfach verbalisieren, da sie in ihrer Struktur wesentlich komplexer sind. Zum Teil laufen sie auch im Verborgenen ab, sinnbildlich unterhalb der Wasseroberfläche.¹²⁸

Eine Multiplikatorenfortbildung ist in erster Linie aufgabenorientiert. Vorrangiges Ziel ist es, ein Fortbildungsthema zu bearbeiten und Lernziele zu erreichen. Der Fortbildungsprozess geschieht zwar vorrangig auf der Sachebene, wird jedoch beeinflusst von den Abläufen der psychosozialen Ebene.¹²⁹ Durch vorherrschende Faktoren wie beispielsweise gegenseitiges Vertrauen, Akzeptanz der unterschiedlichen Rollen, Motivation der Beteiligten, Sympathie, Neugier auf ein Thema und Kreativität bei der Themenumsetzung auf der psychosozialen Ebene können Vorgänge auf der Sachebene positiv beeinflusst werden.

„In Sachdiskussionen wird oft nicht wirklich oder zumindest nicht ausschließlich um die Sache gerungen, [...], weil es für einige, viele oder gar alle Mitglieder nicht um das Thema, sondern um ‚Gewinnen und Verlieren‘, Macht oder Vormachtstellungen geht.“¹³⁰ In diesem Fall kann durch Abläufe auf der psychologischen Ebene wie Ärger, Neid, Zweifel am Status oder geringe gegenseitige Anerkennung die Wissensvermittlung auf sachlogischer Ebene gebremst oder blockiert werden.

3.3 Führung des Fortbildungsprozesses

Für die erfolgreiche Erarbeitung von Lerninhalten ist es notwendig, dass sich sowohl die Vorgänge auf der Sachebene als auch die auf der psychosozialen Ebene nicht gegenseitig behindern und blockieren. Im Fortbildungsprozess ist demnach eine Beeinflussung der Geschehnisse auf beiden Ebenen wichtig, um die Fortbildungsziele erreichen zu können.

¹²⁸ Vgl. Langmaack, Barbara (2001): a.a.O., S. 54

¹²⁹ Vgl. ebenda, S. 55

¹³⁰ Muster-Wäbs, Hannelore (2003): a.a.O., S. 151

Diese „[...] ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation“¹³¹ definiert Wunderer als Führung. Staehle bezieht in seinem Verständnis von Führung explizit „die Beeinflussung [...] der Interaktionen in und zwischen Gruppen mit dem Zweck bestimmte Ziele zu erreichen“¹³² ein.

Kennzeichnend für Führung ist nach Neuberger, dass eine „typische Asymmetrie der Einflussnahme besteht“¹³³. Das heißt, die Führungsperson hat das Recht, von den Geführten das Befolgen von Anordnungen einzufordern. Hierzu kann eine formale Legitimation durch eine Ernennung oder Wahl erfolgen. In den üblichen Führungsprozessen handelt es sich bei den Geführten um formal unterstellte Mitarbeiter.¹³⁴ Bei einer formal hierarchischen Führungssituation besteht eine Kongruenz von Aufgaben, Befugnissen und Verantwortung.¹³⁵

Aber auch ohne eine formale Zuordnung einer Führungsposition kann ein Mitarbeiter erreichen, dass seine Anweisungen von seinen Kollegen befolgt werden. Es handelt sich dann um eine informelle Führung.¹³⁶ Eine Einflussnahme kann in solchen horizontalen Beziehungsstrukturen beispielsweise aufgrund von Fach- bzw. Sozialkompetenz, von langer Betriebszugehörigkeit oder Erfahrungswissen erfolgen.¹³⁷ Entscheidend für eine Führungsposition ist, dass sie anerkannt wird. Dies ist unabhängig davon, ob es sich dabei um eine formale oder eine informelle Führungsposition handelt.¹³⁸

Überträgt man Führung gemäß diesen Definitionen auf Multiplikatorenfortbildungen, lassen sich hierbei Führungselemente erkennen. Der Multiplikator beeinflusst eine Gruppe von Fortbildungsteilnehmern, um die Fortbildungsziele zu erreichen. Er vermittelt Sachinformationen und setzt Lerninhalte mit Hilfe von Kommunikationsprozessen um. Die Vorgänge auf der psychosozialen Ebene werden bei der Bearbeitung von Sachthemen berücksichtigt und in das Geschehen einbezogen. Neben einer aufgabenorientierten Funktion, die auf die Erreichung der Fortbildungsziele ausgerichtet ist,

¹³¹ Wunderer, Rolf (2004): a.a.O., S. 4

¹³² Staehle, Wolfgang (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive 8. Aufl.

München: Vahlen, S. 328

¹³³ Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. 6. völlig neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 41

¹³⁴ Vgl. ebenda

¹³⁵ Vgl. Vahs, Dietmar (2001): Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 61

¹³⁶ Vgl. Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. a.a.O., S. 41

¹³⁷ Vgl. Jochum, Eduard (1991): „Laterale“ Führung und Zusammenarbeit - Der Umgang mit Kollegen. In: von Rosenstiel, Lutz, Regnet, Erika; Domsch, Michael (Hrsg.): a.a.O., S. 317-326, hier S. 317

¹³⁸ Vgl. Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. a.a.O., S. 42

nimmt der Multiplikator ebenfalls eine sozialemotionale Funktion wahr. Er kann zum Beispiel durch die Ermunterung der Fortbildungsteilnehmer zum Meinungs austausch, durch die Vermittlung bei Konflikten und Problemen sowie durch die Äußerung von Anerkennung ein positives Klima innerhalb der Teilnehmergruppe fördern. Dies wiederum wirkt sich unterstützend auf die Abläufe der Sachebene und die Zielerreichung aus.¹³⁹

Die Aufgabe der Wissensmultiplikation wird dem Multiplikator vom Vorgesetzten übertragen. Sie gilt nur für die Dauer des Fortbildungsprozesses und ist somit situativ und zeitlich begrenzt. Diese Begrenzung der formalen Führungslegitimation kann zu einer Irritation der Beteiligten führen. Der Multiplikator ist gegenüber seinen Kollegen weisungsbefugt, obwohl er ihnen laut Aufbauorganisation hierarchisch gleichgestellt ist.¹⁴⁰ Die Kollegen müssen diesen Rollenwechsel des Multiplikators für die Dauer des Fortbildungsprozesses realisieren und anerkennen.

Verfügt der Multiplikator über ein ausgeprägtes Fachwissen, breites Erfahrungsspektrum sowie eine langjährige Betriebszugehörigkeit, kann dies eine dauerhafte und situationsunabhängige Akzeptanz seiner Person seitens der Kollegen bewirken.¹⁴¹ Dies bewirkt, dass der Multiplikator von seinen Kollegen in einer informellen Führungsposition gesehen wird und in seiner Funktion akzeptiert wird.

Wenn Kollegen weder die formale noch die informelle Führungsfunktion des Multiplikators anerkennen, können Konflikte entstehen. Der veränderte Status des Multiplikators wird nicht berücksichtigt. Dies kann innerhalb der Fortbildungsgruppe zu Rankämpfen um die Rolle des Führenden führen.¹⁴² Die Kollegen treten dem Multiplikator auf der psychosozialen Ebene mit Neid, Misstrauen und Angst um den eigenen Status entgegen. Diese Vorgänge auf der psychosozialen Ebene beeinflussen die Aufgabenorientierung und Zielerreichung auf der Sachebene.

¹³⁹ Vgl. Hartung, Johanna (2000): a.a.O., S. 109

¹⁴⁰ Es kann beim Multiplikatorenkonzept davon ausgegangen werden, dass teilweise auch Vorgesetzte als Multiplikatoren fungieren. Dieser Fall wird in die Besonderheiten des Führungsprozesses nicht einbezogen.

¹⁴¹ Vgl. Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. a.a.O., S. 42

¹⁴² Vgl. Wunderer, Rolf (2003): a.a.O., S. 27

4. Rolle des Vorgesetzten

Die Erhebung des Fortbildungsbedarfs, die Planung und Koordination der Bildungsmaßnahme sowie die Unterstützung beim Transfer von Fortbildungswissen, sind Aufgaben des Vorgesetzten im Multiplikatorenkonzept.

Der Vorgesetzte delegiert die Multiplikatorenfortbildung an den Multiplikator. Der Multiplikator übernimmt sowohl die Aufgaben als auch die Verantwortung für die Aufgabenerfüllung. Der Vorgesetzte selbst greift bei Kontrollbedarf ein.¹⁴³ Hierbei ist es wichtig, dass der Vorgesetzte dem Mitarbeiter die nötigen Informationen, Befugnisse und materiellen Ressourcen zur Verfügung stellt. Voraussetzung von Delegation ist, dass Mitarbeiter denen Tätigkeiten übertragen werden, in der Lage sind, die gestellten Aufgaben zu erfüllen. Hierzu muss der Vorgesetzte einen geeigneten Mitarbeiter auswählen.

Zur Auswahl eines Multiplikators muss der Vorgesetzte ein Anforderungsprofil für die Tätigkeiten des Multiplikators erstellen. Dies muss er mit dem Qualifikationsprofil des potentiellen Multiplikators abgleichen. Er kann so feststellen, inwieweit der Mitarbeiter Ausgangskompetenzen (siehe Kapitel IV.6) für die Funktion des Multiplikators besitzt bzw. für welche Kompetenzbereiche im Sinne von anzueignenden Kompetenzen (siehe Kapitel IV.6) noch Qualifizierungsbedarf besteht.

Bei der Auswahl eines Multiplikators ist es sinnvoll, die Interessenlage des Mitarbeiters zu berücksichtigen. „Gelernt wird letztendlich nur das, was als sinnvoll, subjektiv bedeutsam und/oder praxisrelevant wahrgenommen wird.“¹⁴⁴ Bei der Auswahl von Fortbildungsthemen und Mitarbeitern kann allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass es teilweise Fortbildungsthematiken gibt, an denen schwerpunktmäßig das Unternehmen und nicht unbedingt der Mitarbeiter interessiert ist.

Für den erfolgreichen Einsatz eines Multiplikatorenkonzepts ist es weiterhin wichtig, dass der Multiplikator Kenntnisse von den zu erfüllenden Aufgaben hat und sich mit seiner Rolle identifizieren kann. Voraussetzung hierfür ist, dass der Multiplikator die umzusetzenden Ziele kennt.¹⁴⁵ So kann es dem Multiplikator gelingen, die Inhalte in der Fortbildung für Multiplikatoren zielorientiert zu erfassen und zu verarbeiten, um sie in dem Unternehmen anwendungsbezogen zu vermitteln. „[...] Empfehlenswert ist ein

¹⁴³ Vgl. Voss, Rödiger (2000): Grundwissen Betriebswirtschaftslehre. 4. Neubearb. und erw. Aufl. München: Heyne Verlag, S. 317

¹⁴⁴ Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 53

¹⁴⁵ Vgl. Wunderer, Rolf (2003): a.a.O., S. 231

Gespräch mit dem Mitarbeiter vor dem Besuch des Trainings, damit dieser genau versteht, warum er dieses Seminar besuchen soll.“¹⁴⁶

Ein weiteres Gespräch im Anschluss an ein Seminar dient als Rückmeldung. Der Vorgesetzte kann sich ein Bild von den Fortbildungsinhalten machen und der Multiplikator kann von seinen Erfahrungen im Seminar berichten. Im Rahmen des Gesprächs kann ermittelt werden, inwieweit Unsicherheiten seitens des Multiplikators bezüglich seiner inhaltlichen, organisatorischen, methodischen, sozialen oder persönlichen Fähigkeiten bestehen. Der Vorgesetzte kann daraufhin unterstützende Maßnahmen wie beispielsweise weitere Fortbildungen und Beratung einleiten.¹⁴⁷ Des Weiteren kann der Vorgesetzte von dem Multiplikator erfahren, wie dieser einen Transfer der Fortbildungsinhalte in die praktische Arbeit einschätzt.

Des weiteren kommt ihm die Aufgabe zu, das beschriebene Konfliktpotenzial (siehe Kapitel IV.3.3) durch entsprechende Maßnahmen zu minimieren. Um Konflikte in der Fortbildungssituation möglichst zu vermeiden, kann der Vorgesetzte durch seine Anwesenheit bei den Multiplikatorenschulungen signalisieren, dass der Multiplikator die Führung des Fortbildungsprozesses unter voller Zustimmung des Vorgesetzten ausübt. Die Präsenz des Vorgesetzten an der Fortbildung kann zusätzlich den Effekt haben, dass er bei inhaltlichen bzw. methodischen Problemen des Multiplikators unterstützend eingreifen kann. Unter Umständen kann die Anwesenheit eines Vorgesetzten bei der Multiplikatorenschulungen auch das Gegenteil bewirken. Der Multiplikator fühlt sich in der Erfüllung seiner Aufgabe kontrolliert und ist verunsichert.

Um bereits von Beginn an eine Akzeptanz auf Seiten der Kollegen bezüglich der Funktion des Multiplikators zu erreichen, kann der Vorgesetzte die Mitarbeiter, die später an der Multiplikatorenfortbildung teilnehmen werden, über die Funktion des Multiplikators unterrichten. Negative Reaktionen wie Neid, Angst, Misstrauen und Abwehr der Teilnehmer in der Multiplikatorenfortbildung können dadurch reduziert werden.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Hauser, Eberhard (2003): a.a.O., S. 356

¹⁴⁷ Vgl. ebenda

¹⁴⁸ Vgl. Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. a.a.O., S.186

5. Rollenprofil eines Multiplikators

Für die Ausübung der Multiplikatorentätigkeit ist es notwendig, dass der Multiplikator ein bestimmtes Rollenprofil aufweist. Unter Rolle wird folgendes verstanden: ein „[...] sozial definiertes Verhaltensmuster, das von einer Person, die eine bestimmte Funktion in einer Gruppe hat, erwartet wird“¹⁴⁹.

Nach Hof gibt es in der betrieblichen Weiterbildung vier verschiedene Aufgabengruppierungen zur Vermittlung von Inhalten: die Unterweisung, das Training, die Beratung und die Moderation.¹⁵⁰

Zu diesen Bereiche lassen sich unterschiedliche Rollenprofile von Weiterbildungern zuordnen. Um die unterschiedlichen Facetten der Rolle des Multiplikators darstellen zu können, wird im Folgenden ein Überblick möglicher Rollenprofile¹⁵¹ von professionellen Weiterbildungern gegeben.

5.1 Rollenprofile von professionellen Weiterbildungern

Der Weiterbildungler als Experte hat ein umfassendes Fachwissen, welches er den Fortbildungsteilnehmern präsentiert und praxisorientiert vermittelt.¹⁵² Da der Schulungsprozess darauf abzielt, „dass die Teilnehmer sich neues Wissen in Form von Aussagen über konkrete Sachverhalte aneignen“¹⁵³ stützt sich der Experte bei der Umsetzung kognitiver Lernziele auf seine Erfahrung mit der Anwendung des Fachwissens, sowie auf Kenntnisse von Theorien und Techniken.

In der Rolle des Lehrers hat der Weiterbildungler seinen Schwerpunkt in der Umsetzung kognitiver Lernziele. Dazu besitzt er eine umfassende methodisch-didaktische Kompetenz, die ihn befähigt, Lernprozesse optimal didaktisch zu strukturieren.¹⁵⁴

Der Weiterbildungler als Lernpartner handelt auf gleicher Augenhöhe mit den Fortbildungsteilnehmern und befindet sich inmitten der Gruppe. Nach Kießling-Sonntag ist „das Training [...] für den Lernpartner ein von allen getragener Prozess, an dem er teil-

¹⁴⁹ Zimbardo, Philipp G. (1995): a.a.O., S. 723

¹⁵⁰ Vgl. Hof, Christiane (2000): Beraten, Moderieren oder Unterweisen In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift. 11. Jg. Heft 3. Neuwied: Luchterhand, S. 153-155, hier S. 154

¹⁵¹ Vgl. Kießling-Sonntag, Jochem (2003): Paradoxes Leitbild. In: management & training. Magazin für Human Resources Development. 4. Jg. Heft 12. Neuwied: Luchterhand, S. 12-17, hier S. 13 ff

Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. a.a.O., S. 293 ff

¹⁵² Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. a.a.O., S. 14

¹⁵³ Hof, Christiane (2000): Beraten, Moderieren oder Unterweisen. a.a.O., S. 154

¹⁵⁴ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. a.a.O., S. 294

haben darf.“¹⁵⁵ Er muss in der Lage sein, sensibel auf gruppensdynamische Prozesse zu reagieren.¹⁵⁶

Als Coach nimmt der Weiterbildner eine beratende und teilnehmend beobachtende Rolle in der Lernsituation ein. Er fungiert als Profi in Sachen Beziehungs- und Prozesssteuerung. Weiterbildner als Coaches werden häufig in der Einzelbetreuung von Führungskräften eingesetzt.¹⁵⁷

Dem Weiterbildner als Trainer obliegt in einer Schulungsveranstaltung die Aufgabe, neben theoretischem Fachwissen auch praktisches Handlungswissen zu vermitteln. Mit seiner Hilfe sollen die Schulungsteilnehmer die Fähigkeit zum Handeln erwerben bzw. verbessern.¹⁵⁸

Ein Weiterbildner kann auch die Rolle eines Moderators einnehmen. Hierbei ist er ein „methodischer Helfer für den Gruppenprozess, [...] zeigt jedoch leicht dort zu wenig Profil, vielleicht auch zu wenig Kompetenz, wo es um die Vermittlung eines definierten Stoffes geht.“¹⁵⁹ Nach Döring und Ritter-Mamczek hat der Moderator ausdrücklich keine inhaltliche Vermittlungsfunktion.¹⁶⁰

Der Begleiter oder Berater eines Fortbildungsprozesses hat die Aufgabe, seinen Kollegen oder seinen Vorgesetzten bei Schwierigkeiten fachlicher, methodisch-didaktischer oder aber auch persönlicher Art beratend zur Seite zu stehen.¹⁶¹

5.2 Transfer der Rollenprofile professioneller Weiterbildner auf ein Multiplikatorenkonzept

Vorab muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass kein professioneller Weiterbildner und auch kein Multiplikator alle Rollen und damit alle Kompetenzen vereinen kann. Vor dem Hintergrund, dass im Fortbildungsprozess Vorgänge auf der Sachebene und auf der psychosozialen Ebene ablaufen, ist es jedoch wichtig, dass der Multiplikator ein möglichst breites Rollenprofil aufzeigen bzw. einen Zugang zu den verschiedenen Rollen eines Weiterbildners hat. Nur so kann er in der Fortbildungssituation angemessen agieren und reagieren¹⁶² und es kann ihm gelingen, einen Fortbildungsprozess sowohl aufgabenorientiert, als auch unter Berücksichtigung von psychosozialen Vorgängen durchzuführen. Ein Fortbildungsprozess, der vorrangig auf

¹⁵⁵ Kießling-Sonntag, Jochem (2003): a.a.O., S.13

¹⁵⁶ Vgl. ebenda, S.14

¹⁵⁷ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. a.a.O., S. 297

¹⁵⁸ Vgl. ebenda, S. 294

¹⁵⁹ Kießling-Sonntag, Jochem (2003): a.a.O., S. 16

¹⁶⁰ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. a.a.O., S. 300

¹⁶¹ Vgl. ebenda, S. 301

¹⁶² Vgl. Kießling-Sonntag, Jochem (2003): a.a.O., S. 16

der Sachebene abläuft, beansprucht in erster Linie die Rolle des Lehrers. Im Falle eines Fortbildungsprozesses, in dem durch das Geschehen auf der psychosozialen Ebene die Abläufe auf der Sachebene blockiert werden, wird der Multiplikator eher in der Rolle des Coaches, Moderators oder Lernpartners gefordert.

Weiteren entscheidenden Einfluss auf das Rollenprofil und die damit zusammenhängenden Aufgaben des Multiplikators haben die unterschiedlichen Lernbereiche. Je nach dem, ob es sich um kognitive, affektive oder psychomotorische Lernbereiche handelt, werden unterschiedliche Anforderungen an den Multiplikator zur Erfüllung seiner Rolle gerichtet.

Die Rolle des Experten und Lehrers nimmt der Multiplikator ein, wenn es sich um die Weitergabe von kognitiven Lerninhalten handelt. Diese Aufgaben lassen sich unter Einsatz von strukturierten, routinierten und standardisierten Maßnahmen und Methoden erfüllen, für die ein hohes Maß an Fachkompetenz sowie methodisch-didaktischer Kompetenz gefordert ist.¹⁶³

Handelt es sich um affektive Lernziele, in denen die Veränderung von Werten, Interessen oder Gefühlen thematisiert wird, kann es kein standardisiertes Vorgehen geben. Vielmehr muss sich auf die Teilnehmergruppe individuell eingestellt werden. Für affektive Lernstoffe bieten sich Methoden an, die sich an gruppenspezifischen Übungen oder Rollenspielen orientieren.¹⁶⁴

In diesem Lernzielbereich begibt sich der Multiplikator in die Rolle des Begleiters, Coaches und Trainers. „Die Person des Trainers steht hier stärker im Mittelpunkt als bei der eher themen- und sachbezogenen Unterweisung. Entsprechend sind die personalen, sozialen und pädagogischen Kompetenzen besonders wichtig.“¹⁶⁵

Im Falle von psychomotorischen Lernzielen übernimmt der Multiplikator in erster Linie die Rolle des Trainers und Lernpartners. Die Vermittlung von motorischen Fertigkeiten lässt sich standardisiert gestalten, denn beim Trainieren motorischer Fertigkeiten handelt es sich häufig um das Erlernen von Techniken oder bestimmten Handlungsabläufen.¹⁶⁶

¹⁶³ Vgl. Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. a.a.O., S. 23

¹⁶⁴ Vgl. ebenda

¹⁶⁵ Hof, Christiane (2000): Beraten, Moderieren oder Unterweisen. a.a.O., S. 154

¹⁶⁶ Vgl. Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. a.a.O., S. 23

Damit ein Multiplikator unterschiedliche Rollen erfolgreich übernehmen kann, ist es notwendig, dass die Lerninhalte der Multiplikatorenfortbildung und die damit einhergehenden Aufgaben und Anforderungen klar definiert werden.

6. Anforderungen an einen Multiplikator

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, über welche Kompetenzen eine Person verfügen sollte, damit sie die Tätigkeit eines Multiplikators ausfüllen kann. Kompetenzen werden in diesem Abschnitt im Sinne von Befähigungen verstanden. Diese sind notwendig, um dem Anforderungsprofil eines Multiplikators zu entsprechen. Die Kompetenzen von Dozenten und Trainern beeinflussen die Teilnahmebereitschaft der Fortbildungsteilnehmer. Das lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass als häufigster Grund für den Abbruch einer Fortbildungsmaßnahme mangelnde Kompetenzen seitens des Dozenten angegeben werden.¹⁶⁷ Der Erfolg eines Multiplikatorenkonzepts ist demnach ebenfalls von den Kompetenzen der Multiplikatoren abhängig.

Die nun folgende Beschreibung der Kompetenzbereiche ist allerdings nicht als „Goldstandard“ für Multiplikatoren zu verstehen, den es zu erfüllen gilt. So warnt Kießling-Sonntag vor paradoxen Anforderungskatalogen und uneinlösbaren Idealbildern an Trainern und führt dazu beispielhaft die Forderung nach der Berücksichtigung der Teilnehmerinteressen versus Durchsetzungsstärke gegenüber Teilnehmern an.¹⁶⁸

Es verhält sich hingegen so, dass Anforderungen an Multiplikatoren immer in Relation zu den konkreten Aufgaben und zu anderen Faktoren zu sehen sind, beispielsweise zum Thema einer Fortbildung. Anstatt des erwähnten „Goldstandards“ dienen die folgenden Ausführungen dazu, die verschiedenen Facetten der Multiplikatorentätigkeit aufzuzeigen und die Bandbreite von Anforderungen an Multiplikatoren zu verdeutlichen.

Zur Strukturierung der Kompetenzen wird sich an der sogenannten „Kompetenzwanne des Dozenten“ der Autoren Döring und Ritter-Mamczek (siehe Abb. 3) orientiert.¹⁶⁹ Dieses Modell berücksichtigt insbesondere die Besonderheiten im Lernverhalten Erwachsener. Daher ist es geeignet, die Anforderungen an Lehrende im Fortbildungsbereich zu beschreiben.

¹⁶⁷ Vgl. Petersen, Thieß (2000): a.a.O., S. 129

¹⁶⁸ Kießling-Sonntag, Jochem (2003): a.a.O., S. 12

¹⁶⁹ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S.116 ff

Nach diesem Modell werden Kompetenzen eines Lehrenden in fünf Bereiche differenziert:

- Soziale Kompetenz,
- Personale Kompetenz,
- Organisatorische Kompetenz,
- Fachkompetenz und
- Methodisch-Didaktische Kompetenz.

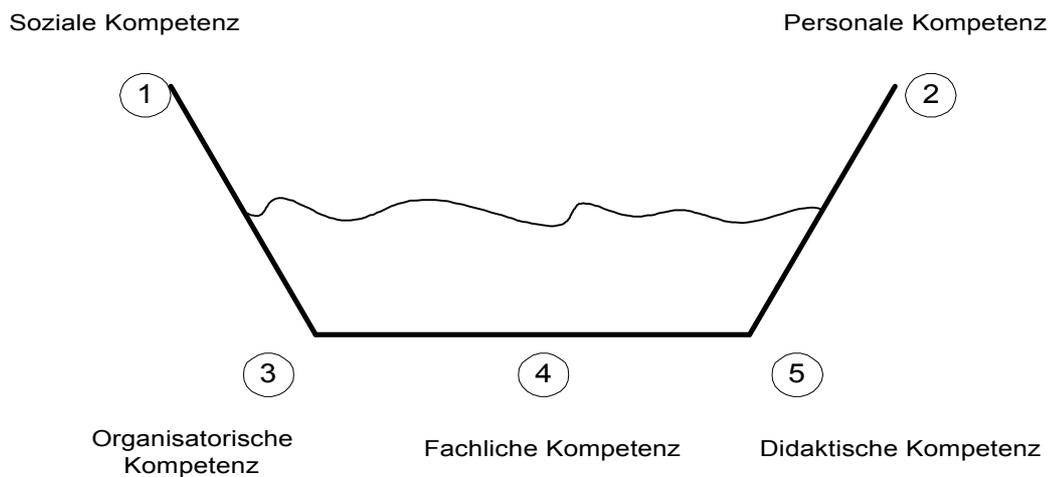


Abb. 3: Kompetenzwanne des Dozenten (Quelle:Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S.117)

Kompetenzen können weiterhin nach Steffens-Bode in trainierbar und nicht trainierbar differenziert werden. Nicht trainierbare Kompetenzen sind die Motivation des Trainers, eigene Wertungen und Begründungen. Darunter fällt auch die Vorstellung über sich selbst als Individuum und Sozialwesen, sowie über die eigene Rolle und den Auftrag. Als trainierbare Kompetenzen definiert Steffens-Bode die Kompetenzen eines Trainers, die im Verhalten und in konkreten Fähigkeiten sichtbar werden.¹⁷⁰

In Anlehnung an diese Einteilung werden daher die Kompetenzen der Multiplikatoren in nicht oder nur schwer trainierbare Ausgangskompetenzen und anzueignende Kompetenzen differenziert. Anzueignende Kompetenzen bezeichnen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen von Fortbildungen für Multiplikatoren trainiert werden können.

¹⁷⁰ Vgl. Steffens-Bode, Tanja (2003): Facettenreich überzeugen. In: management & training. Magazin für Human Resources Development. 4.Jg. Heft 12. Neuwied: Luchterhand, S. 18

Ausgangskompetenzen und anzueignende Kompetenzen werden im Folgenden gemäß der Einteilung der Kompetenzen nach der Kompetenzwanne des Dozenten dargestellt.

6.1 Ausgangskompetenzen

Die Ausgangskompetenzen stellen die Kompetenzen dar, über die ein Mitarbeiter bereits verfügen sollte, um eine Multiplikatorentätigkeit auszuüben. Damit können sie als Kriterien bei der Auswahl von Mitarbeitern dienen, die für eine Multiplikatorentätigkeit in Betracht kommen.

Bei den Ausgangskompetenzen handelt es sich auf der einen Seite um grundlegende Einstellungen und Haltungen, wie empathische Fähigkeiten, Sensibilität und Rücksichtnahme.¹⁷¹ Auf der anderen Seite zählen konkrete Fähigkeiten wie zum Beispiel ein grundlegendes Kommunikationsvermögen dazu.

Im beschriebenen Multiplikatorenkonzept der Hamburgischen Brücke (siehe Kapitel III.3) werden folgende Ausgangskompetenzen bei Teilnehmern genannt: „[...] ein ausreichendes Standing in der eigenen Einrichtung [...], gewisse Moderationsfähigkeiten, Sicherheiten im Auftreten und Bereitschaft zum Umgang mit Medien und (ausgewählter) Fachliteratur.“¹⁷²

Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz wird für den beruflichen Bereich als Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Konfliktlösung definiert.¹⁷³

Die Wichtigkeit der Kompetenzen von Dozenten in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wurde bereits dargestellt. In der erwähnten Untersuchung zum Abbruch von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen finden sich in der Begründung häufig Hinweise auf mangelnde soziale Kompetenzen seitens der Dozenten.¹⁷⁴

Bezogen auf das Multiplikatorenkonzept bedeutet soziale Ausgangskompetenz in erster Linie die Fähigkeit zu Kooperation und Partnerschaft (siehe Kapitel II.2). Weiterhin sollte ein Multiplikator über empathische Fähigkeiten, mitmenschliche Sensibilität und Rücksichtnahme verfügen.¹⁷⁵ Empathische Fähigkeiten beinhalten in diesem Zusammenhang, dass der Multiplikator in der Lage ist, soziale Beziehungen wahrzunehmen und weitergehend zielgerichtet zu steuern.

¹⁷¹ Vgl. Lung, Matthias (1996): a.a.O., S. 117

¹⁷² Madey, Astrid; Völker, Sabine (2004): a.a.O., S. 338

¹⁷³ Vgl. Olfert, Klaus (1999): Kompakt - Training. Personalwirtschaft. 2. Aufl. Ludwigshafen (Rhein): Kiehl, S. 153

¹⁷⁴ Vgl. Petersen, Thieß (2000): a.a.O., S. 129

¹⁷⁵ Vgl. Lung, Matthias (1996): a.a.O., S. 117

Unter sozialer Ausgangskompetenz fallen ebenfalls grundlegende Einstellungen des angehenden Multiplikators.

Des Weiteren sollte sich der Multiplikator seiner Vorbildfunktion bewusst sein¹⁷⁶ und durch motivierende und positive Verhaltensweisen ein lernförderndes Klima schaffen (siehe auch Kapitel II.3.2).

Personale Kompetenz

Unter personale Kompetenz fallen allgemeine Persönlichkeitsmerkmale des Multiplikators, grundlegende Einstellungen und über das Fach hinausgehende allgemeine Kenntnisse und Fähigkeiten.¹⁷⁷

Wie groß der Anteil der Persönlichkeit eines Multiplikators am Erfolg einer Schulung ist, hängt sehr vom Fortbildungsthema ab. Nach Steffens-Bode nimmt die Persönlichkeit bei Fortbildungen im psychosozialen Bereich einen höheren Stellenwert ein als in technischen Fortbildungen.¹⁷⁸

Bei der Erarbeitung und Darstellung bestimmter Einstellungen und Haltungen auf der personalen Kompetenzebene als Auswahlkriterien für Multiplikatoren gibt es allerdings eine Reihe von Schwierigkeiten. Zum einen sind Beispiele aus der Literatur eher unspezifisch und gehaltlos, wie beispielsweise die Aussagen, dass ein Dozent Menschen mögen¹⁷⁹ oder, dass ein Trainer über eine positive Lebenseinstellung verfügen solle¹⁸⁰. Zum anderen kann man aus dem Vorhandensein von bestimmten positiven Einstellungen keine Prognosen über konkrete Handlungen ableiten. Einen großen Stellenwert nimmt hierbei der situative Kontext ein. Dies bedeutet, dass konkrete Handlungen einerseits durch die Einstellung des Menschen, andererseits auch durch die Erwartung der mit der Handlung verbundenen Folgen entstehen.¹⁸¹ Die Konsequenzen, die ein Verhalten beispielsweise bei Mitmenschen auslöst, sind demnach ebenfalls handlungsleitend (siehe auch Kapitel IV.3.2). Aufgrund dieser Schwierigkeiten können im Folgenden personale Ausgangskompetenzen nur eingeschränkt beschrieben werden.

¹⁷⁶ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter- Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 119

¹⁷⁷ Vgl. Döring, Klaus W. nach Ziep, Klaus-Dieter (1990): a.a.O., S. 198

¹⁷⁸ Vgl. Steffens-Bode, Tanja (2003): a.a.O., S. 18

¹⁷⁹ Vgl. Petersen, Thielß (2000): a.a.O., S. 130

¹⁸⁰ Vgl. Röhrig, Karl- Adolf (1991): Wie man Bildungsmanager oder Trainer wird- Anforderungsprofile und Qualifikationserwartungen. In: Lehmann, Rolf G. (Hrsg.): Die Bildung gestaltet das Leben – ein Leben lang. Frankfurt am Main: Didacta, S. 22-29, hier S. 28

¹⁸¹ Vgl. Brandstätter, Hermann (1999): Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. a.a.O., S. 52- 76, hier S. 63

Unter personale Kompetenz fällt eine positive Grundeinstellung anderen Menschen gegenüber, das heißt der Multiplikator sollte den Teilnehmern zugewandt und aufgeschlossen für Ansichten und Erfahrungen anderer Personen sein.¹⁸² Zum Bereich der personalen Kompetenz zählt weiterhin Authentizität als Persönlichkeitsmerkmal und Ehrlichkeit als Verhaltensausrprägung. Authentizität gilt als Grundvoraussetzung für die Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen professionellen Dozenten und Lernenden.¹⁸³ Die Forderung nach Authentizität gilt für Multiplikatoren umso mehr, als dass die Kollegen oftmals sehr genau wissen, wie sich der Multiplikator in alltäglichen Arbeitssituationen verhält. In Anlehnung an das Prinzip des Modelllernens ist es daher wichtig, dass der Multiplikator als Modell glaubwürdig ist. Wenn eine starke Diskrepanz zwischen dem, was der Multiplikator im Kollegenteam vorstellt und seinem eigenen Verhalten bezüglich dieser Thematik liegt, wird er von seinen Kollegen nicht akzeptiert und auch die Inhalte werden wahrscheinlich als nicht so wichtig eingestuft werden.¹⁸⁴ So wird es zum Beispiel Mitarbeitern schwer fallen, die von einem Multiplikator vorgestellten Fortbildungsinhalte zum Thema „Hygiene“ anzunehmen und in die Praxis umzusetzen, wenn der Multiplikator in der eigenen Arbeit die Grundsätze der regelmäßigen Händedesinfektion ignoriert.

Als wichtiges Persönlichkeitsmerkmal wird zudem häufig Humor genannt, da es zu einem entspannten Lernklima beiträgt.¹⁸⁵ Allerdings sollte Humor nicht krampfhaft angewandt werden, da dies der Forderung nach Authentizität widerspricht. Ein allzu lockerer und lässiger Umgang mit dem Fortbildungsthema kann außerdem dazu führen, dass die Ernsthaftigkeit und der Sinn an Bedeutung verlieren.

Organisatorische Kompetenz

Unter organisatorischer Kompetenz wird als Voraussetzung für eine Multiplikatorentätigkeit die Kenntnis der formellen und informellen Informations- und Entscheidungskanäle einer Organisation verstanden.¹⁸⁶ Dies bedeutet, dass ein Multiplikator den eigenen Betrieb kennt und weiß, an wen er sich wenden kann, um bestimmte Ressourcen zu organisieren. Diese Kenntnisse kommen praktisch dann zum Tragen, wenn es um die Organisation der Rahmenbedingungen von Multiplikatoren

¹⁸² Vgl. Petersen, Thieß (2000): a.a.O., S. 130

¹⁸³ Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 121

¹⁸⁴ Vgl. Schrader, Einhard; Gottschall, Arnulf; Runge, Thomas (1983): a.a.O., S.84

¹⁸⁵ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 122 und übereinstimmend Ziep, Klaus-Dieter (1990): a.a.O., S. 213 und Schrader, Einhard; Gottschall, Arnulf; Runge, Thomas (1983): a.a.O., S. 153

¹⁸⁶ Vgl. Schrader, Einhard; Gottschall, Arnulf; Runge, Thomas (1983): a.a.O., S. 30

renschulungen geht, beispielsweise die Reservierung eines Raums oder bestimmter Arbeitsgeräte.

Fachkompetenz

Unter Fachkompetenz werden alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die zur Bewältigung spezifischer Arbeitsaufgaben notwendig sind.¹⁸⁷ Auf Dozenten bezogen gilt die Beherrschung der Fortbildungsinhalte als Fachkompetenz.¹⁸⁸ Als Ausgangskompetenz von Multiplikatoren auf der fachlichen Ebene zählt allgemeines Fachwissen, das beispielsweise durch die formale Qualifikation einer dreijährigen Altenpflege- oder Krankenpflegeausbildung abgedeckt wird. Dadurch soll gewährleistet werden, dass neue Fortbildungsinhalte in ein breites Hintergrundwissen eingebettet werden. Der Multiplikator kann so bei der Planung und Realisation der Vorstellung im Kollegenteam auf einen breiten Fundus an Beispielen und Vergleichen zurückgreifen. Dies hat wiederum positive Auswirkungen auf die Akzeptanz des Multiplikators.

Didaktische Kompetenz

Unter didaktischer Kompetenz verstehen Döring und Ritter-Mamczek alle in direkter Verbindung zum Lernprozess stehenden Aufgaben und Tätigkeiten.¹⁸⁹

Als Ausgangskompetenz für Multiplikatoren gelten kommunikative Fähigkeiten, die über das bloße sprachliche „sich-verständlich-machen“ hinausgehen. Das sind Fähigkeiten wie aktives Zuhören, der kommunikationsgerechte Einsatz von Körpersprache und der richtige Einsatz von Schriftsprache.¹⁹⁰ Diese kommunikativen Fähigkeiten gelten als Voraussetzung, damit ein angehender Multiplikator didaktische Methoden erlernen und anschließend anwenden kann.

¹⁸⁷ Vgl. Lung, Matthias (1996): a.a.O., S. 116

¹⁸⁸ Vgl. Schrader, Einhard; Gottschall, Arnulf; Runge, Thomas (1983): a.a.O., S. 28

¹⁸⁹ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter- Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 124

¹⁹⁰ Vgl. ebenda, S. 126

6.2 Anzueignende Kompetenzen

Die im Folgenden aufgeführten anzueignenden Kompetenzen sind wie Ausgangskompetenzen zur Ausübung der Multiplikatorentätigkeit notwendig. Im Gegensatz zu den Ausgangskompetenzen handelt es hierbei nicht um Anforderungen, über die ein Mitarbeiter bereits im Vorfeld der Multiplikatorentätigkeit verfügen sollte. In Anlehnung an Steffens-Bode werden darunter spezifische und konkrete Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse verstanden, die erlernbar und trainierbar sind.¹⁹¹

Anzueignende Kompetenzen bauen auf den Ausgangskompetenzen auf. Während die Ausgangskompetenzen häufig Werte, Einstellungen und Grundhaltungen beinhalten, sind die anzueignenden Kompetenzen als konkrete Verhaltensausprägung und Handlungsmuster dieser Ausgangskompetenzen aufzufassen. Zum Beispiel wurde unter sozialer Ausgangskompetenz das Bewusstsein der Multiplikatoren für die Wichtigkeit von verstärkendem und bekräftigendem Verhalten gegenüber den Teilnehmern genannt. Allein das Bewusstsein und das Wissen um die Notwendigkeit verstärkenden Verhaltens befähigt Multiplikatoren nicht automatisch dazu, das geforderte Verhalten zu zeigen. Hierzu muss eine Erweiterung der Ausgangskompetenzen des Multiplikators erfolgen, indem spezifischere Kompetenzen trainiert werden, wie zum Beispiel der adäquate Umgang mit Lob für Fortbildungsteilnehmer.

Weiterhin handelt es sich bei den anzueignenden Kompetenzen um Kenntnisse wie das Wissen über die Besonderheiten im Lernverhalten Erwachsener oder Techniken der Informationsaufbereitung und des adäquaten Medieneinsatzes.

Das Erlernen und Trainieren der anzueignenden Kompetenzen geschieht auf unterschiedliche Weise. Einerseits findet dies im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen für Multiplikatoren vor Aufnahme der Tätigkeit statt, andererseits können sich Kompetenzen durch Begleitung und Supervision im Laufe einer längerfristigen Multiplikatorentätigkeit entwickeln.

Soziale Kompetenz

In einer Fortbildung für Multiplikatoren soll Sensibilität für soziale und emotionale Prozesse gefördert werden. Dazu werden unter anderem folgende Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen vertieft: soziale Wahrnehmungsfähigkeit von Gruppenprozessen, Ermutigung und Bekräftigung der Kollegen im Lernprozess, Unterstützung der Lernbereitschaft der Teilnehmer durch verstärkendes Handeln in Form von

¹⁹¹ Vgl. Steffens-Bode, Tanja (2003): a.a.O., S. 18

konkreten Handlungsmustern sowie die Fähigkeit, sozial behutsam zu integrieren und auszugleichen.¹⁹²

Eine weitere Kompetenz, die im Rahmen von Schulungen für Multiplikatoren trainiert werden sollte, ist ein adäquates Problemlösungsverhalten und Konfliktmanagement.¹⁹³

Es bewirkt, dass der Multiplikator auf Einwände und Kritik eingeht und sein Vorgehen dementsprechend anpasst. Weiterhin hat dies zur Folge, dass die Kollegen sich vom Multiplikator ernst genommen fühlen. Dies trägt wiederum zu einem verbesserten Lernklima bei.

Eine häufig gestellte Anforderung an professionelle Dozenten ist die zielgerichtete Steuerung von Gruppenprozessen¹⁹⁴, sowie Führungswissen und -fähigkeiten¹⁹⁵ bezogen auf den Fortbildungsprozess. Auch der Multiplikator sollte darüber im Rahmen der Multiplikatorenfortbildung verfügen (siehe Kapitel IV.3.3).

Personale Kompetenz

Es ist fraglich, ob und inwiefern Persönlichkeitsmerkmale innerhalb einer Fortbildung für Multiplikatoren erlernt werden können. Steffens-Bode erklärt dazu: „Einstellungen und Haltungen wie ein positives Menschenbild oder etwa Empathie sind im Erwachsenenalter zwar kaum noch erlernbar, jedenfalls nicht im technischen Sinne, man kann sie aber sehr wohl entwickeln.“¹⁹⁶ Demnach können sich nur solche Einstellungen einer Person entfalten, die bereits in den Grundzügen angelegt sind. Dies bedeutet allerdings, dass man den Bereich der personalen Kompetenz nur bedingt als Auswahlkriterium für die Multiplikatorentätigkeit nutzen kann. Schließlich gibt es kein Erhebungsinstrument zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, mithilfe dessen man Aussagen darüber machen kann, dass bestimmte Einstellungen in einem Menschen nicht in Grundzügen angelegt sind.¹⁹⁷ Auf den Umstand, dass Einstellungen und konkrete Handlungen nicht zwangsläufig miteinander harmonisieren, wurde bereits bei den Ausführungen über Ausgangskompetenzen im personalen Bereich eingegangen.

¹⁹² Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 119

¹⁹³ Vgl. ebenda

¹⁹⁴ Vgl. Petersen, Thieß (2000): a.a.O., S.130

¹⁹⁵ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 119

¹⁹⁶ Steffens-Bode, Tanja (2003): a.a.O., S. 18

¹⁹⁷ Vgl. Brandstätter, Hermann (1999): a.a.O., S. 51-76

Organisatorische Kompetenz

Döring und Ritter-Mamczek zählen im Weiteren die sogenannte lernfeldinterne Organisation zur organisatorischen Kompetenz, das heißt die Unterstützung aller Prozesse und Abläufe des Lernvorgangs durch organisatorische Maßnahmen.¹⁹⁸

Der Lernprozess soll durch organisatorische Maßnahmen abgestützt werden. Beispielsweise muss die Einteilung der Gruppen für eine Gruppenarbeit gut organisiert werden, damit diese Sozialform ihre beabsichtigte Wirkung aufweisen kann.

Fachkompetenz

Ein Multiplikator sollte über fachliche Kompetenz verfügen unter Berücksichtigung der Praxisbedingungen und der Anwendung. „Praxis soll einerseits theoretisch „durchleuchtet“ werden, andererseits [...] soll Theorie auf Umsetzung und Anwendung hin [...] gelernt werden.“¹⁹⁹

Weitere Anforderungen an die Fachkompetenz lauten: Detaillkenntnis, Zusammenhänge sollen erkannt, die Weite des Gegenstandsbereichs abgewogen, die Bedeutung eingeschätzt sowie Argumentationen und Begründungen verstanden und transparent gemacht werden können.²⁰⁰

Trotz dieser hohen Anforderungen wäre es von einem Trainer wie auch von einem Multiplikator zu viel verlangt, fachlich jederzeit auf jede Frage richtig antworten zu können.²⁰¹

Unter Fachkompetenz fasst Ziep auch reflexive Fähigkeiten. Darunter versteht er „[...] die professionelle Fähigkeit zur Bewusstwerdung der den Unterricht konstituierenden Prozesse, seiner Komponenten und Merkmale, aber auch die Vergewisserung der eigenen Identität und Rolle.“²⁰² Reflexionsfähigkeiten sind sowohl handlungsvorbereitend als auch handlungsbegleitend, so dass eine Schulung über mehrere Einheiten gegebenenfalls verändert werden kann.

Umfassende Fachkompetenz gilt zudem als Voraussetzung für didaktische Kompetenz: Die Reduktion auf zentrale Punkte bzw. auf die Strukturierung des Lernstoffs gelingt nur dann, wenn der Lehrende über ein großes Fachwissen verfügt. Gleichzeitig

¹⁹⁸ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 123

¹⁹⁹ Ebenda, S. 124

²⁰⁰ Vgl. Ziep, Klaus-Dieter (1990): a.a.O., S. 211

²⁰¹ Vgl. Schrader, Einhard; Gottschall, Arnulf; Runge, Thomas (1983): a.a.O., S. 29

²⁰² Ziep, Klaus-Dieter (1990): a.a.O., S. 208

bringt dies auch eine Relativierung der Bedeutung der Fachkompetenz von Lehrenden mit sich.²⁰³

Didaktische Kompetenz

Im Gegensatz zu den vorherigen Kompetenzbereichen lassen sich in der Literatur durchaus Hinweise auf didaktische Kompetenzen von Multiplikatoren identifizieren. Bei den in Kapitel III vorgestellten bestehenden Multiplikatorenkonzepten lässt sich aus dem Vorgehen entnehmen, über welche didaktischen Kompetenzen Multiplikatoren verfügen sollten. Den dort vorgestellten Multiplikatorenkonzepten ist gemein, dass Multiplikatoren die Schulungskonzepte mit Unterstützung professioneller Dozenten erstellen. Gemeinsame Merkmale der Schulungskonzepte waren: Formulierung von Lernzielen, Lernverlaufsplanung mit unterschiedlichen Sozial- und Aktionsformen, praxis- und teilnehmerorientiertes Vorgehen, Planung der Lerntransferevaluation. Mithilfe solch eines individuellen Schulungskonzepts konnten die Multiplikatoren die Schulungen für ihre Kollegen durchführen.

Lung verweist ebenfalls darauf, dass Multiplikatoren einen „lehrinhaltsbezogenen schriftlichen Orientierungsleitfaden“²⁰⁴ zur didaktischen Aufbereitung von Schulungsinhalten benötigen, sofern sie keine pädagogische Vorbildung haben. Im Unterschied zu den bestehenden Multiplikatorenkonzepten in Kapitel III sind die von Lung empfohlenen Leitfäden wohl aber nicht individuell auf einzelne Multiplikatoren und Einrichtungen ausgerichtet. Der Leitfaden soll möglichst so weit didaktisch und methodisch aufbereitet sein, dass Multiplikatoren ihn im Anschluss an fachliche Fortbildungen unmittelbar umsetzen können. Solch ein Leitfaden ist demnach sehr detailliert und genau formuliert, um den Multiplikatoren Anleitung zu geben. Lung nennt hierzu folgende Inhalte: „Nennung von Lernziel und Teilzielen, Abfolge der Lehrinhalte, Einplanung von Zwischenzusammenfassungen, Zeitpunkt und Art des Medieneinsatzes, Zeitpunkte der Kontrolle des Erfolgs von Teillernzielen und die entsprechende Methodik, Maßnahmen zur Lernerfolgssicherung.“²⁰⁵ Diese genauen Leitfäden nehmen damit den Multiplikatoren einerseits didaktische Entscheidungen ab. Andererseits werden in starren Leitfäden weder die betrieblichen Rahmenbedingungen noch die individuellen Voraussetzungen des Multiplikators berücksichtigt. Zudem kann das Prinzip der Teil-

²⁰³ Vgl. Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 222 ff

²⁰⁴ Lung, Matthias (1996): a.a.O., S. 130

²⁰⁵ Ebenda

nehmerzentrierung durch vorgegebene und starre Lehrpläne nicht umgesetzt werden.²⁰⁶

Im Rahmen von Fortbildungen für Multiplikatoren sollen daher individuelle Schulungspläne entworfen werden. Da die eigenständige Erstellung eines solchen Schulungskonzepts einen sehr hohen Anspruch an die Multiplikatoren stellt, müssen die Multiplikatoren dabei von professionellen Dozenten unterstützt werden. Damit wird deutlich, dass didaktische Kompetenzen von Multiplikatoren immer in Verbindung zu Kompetenzen professioneller Dozenten zu sehen sind.

Im Folgenden werden didaktische Kompetenzen von Multiplikatoren zur Erstellung von Schulungskonzepten und Durchführung von Schulungen vorgestellt. Die Gliederung wird in Anlehnung an Ziep durchgeführt, der drei Ebenen der didaktischen Kompetenz für professionelle Dozenten unterscheidet.²⁰⁷

1. Didaktisches Wissen

Analog zu didaktischem Wissen von Dozenten bedeutet didaktisches Wissen für Multiplikatoren, grundlegende Kenntnisse über die Entscheidungsfelder des Unterrichts (Ziele, Inhalt, Methode, Medieneinsatz und Evaluation) zu besitzen.²⁰⁸ Die Kenntnisse über das Lernverhalten Erwachsener sind für die Gestaltung des Lernprozesses von Bedeutung.²⁰⁹ Multiplikatoren sollen in der Lage sein, die Bedeutung von Lernzielen zu kennen. Da der Multiplikator für die Vermittlung von sowohl kognitiven, als auch affektiven und psychomotorischen Lerninhalten zuständig ist, sollte er die Einteilung der Lernziele in diese drei Bereiche kennen und mit Unterstützung durch professionelle Dozenten vornehmen können.

2. Didaktische Verhaltens- und Bewertungsmuster

Auf der Ebene der didaktischen Fähigkeiten soll der Multiplikator in der Lage sein, die Seminarinhalte im Sinne einer didaktischen Reduktion weiter auf die einrichtungsspezifischen Wissensbereiche zu reduzieren (inhaltsbezogene Entscheidung).²¹⁰ Weiterhin zählt dazu die Entscheidung und konkrete Planung der Schulungseinheit mit den Entscheidungsfeldern Intention, Methode und anschließende Evaluation. Die Multiplikatorenfortbildung soll so geplant und vorbereitet werden, dass sich eine logische und

²⁰⁶ Vgl. Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 219

²⁰⁷ Vgl. Ziep, Klaus-Dieter (1990): a.a.O., S. 212

²⁰⁸ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter- Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 128

²⁰⁹ Vgl. Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 227 ff

²¹⁰ Vgl. Döring, Klaus W.; Ritter- Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. a.a.O., S. 125

stimmige Lernabfolge entwickeln kann. Ein Multiplikator trifft die geschilderten Entscheidungen in Absprache mit einem professionellen Dozenten.

Bei der Gestaltung der Lernverläufe ist eine Berücksichtigung des Prinzips der Kooperation und besonders der Teilnehmerzentrierung von großer Bedeutung.²¹¹ Vom Dozenten verlangt dies ein enorm hohes Maß an Flexibilität. Es bereitet selbst professionellen Dozenten häufig große Schwierigkeiten, wenn zu Beginn einer Fortbildung offensichtlich wird, dass sich die Teilnehmer für das vorbereitete Thema nicht interessieren bzw. einen anderen Themenbereich vorziehen. Der Dozent hat dann gemäß der Anforderung an Dozenten, teilnehmerzentrierte Abläufe anzubieten (siehe Kapitel II.3.2), von seiner vorbereiteten Verlaufsplanung abzuweichen und damit darauf zu reagieren. Ein Multiplikator kann sich stattdessen bereits bei der Planung der Multiplikatorenfortbildung intensiv mit seinen Kollegen austauschen und deren Interessen von vornherein berücksichtigen.

Wichtig für die Strukturierung der Multiplikatorenfortbildung ist zudem die Fall- und Aufgabenorientierung.²¹² Auch hier hat der Multiplikator bei der Planung Vorteile im Vergleich zu einem externen Dozenten, da er durch seine eigene Arbeitstätigkeit in der Einrichtung die konkreten Fälle und Anforderungen kennt.

3. Praktisch-didaktische Lehrfertigkeiten

Dieser Punkt bezeichnet die Verfügbarkeit über ein Repertoire an methodisch-didaktischen Handlungsmustern und Handlungsstandards. Da sich eine Lerngruppe in der Regel aus verschiedenen Lerntypen zusammensetzt, sollte der Multiplikator über mehrere Lehrmethoden verfügen.²¹³ Ziel ist es, den Unterricht abwechslungsreich zu strukturieren und die Lehr- und Sozialformen in Verbindung mit den entsprechenden Medien in eine lerngerechte Abfolge von Lehr- und Lerntätigkeiten zu bringen.

Aus den verschiedenen Möglichkeiten der Evaluation des Lerntransfers sollte der Multiplikator die passenden aussuchen können.²¹⁴ Auch diese Entscheidungen trifft der Multiplikator nicht alleine, sondern in Absprache mit einem professionellen Dozenten.

²¹¹ Vgl. Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. a.a.O., S. 218 ff

²¹² Vgl. ebenda, S. 226

²¹³ Vgl. ebenda, S. 238

²¹⁴ Vgl. ebenda, S. 245

7. Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen

Verschiedene Faktoren tragen als Rahmenbedingungen zur erfolgreichen Durchführung einer Multiplikatorenschulung bei.

Die Zeit ist ein entscheidender Faktor dieser Rahmenbedingungen. So weisen verschiedene Schulungsmethoden einen unterschiedlich hohen Zeitaufwand in der Anwendung auf. Je aktivierender eine Lehrmethode ist, desto höher ist der zeitliche Aufwand bei der Durchführung.²¹⁵ Allerdings steigt mit dem Grad der Aktivierung die Wahrscheinlichkeit, dass Fortbildungsinhalte erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden.²¹⁶ Um eine erfolgreiche Multiplikatorenschulung durchführen zu können, ist es aus diesem Grund wichtig, dass dem Multiplikator ausreichend Zeit in der Fortbildungssituation für die Anwendung von verschiedenen Lehrmethoden zur Verfügung steht.

Bei der Terminierung der Multiplikatorenschulung sollte möglichst die Leistungsbereitschaft der Teilnehmer berücksichtigt werden. So fällt es den Menschen zu bestimmten Tageszeiten leichter, geistig zu arbeiten. Die Zeiten zwischen 7 und 11 Uhr vormittags und zwischen 15 und 18 Uhr nachmittags gelten als Tageszeiten, in denen der Mensch eine höhere Leistungsfähigkeit hat, als zu anderen Zeiten.²¹⁷ Fortbildungstermine, die geplant in der Mittagszeit stattfinden, um die Überschneidungszeit zwischen dem Dienstbeginn einer Schicht und dem Dienstende der anderen Schicht zu nutzen, scheinen demnach nicht sinnvoll.²¹⁸ Nicht der Zeitraum sollte gewählt werden, an dem möglichst viele Mitarbeiter ohne vorige Anberaumung eines Termins mit der Fortbildung erreicht werden, sondern der Zeitraum, in dem die Leistungsbereitschaft am höchsten ist.

Ein weiterer wichtiger Punkt, den es bei der Planung einer Fortbildungsveranstaltung zu beachten gilt, da er die Bereitschaft zur Teilnahme beeinflussen kann, ist ob die Veranstaltung in der Arbeits- oder Freizeit besucht werden soll. Eine Weiterqualifizierung eines Mitarbeiters wird vom Betrieb gefordert und kommt diesem anschließend zu Gute. Nach Petersen sollten betriebliche Schulungsmaßnahmen demnach generell in

²¹⁵ Vgl. Bunk, Gerhard P.; Stentzel, Michael (1990): Methoden der Weiterbildung im Betrieb: In: Schlawke, Winfried; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln: Dt. Instituts-Verlag, S. 177-213, hier S. 198

²¹⁶ Vgl. Wöltje, Jörg; Egenberger, Uwe (1996): a.a.O., S. 157

²¹⁷ Vgl. ebenda, S. 159

²¹⁸ Aus persönlichen Gesprächen mit Pflegekräften, konnte entnommen werden, dass in Pflegeeinrichtungen häufig die Übergabezeit zwischen Früh- und Spätschicht für die Vorstellungen von neuen Lerninhalten genutzt wird.

der Arbeitszeit durchgeführt werden oder als bezahlte Arbeitszeit angesehen werden.²¹⁹

Da ein enger Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Fortbildung und der Zielgruppe besteht, sollte der Zeitraum, in dem eine Fortbildungsveranstaltung besucht werden soll, mit den Teilnehmern abgesprochen werden.²²⁰ So bevorzugen Teilnehmer mit Familie Fortbildungsseminare bei denen sie ab späteren Nachmittag wieder zu Hause sein können, um sich um ihre Familie zu kümmern.²²¹ Für teilzeitbeschäftigte Mütter kann die Teilnahme an einer ganztägigen Fortbildung durch erhöhten Koordinationsbedarf somit erschwert werden.

Der zeitliche Abstand von der Qualifizierung von Mitarbeitern bis zur Anwendung und Umsetzung des erlernten Wissens darf nicht zu lang sein. Zu große Zeitabstände können dazu führen, dass die Lernfortschritte gering sind, die Notwendigkeit zur Teilnahme nicht erkannt wird oder die Bereitschaft an einer Fortbildungsveranstaltung teilzunehmen gering ist.²²² So bedeutet dies für Mitarbeiter, die als Multiplikatoren Fortbildungsseminare besuchen, dass diese Qualifizierung in zeitlicher Nähe zu der Multiplikatorenschulung und der Umsetzung der Inhalte in die Praxis erfolgen sollte.

Neben dem zeitlichen Faktor sind Räumlichkeiten und Materialien ebenfalls Faktoren, die in der Umsetzung des Multiplikatorenkonzepts beachtet werden sollten.

„Die äußeren Umstände, wie Raumgestaltung, Beleuchtung, Größe der Arbeitsfläche und die zur Verfügung stehenden Materialien stützen oder beeinträchtigen den Erfolg eines Seminars.“²²³ Damit die äußere Umgebung eine positive Wirkung auf das Lernklima hat, geben Wöltje und Egenberger in Anlehnung an Mentzel verschiedene Anregungen zur Raumgestaltung. Demgemäß sollte der Fortbildungsraum ruhig gelegen und störungsfrei sein. Er sollte eine ausreichende Grundfläche besitzen und die Möglichkeit der Verdunklung bieten. Unterschiedliche Materialien zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Lernprozesses wie etwa Flip-Chart, Overhead-Projektor, Pinwand oder Wandtafel sollten zur Verfügung stehen.²²⁴ Besteht die Absicht, in der Multiplikatorenfortbildung praktische und arbeitsplatzbezogene Fertigkeiten zu vermitteln, ist es nach Petersen sinnvoll, dass die Fortbildungsräumlichkeiten und Materialien

²¹⁹ Vgl. Petersen, Thieß (2000): a.a.O., S. 146

²²⁰ Vgl. Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 211

²²¹ Vgl. Petersen, Thieß (2000): a.a.O., S. 146

²²² Vgl. ebenda, S. 145 f

²²³ Langosch, Ingo (1993): a.a.O., S. 86

²²⁴ Vgl. Wöltje, Jörg; Egenberger, Uwe (1996): a.a.O., S. 161

so nah wie möglich an der beruflichen Praxis orientiert sind.²²⁵ Im Falle einer Vermittlung von kinästhetischen Techniken bei der Lagerung von Pflegebedürftigen, ist es durchaus sinnvoll, dies an einem Pflegebett zu tun und nicht etwa einen Schultisch oder etwa den Fußboden zu nutzen.

²²⁵ Vgl. Petersen, Thieß (2000): a.a.O., S.140

V. Evaluation der Multiplikatorenfortbildungen im SEPiA-Teilprojekt Preetz

1. Projektvorstellung

Unter der Leitung des Norddeutschen Zentrums für Weiterentwicklung der Pflege (NDZ) schlossen sich 7 Bildungsinstitute zur SEPiA zusammen. SEPiA bedeutet „Sektorale Entwicklungspartnerschaft in der Altenhilfe“ und ist an die Gemeinschaftsinitiative Equal der EU angebunden. Die Bildungseinrichtungen der Entwicklungspartnerschaft führten eigenständige Teilprojekte zur Beschäftigungs- und Bildungssituation in der Altenhilfe durch. Innerhalb des SEPiA-Netzwerks wurden die Ergebnisse der einzelnen Projekte publik gemacht und dienten somit einem breiten Erfahrungsaustausch. Die Assoziation der SEPiA-Projekte mit dem gleichnamigen Tintenfisch wurde bewusst gewählt und spiegelt die Vielfalt der Teilprojekte und die Vernetzung des Gesamtprojekts durch das NDZ wieder.²²⁶

Das SEPiA-Teilprojekt Preetz wurde vom Landesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Schleswig-Holstein in die Wege geleitet. Hieran waren 22 ambulante und stationäre Pflegeeinrichtungen mit unterschiedlichen Trägerstrukturen sowie das Bildungszentrum Preetz der AWO Schleswig-Holstein beteiligt. Schwerpunkt des Projekts war ein am Bedarf der beteiligten Einrichtungen orientiertes Angebot an Fortbildungsmaßnahmen. Der Ausgangspunkt lag hier im akuten Problem der mangelnden Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die Praxis. Folgende Ziele wurden gesetzt:

- Erarbeiten und Erproben innovativer Strategien zum Wissenstransfer
- Vermittlung von Sicherheit bei der Umsetzung gesetzlicher Neuerungen für die Pflegefachkräfte
- Stärkung psychosozialer Kompetenzen des Pflegepersonals

Das SEPiA-Teilprojekt Preetz startete im Frühjahr 2002 und endete im Frühjahr 2005. Die Ansprechpartner aus den teilnehmenden Einrichtungen und die Verantwortlichen im SEPiA-Teilprojekt trafen sich in regelmäßigen Abständen in sogenannten Netzwerktreffen. Da es sich im Folgenden nur um Erläuterungen zum SEPiA-Teilprojekt Preetz handelt, wird im Allgemeinen auf die vollständige Nennung des Namens verzichtet und das Projekt als SEPiA-Projekt bezeichnet.

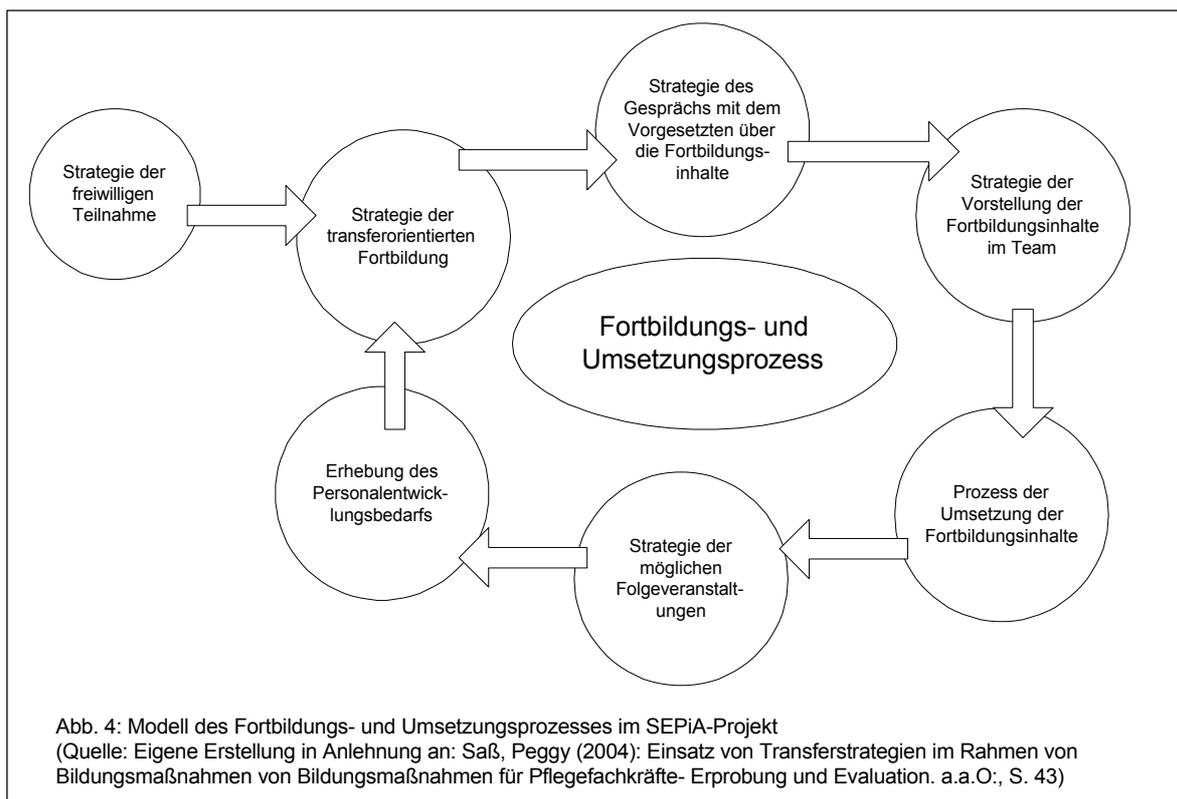
²²⁶ Vgl. Saß, Peggy (2004): Einsatz von Transferstrategien im Rahmen von Bildungsmaßnahmen für Pflegefachkräfte - Erprobung und Evaluation. Hamburg: unveröffentlichte Diplomarbeit, S. 10

1.1 Das Multiplikatorenkonzept im SEPiA-Projekt

Grundlegend war beim SEPiA-Projekt die Vorstellung, dass Seminarteilnehmer durch professionelle Dozenten zu Multiplikatoren geschult werden sollen. Das bedeutet, dass die Seminarteilnehmer im Anschluss an das Seminar die Inhalte an ihre Kollegen in Form einer Vorstellung im Kollegenkreis weitergeben sollten. Das SEPiA-Seminar diente der Qualifizierung der Multiplikatoren. Die Vorgesetzten sollten die Multiplikatoren bei der Vorstellung der Fortbildungsinhalte unterstützen. Im Anschluss an die Vorstellung im Kollegenteam erfolgte gemäß den Projektvorgaben die Umsetzung und Anwendung der Seminarinhalte im gesamten Team.²²⁷

1.2 Der Fortbildungsprozess und die Strategien im SEPiA-Projekt

Zur Strukturierung des Fortbildungsprozesses und des Multiplikatorenkonzepts wurden Strategien von den Verantwortlichen des AWO-Bildungszentrums Preetz und den Vertretern der teilnehmenden Einrichtungen erarbeitet (siehe Abb. 4).



²²⁷ Vgl. Saß, Peggy (2002): Strategiepapier. Preetz: Unveröffentlichtes Manuskript, S. 2

Erhebung des Personalentwicklungsbedarfs

Zum Projektbeginn erfolgte die Bedarfsfeststellung über die Ansprechpartner in den teilnehmenden Einrichtungen. Im weiteren Verlauf des Projekts wurden die Teilnehmer der SEPiA-Seminare mit einem Seminarrückmeldebogen zu weiteren Themenwünschen befragt. Innerhalb der Netzwerktreffen erfolgte die konkrete Festlegung von Fortbildungsthemen, orientiert an der Häufigkeit von Nennungen und der eingeschätzten Wichtigkeit von Themen.

Strategie der freiwilligen Teilnahme

Die konkrete Auswahl der Teilnehmer lag im Verantwortungsbereich der Einrichtungen. Neben der Bereitschaft, sich mit dem Fortbildungsthema zu befassen, wurden zwei weitere Kriterien zur Auswahl von Teilnehmern in einem Strategiepapier des SEPiA-Projekts festgehalten: „Fähigkeit zur Informationsaufnahme, -aufbereitung und -weitergabe, Fähigkeit zur Informationsnutzung.“²²⁸

Strategie der transferorientierten Fortbildung

Die Strategie der transferorientierten Fortbildung bedeutet, dass die praktische Anwendung der Fortbildungsinhalte im Fokus des SEPiA-Seminars stand. Diese Strategie gliederte sich in drei Bereiche auf.

1. Planung und Vorbereitung der Bildungsmaßnahme

Ausgehend von den Ergebnissen der Netzwerktreffen, wurden die SEPiA-Seminare geplant. Kompetente Dozenten sollten engagiert und geeignete Schulungsräume organisiert werden.²²⁹

Zur Information der Dozenten wurde ein Strategiepapier erstellt, in dem diverse Vorschläge und Erläuterungen zur transferorientierten Durchführung aufgeführt sind. Bezogen auf die Qualifizierung der SEPiA-Seminarteilnehmer als Multiplikatoren werden dort folgende Anmerkungen gemacht:

- „Ausbildung bzw. Befähigung der Fortbildungsteilnehmer/innen zu Multiplikatoren (Vorstellen der Inhalte im Team)“²³⁰
- „Geben umfangreicher Literaturhinweise“²³¹

2. Durchführung der transferorientierten Fortbildung

²²⁸ Saß, Peggy (2002): Strategiepapier. a.a.O., S. 2

²²⁹ Vgl. Saß, Peggy (2004): Einsatz von Transferstrategien im Rahmen von Bildungsmaßnahmen für Pflegefachkräfte - Erprobung und Evaluation. Hamburg: unveröffentlichte Diplomarbeit, S. 47

²³⁰ Saß, Peggy (2004): Strategiepapier. a.a.O., S. 2

²³¹ Ebenda

Bei der Durchführung der Seminare stand die praktische Anwendbarkeit der Fortbildungsinhalte und die Befähigung der Teilnehmer zu Multiplikatoren im Vordergrund.

3. Evaluation der transferorientierten Fortbildung

Direkt im Anschluss an das Seminar wurden die Teilnehmer per Seminarrückmeldebogen zum Transfer der Fortbildungsinhalte befragt.

Strategie des Gespräches mit dem Vorgesetzten über die Fortbildungsinhalte

Unmittelbar im Anschluss an das Seminar sollte ein Gespräch zwischen dem Vorgesetzten und dem Seminarteilnehmer erfolgen. Das Gespräch sollte einerseits die Führungskraft über die Inhalte informieren und andererseits die einrichtungsspezifische Umsetzung im Fokus haben. Es sollten die Vor- und Nachteile einer Umsetzung in dem Gespräch abgewogen und eventuelle Konsequenzen für ein weiteres Vorgehen bedacht werden.

Strategie der Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Team

Der Multiplikator sollte die Inhalte des Seminars in seinem Team oder seiner Abteilung in einer Multiplikatorenfortbildung vorstellen. Wie diese Multiplikatorenfortbildung organisiert werden sollte, war nicht festgelegt, sie sollte sich an den einrichtungsspezifischen Rahmenbedingungen orientieren. Wenn mehrere Mitarbeiter das Seminar besuchten, konnten diese die Vorstellung gemeinsam bestreiten oder nur ein Mitarbeiter übernahm die Multiplikatorenfunktion.

Prozess der Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Der Prozess der Umsetzung richtete sich nach den Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung und befand sich nicht mehr im Wirkungskreis des Projekts. Dies war der Anzahl der teilnehmenden Einrichtungen und der Bandbreite an unterschiedlichen Rahmenbedingungen (Versorgungsart, Trägerstrukturen, Größe) geschuldet.

Der Entscheidungsprozess zur Umsetzung von Fortbildungsinhalten wurde nicht weiter beschrieben. Weiterhin war in den Projektvorgaben nicht festgelegt, welche Rolle oder Aufgaben der Multiplikator im Umsetzungsprozess übernehmen sollte.

Strategie der möglichen Folgeveranstaltungen

Traten bei der Umsetzung Probleme inhaltlicher Art auf, die nicht einrichtungsintern gelöst werden konnten, bestand die Möglichkeit einer Folgeveranstaltung zum gleichen Thema bzw. zu einer Vertiefung des Themas.

1.3 Bisherige Evaluationsansätze im SEPiA-Projekt Preetz

Die Evaluation der Strategie der transferorientierten Durchführung erfolgte mit Hilfe des Seminarrückmeldebogens direkt im Anschluss an das Seminar. Der bereits erwähnte standardisierte Seminarrückmeldebogen diente zur Bewertung des Seminars durch die Seminarteilnehmer.

Eine weitere Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers durch die Seminarteilnehmer erfolgte ca. 3 Monate nach der Teilnahme an einem Seminar. Dazu wurde ein weiterer standardisierter Fragebogen für die entwickelten Transferstrategien konzipiert und eine Befragung von Seminarteilnehmern durchgeführt. Die Rücklaufquote der Fragebögen verringerte sich jedoch im Laufe des Projekts derart, dass auf eine Weiterführung verzichtet wurde.

Diese Evaluationen hatten den Fokus vor allem auf den Punkten Strategieeinsatz und Wissenstransfer im Anschluss an die Seminare.

Die Ergebnisse dieser Evaluationen wurden im Rahmen einer Diplomarbeit²³² bearbeitet und ausgewertet. Die Einrichtungen des Netzwerks erhielten dazu eine Rückmeldung.

²³² Vgl. Saß, Peggy (2004): Einsatz von Transferstrategien im Rahmen von Bildungsmaßnahmen für Pflegefachkräfte - Erprobung und Evaluation. a.a.O.

2. Vorgehen bei der Evaluation

In diesem Abschnitt werden zunächst allgemeine Erläuterungen zur Evaluation von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vorgestellt. Ausgehend von diesen grundsätzlichen Überlegungen wird dann das konkrete Vorgehen bei der Evaluation des SEPiA-Projekts erläutert.

2.1 Erläuterungen zur Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen

Unter Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen wird:

- das methodische Erfassen und
- die begründete Bewertung von Prozessen und Ergebnissen
- mit dem Ziel des besseren Verstehens und des besseren Gestaltens verstanden. Das Verstehen und die Gestaltung einer Maßnahme soll durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion erreicht werden.²³³

Der Begriff der Evaluation beinhaltet die methodische Erfassung des Evaluationsgegenstands und die anschließende Dokumentation der erhobenen Daten. Die zur Erfassung der Daten angewandten Instrumente sollen dem Stand der Wissenschaft entsprechen. Wichtig ist zudem die Nachvollziehbarkeit der Datengewinnung.²³⁴

Als weiteres Merkmal beinhaltet Evaluation den Bewertungsaspekt. Im Gegensatz zu einer Bewertung im Sinne einer alltäglichen subjektiven Meinungsäußerung bedeutet Bewertung im Rahmen einer Evaluation, dass anhand vorher festgelegter Kriterien eine Aussage über den Grad der Erfüllung der Kriterien gemacht werden kann.²³⁵

Das Ziel der Evaluation liegt darin, Fortbildungsmaßnahmen einzuschätzen, zu verstehen und zu verbessern. Damit kann Evaluation einerseits eine Kontrollfunktion haben, indem die Wirkung abgeschlossener Maßnahmen untersucht wird. Andererseits kann Evaluation zur Verbesserung der Planung von künftigen Fortbildungsmaßnahmen beitragen oder zur Reflexion von Bildungsmaßnahmen dienen.²³⁶

Laut Kromrey sind bei einem Evaluationsverfahren folgende Aspekte zu präzisieren und offen zu legen: der Gegenstand der Evaluation, die Person des Evaluators/der

²³³ Vgl. Reischmann, Jost (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied: Luchterhand, S. 18

²³⁴ Vgl. ebenda, S. 19

²³⁵ Ebenda, S. 22

²³⁶ Vgl. ebenda, S. 24

Evaluatorin, die Evaluationskriterien und das Verfahren.²³⁷ Auf Evaluationskriterien wurde bereits bei der Begriffsklärung näher eingegangen, nun folgen Erläuterungen zum Gegenstand der Evaluation, zu der Person des Evaluators und zu Evaluationsverfahren.

Als Gegenstand der Evaluation können unterschiedliche Möglichkeiten bei Fortbildungsmaßnahmen ausgewählt werden: die Planungsebene der Fortbildungsmaßnahmen, der Lernprozess innerhalb einer Fortbildungsmaßnahme, der Lernerfolg, der Lerntransfer am Arbeitsplatz oder die Folgen der Fortbildungsmaßnahme für den Betrieb im Sinne einer Organisationsentwicklung.²³⁸

Die Person des Evaluators bestimmt weiterhin das Erkenntnisinteresse der Evaluation. Für Vorgesetzte ist es beispielsweise entscheidend, ob die Kosten-Nutzen-Relation einer Fortbildungsmaßnahme stimmt. Eine Evaluation aus Sicht des Fortbildungsanbieters legt wiederum mehr Wert auf die Effektivität des Lernprozesses.

Ungeachtet der Person des Evaluators kann eine Evaluation aus verschiedenen Perspektiven vorgenommen werden. Einerseits können die am Lernprozess direkt Beteiligten um eine Beurteilung gebeten werden (Selbstevaluierung), andererseits kann eine Evaluation auch aus der Sicht von Personen durchgeführt werden, die nicht am Lernprozess teilgenommen haben (Fremdevaluierung). Die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven in der Evaluation, beispielsweise der Teilnehmer, der Dozenten und der Vorgesetzten, wird als sinnvoll erachtet.²³⁹

Bezüglich der Verfahren in der Evaluation schreibt Kromrey, dass die Methoden der empirischen Sozialforschung benutzt werden sollten, allerdings verfüge Evaluationsforschung nicht über eine spezielle Methodik.²⁴⁰ Aufgrund der Vielfalt der Ansatzpunkte für eine Evaluation wird es als sinnvoll eingeschätzt, verschiedene Instrumente zur Erfassung des Evaluationsgegenstands gleichzeitig einzusetzen.²⁴¹ Als wichtigste Instrumente zur Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen identifiziert Weiß das Führen von Gesprächen mit Teilnehmern zum Abschluss eines Seminars, den

²³⁷ Vgl. Kromrey, Helmut (2000): Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: Müller-Kohlenberg, Hildegard; Münstermann, Klaus (Hrsg.): Qualität von Humandienstleistungen. Opladen: Leske & Budrich, S. 22

²³⁸ Vgl. Götz, Klaus (1999): Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 1: Theoretische Grundlagen. 3. Aufl. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 22, 81

²³⁹ Vgl. Rüttinger, Bruno; Klein-Moddenborg, Volker (1989): Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: Roth, Erwin (Hrsg.): Organisationspsychologie. Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 685-711, hier S. 708

²⁴⁰ Vgl. Kromrey, Helmut (2000): Die Bewertung von Humandienstleistungen. a.a.O., S. 22.

²⁴¹ Vgl. Stangel-Meseke, Martina; Gluminski, Iris (1990): Weiterbildungsevaluation. In: Geißler, Karlheinz; Laske, Stephan; Orthey, Astrid (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Beraten, Trainieren, Qualifizieren. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1-23, hier S. 6

Einsatz von Teilnehmer-Fragebögen und das Führen von Gesprächen mit Vorgesetzten.²⁴²

2.2 Vorgehen bei der Evaluation des SEPiA-Projekts

Bei der Erstellung des Evaluationsplans erfolgten zunächst Überlegungen zum Evaluationsgegenstand, zur Perspektive der Evaluation, zu den Evaluationskriterien und zu den Evaluationsverfahren.

Zwei Faktoren waren für die Entscheidung über den Evaluationsgegenstand bedeutsam.

Da in den vorangegangenen Evaluationsansätzen des SEPiA-Projekts der Fokus auf dem Einsatz der Strategien und den Bedingungen des Wissenstransfers lag²⁴³, wurde nun das Hauptaugenmerk auf Voraussetzungen und Bedingungen des Multiplikatorenkonzepts gelegt.

Der zweite Faktor bei der Entscheidung über den Evaluationsgegenstand betraf die Verfügbarkeit notwendiger Informationen. Zur Evaluation des Lernprozesses innerhalb eines Seminars, des Lernerfolgs und des Lerntransfers anhand vorher festgelegter Kriterien sind formulierte Ablaufpläne und formulierte Lernziele erforderlich. Da aus den Unterlagen der SEPiA-Seminare diese Informationen größtenteils nicht ersichtlich waren, musste auf die Evaluation des Lernprozesses, des Lernerfolgs und des Lerntransfers anhand vorher bestehender Kriterien verzichtet werden.

Als Evaluationsgegenstand wurde sich für den gesamten Fortbildungs- und Umsetzungsprozess im SEPiA-Projekt entschieden. Dies allerdings nur im Hinblick auf Auswirkungen auf die Multiplikatorenfunktion der SEPiA-Seminarteilnehmer. Aufgrund der fehlenden Lernziele erfolgte die Evaluation allein aus der Sicht der Beteiligten in den Einrichtungen. Es fand sowohl eine Selbstevaluierung seitens des Multiplikators als auch eine Fremdevaluierung durch Vorgesetzte und Kollegen statt.

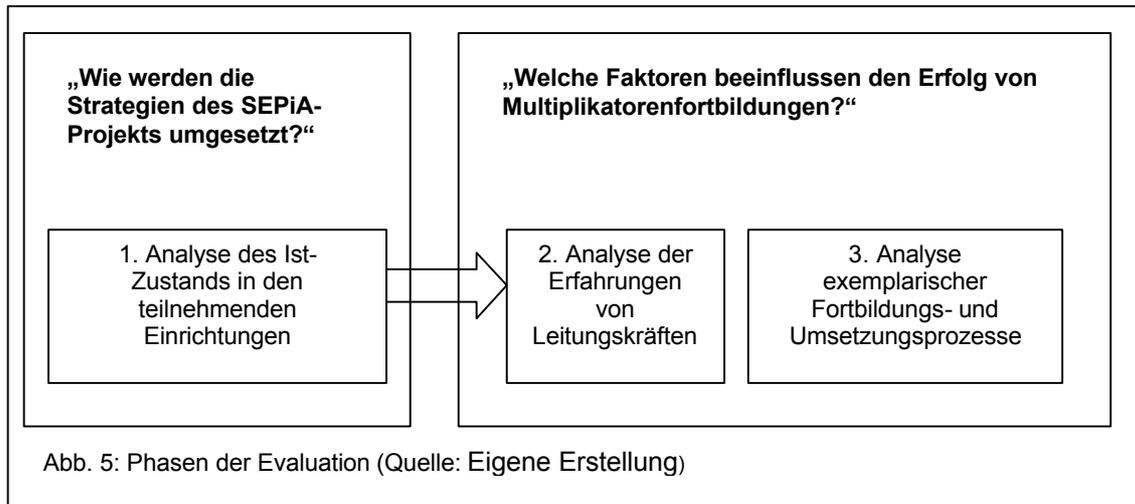
Die Evaluationskriterien ergaben sich zum einen aus den Vorgaben des SEPiA-Projekts, zum anderen dienten auch ausgewählte Elemente des erstellten Multiplikatorenkonzepts als Kriterien.

Da aus der Kombination unterschiedlicher Verfahren ein breites Gesamtbild entstehen kann, wurde eine Mischung aus quantitativen und qualitativen Methoden gewählt.

²⁴² Vgl. Weiß, Reinhold (1997): Methoden und Faktoren der Erfolgsmessung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Zeitschrift. 8. Jg. Heft 3. Neuwied: Luchterhand, S. 104-108, hier S. 105

²⁴³ Vgl. Saß, Peggy (2004): Einsatz von Transferstrategien im Rahmen von Bildungsmaßnahmen für Pflegefachkräfte - Erprobung und Evaluation. a.a.O.

Ausgehend von diesen grundlegenden Überlegungen wurde folgende Vorgehensweise bei der Evaluation gewählt (siehe Abb. 5).



Zunächst sollte der Ist-Zustand in den teilnehmenden Einrichtungen erfasst werden. Die Ausgangsfrage lautete: Wie werden die Strategien des SEPiA-Projekts umgesetzt? Da die Vorgaben des SEPiA-Projekts relativ unspezifisch waren, oblag den Beteiligten die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung in den Einrichtungen. Die Ausgestaltung und die strukturellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen stellten allerdings wichtige Aspekte für den Erfolg von Multiplikatorenkonzepten dar (siehe Kapitel IV). Daher wurde sich für eine Analyse des Ist-Zustands entschieden. Die Ist-Analyse diente zudem in der weiteren Evaluation als Basis für die nachfolgende Phase.

In der nächsten Evaluationsphase sollten Faktoren ermittelt werden, die einen Erfolg bzw. Misserfolg von Multiplikatorenfortbildungen begünstigen. Als Ausgangspunkt dienten hierzu die Erfahrungen von Führungs- und Führungskräften der beteiligten Einrichtungen.

Es sollten weiterhin exemplarische Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse in den beteiligten Einrichtungen erfasst und analysiert werden.

Aus den ermittelten Faktoren sollen dann Empfehlungen ausgesprochen werden, die zur Optimierung des bestehenden Multiplikatorenkonzepts beitragen können.

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen der Evaluation hinsichtlich der Zielsetzung, der theoretischen Vorüberlegungen und des Vorgehens bei der Datenerhebung vorgestellt. Anschließend wird das Vorgehen der Auswertung aufgezeigt und die Ergebnisse werden dargestellt. Als Abschluss jeden Abschnitts folgt jeweils eine Bewertung dieser Ergebnisse.

3. Analyse des Ist-Zustands in den teilnehmenden Einrichtungen

Die Erfassung des Ist-Zustands erfolgte in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurde eine Datensammlung mittels eines Fragebogens durchgeführt; im zweiten Schritt erfolgte eine Nacherhebung von Daten mit Hilfe eines Selbstaufschreibungsbogens. Hier wurden Informationen gesammelt, deren Bedeutung zum Zeitpunkt der Fragebogenentwicklung noch nicht erkennbar war.

In den Projektvorgaben war vorgesehen, dass die gemeinsam erarbeiteten Strategien in den Einrichtungen umgesetzt werden sollten, die Art und Weise der Umsetzung wurde allerdings nicht näher festgelegt. Die Akteure in den Einrichtungen verfügten somit in der Umsetzung über Freiheiten, so dass die Vorgaben den individuellen Strukturen der Einrichtungen angepasst werden konnten. Da die beteiligten Einrichtungen über sehr unterschiedliche Strukturen (Größe, Trägerstrukturen, sonstige Fortbildungsstrukturen) und Rahmenbedingungen (personelle Kapazitäten, Versorgungsarten) verfügen, war davon auszugehen, dass unterschiedliche Umsetzungsvarianten vorzufinden waren. Da diese Umsetzungsvarianten zum Gelingen bzw. Misslingen eines Multiplikatorenkonzepts in der Einrichtung beitragen, sollten sie erfasst werden.

3.1 Schriftliche Befragung

Zur Erhebung der Daten wurde sich für eine Befragung entschieden. Hierbei fiel die Wahl auf die schriftliche Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens (siehe Anhang I), der an die Einrichtungen verschickt wurde.

Durch den Einsatz eines schriftlichen Fragebogens besteht die Möglichkeit, Daten zu sammeln, ohne dass die Person des Interviewers als möglicher Einflussfaktor der Interviewsituation in Erscheinung tritt.²⁴⁴ Die Befragten haben die Möglichkeit, intensiv über die Fragen und die Antworten nachzudenken.²⁴⁵ Die schriftliche Befragung gestattet es außerdem, dass Daten mit möglichst geringem personellem und zeitlichem Aufwand über eine größere räumliche Entfernung hinweg erfasst werden können.²⁴⁶

Nachteile bei der Verwendung eines Fragebogens sind eventuell auftretende Verständnisfragen seitens der Befragten, die in der Befragungssituation nicht geklärt werden können. Dies kann dazu führen, dass eine Frage oder sogar der gesamte

²⁴⁴ Vgl. Atteslander, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 175

²⁴⁵ Vgl. Diekmann, Andreas (1996): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 2. durchges. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 439

²⁴⁶ Vgl. Atteslander, Peter (2003): a.a.O., S. 175

Fragebogen unter Umständen nicht oder nur unvollständig beantwortet wird. Demnach muss bei der Formulierung der Fragen besonders auf die Verständlichkeit und Einfachheit geachtet werden.²⁴⁷ Durch die Kategorisierung der Antworten in einem standardisierten Fragebogen ist eine Vergleichbarkeit der Daten gegeben.²⁴⁸

3.1.1 Vorstellung des Fragebogens

Bei der Erstellung des Fragebogens wurden offene, halboffene und geschlossene Frageformulierungen gewählt. Die offene Frageformulierung bietet die Gelegenheit, Antworten frei zu formulieren. Bei den halboffenen Fragen wurden zum einen geschlossene Antwortkategorien vorgegeben, zusätzlich bestand die Möglichkeit, die Antwort zu begründen oder eine Alternativantwort frei zu formulieren. Die geschlossenen Fragen wurden als Ja/Nein-Fragen, Alternativfragen und Fragen mit Mehrfachnennungen formuliert. Sie wurden gewählt, da sie den Vorteil des geringeren Zeitaufwands für den Befragten, der Vergleichbarkeit der Antworten und der leichteren Beantwortbarkeit für Befragte mit Verbalisierungsproblemen haben. Eine weitere Rolle spielte hier ebenfalls der geringe Aufwand bei der Auswertung der Daten.²⁴⁹

Halboffene und offene Fragen haben den Vorteil, dass sie durch die freien Antwortmöglichkeiten Informationen erfassen können, die außerhalb eines vorgegebenen Kategoriensystems liegen.²⁵⁰

Die Gliederung der Fragenkomplexe im Fragebogen orientiert sich größtenteils an den vorgestellten Strategien des SEPiA-Projekts (siehe Kapitel V.1.2)

Fragenkomplex Allgemeine Fragen

Zu Beginn des Fragebogens wurden im ersten Fragenkomplex allgemeine Fragen gestellt. Diese sollten Auskunft geben über die Art der Einrichtung, die Funktion des Befragten und die Zeit, die der Befragte im Betrieb beschäftigt ist. Letzteres spielte eine Rolle, da es wichtig war zu erfahren, inwieweit der Befragte mit dem SEPiA-Projekt vertraut war.

Fragenkomplex Erhebung des Fortbildungsbedarfs

Als Schwerpunkt des SEPiA-Projekts ist ein am Bedarf der beteiligten Einrichtungen orientiertes Angebot an Personalentwicklungsmaßnahmen angegeben. Daher wurde gefragt, inwieweit die Interessen und Anliegen der einzelnen Einrichtungen bei der Planung der Seminarthemen berücksichtigt wurden.

²⁴⁷ Vgl. Diekmann, Andreas (1996): a.a.O., S. 439

²⁴⁸ Vgl. Atteslander, Peter (2003): a.a.O., S. 160

²⁴⁹ Vgl. Diekmann, Andreas (1996): a.a.O., S. 408

²⁵⁰ Vgl. ebenda, S. 409

Fragenkomplex Strategie der freiwilligen Teilnahme

In diesem Fragenkomplex wurde die Strategie der freiwilligen Teilnahme erfasst. Die Möglichkeit, sich freiwillig für eine Teilnahme an einer Fortbildung zu melden, ist nur dann gegeben, wenn die Mitarbeiter Kenntnis von einem SEPiA-Seminar haben. So wurde erfasst, auf welche Weise das SEPiA-Fortbildungsangebot in den Einrichtungen kommuniziert wurde.

Eine andere Frage erfasste, inwieweit man sich bei der Teilnahme an Seminaren an der Freiwilligkeit orientierte. In den Projektvorgaben wurde davon ausgegangen, dass Freiwilligkeit die Voraussetzung für die Teilnahme an einer Fortbildung sein sollte (siehe Kapitel V.1.2). Weiterhin wurde in diesem Fragenkomplex nach den Gesichtspunkten gefragt, unter denen Vorgesetzte Mitarbeiter auf eine Teilnahme gezielt angesprochen haben. Wenn Vorgesetzte Mitarbeiter gezielt auf die Seminarteilnahme ansprachen, so wurden wahrscheinlich solche ausgewählt, die ihnen als besonders geeignet für die Multiplikatorentätigkeit erschienen. Mithilfe dieser Frage sollten also Kriterien erfasst werden, nach denen Vorgesetzte die Eignung von Multiplikatoren einschätzen.

Fragenkomplex Strategie der transferorientierten Fortbildung

Die Teilnahme an den SEPiA-Seminaren sollte die Mitarbeiter auf ihre spätere Funktion als Multiplikatoren vorbereiten. In dem Fragenkomplex zur transferorientierten Durchführung der Seminare sollte untersucht werden, wie die Vorgesetzten rückblickend den Beitrag der SEPiA-Seminare zum Erfolg von Multiplikatorenfortbildungen und Umsetzungsprozessen in den Einrichtungen einschätzten. Es wurden Fragen gestellt, die erfassen sollten, inwieweit die theoretische Wissensvermittlung gelang und ob eine Anwendung in der praktischen Arbeit auf Grundlage der SEPiA-Seminare gelungen war. Eine weitere Frage prüfte die Einschätzung der Vorgesetzten dahingehend, ob die Mitarbeiter in den SEPiA-Seminaren methodisch auf die Weitergabe der Seminarinhalte an ihre Kollegen vorbereitet worden waren.

Fragenkomplex Strategie des Gesprächs mit dem Vorgesetzten

In diesem Fragenkomplex wurde aufgezeigt, ob nach der Teilnahme an SEPiA-Seminaren Gespräche zwischen den Fortbildungsteilnehmern und den Vorgesetzten stattfanden. Weiterhin erfragte man, in welchem zeitlichen Abstand nach dem SEPiA-Seminar die Gespräche erfolgten. Es wurde davon ausgegangen, dass ein größerer zeitlicher Abstand den Verlauf des Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses erschweren kann. Des Weiteren wurden die Inhalte dieser Gespräche erfasst. Das

Interesse lag darin, zu erfahren, inwiefern Vorgesetzte das Gespräch zur Unterstützung des Multiplikators nutzten.

Fragenkomplex Strategie der Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Team

Hier wurde erfasst, ob die Seminarinhalte im Kollegenkreis vorgestellt wurden. Es sollte der zeitliche Abstand, der zwischen der Teilnahme an einem SEPiA-Seminar und der Multiplikatorenfortbildung lag, erfragt werden. Dabei wurde davon ausgegangen, dass mit zunehmendem Abstand zwischen Seminarbesuch und Vorstellung im Kollegenkreis, der Multiplikator den Bezug zum Thema verliert.

Um den Stellenwert der Multiplikatorenfortbildung einzuschätzen, beinhaltete der Fragebogen eine Frage über die Zeit, die für eine solche Vorstellung zur Verfügung gestellt wurde. Zudem wurde eine Frage über den organisatorischen Rahmen der Multiplikatorenfortbildung gestellt.

Die Unterstützung des Multiplikators durch den Vorgesetzten, die vom SEPiA-Projekt vorgegeben wurde, sollte hier erfragt werden. Zwei weitere Fragen erfassten, ob den Multiplikatoren Arbeitszeit zur Vorbereitung auf die Vorstellung im Kollegenteam zur Verfügung stand bzw. ob hierfür bestimmte Regelungen angewandt wurden.

Fragenkomplex zur Strategie der Umsetzung der Fortbildungsinhalte

In diesem Komplex des Fragebogens wurde erfasst, welche Aufgaben Multiplikatoren im Umsetzungsprozess wahrnahmen. Hierfür erfragte man, wer Entscheidungen darüber traf, das ein Fortbildungsthema in der Arbeitspraxis implementiert wurde. Es interessierte an dieser Stelle ebenfalls, welche Unterstützungsmaßnahmen Multiplikatoren im Umsetzungsprozess seitens der Vorgesetzten erhielten.

Fragenkomplex Strategie der möglichen Folgeveranstaltungen

Die letzte Frage des Fragebogens erfasste den weiteren Bedarf an Veranstaltungen. Hiermit sollte erfasst werden, ob weiterhin Interesse an der Projektarbeit besteht.

3.1.2 Ablauf der Erhebung

Als Adressaten der Fragen galten die Leitungskräfte der Einrichtungen, da diese als Ansprechpartner auf Einrichtungsebene für das SEPiA-Projekt fungierten. Zum einen verfügten sie durch ihre Position über eine Übersicht der Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse in den jeweiligen Einrichtungen. Zum anderen nahmen sie in ihrer Funktion als Vorgesetzte eine unterstützende Funktion im Multiplikatorenkonzept des SEPiA-Projekts ein.

Nach Diekmann gilt die Rücklaufquote bei einer postalischen Befragung im allgemeinen als sehr gering. Durch Maßnahmen wie zum Beispiel telefonische Erinnerung kann jedoch die Rücklaufquote erhöht werden.²⁵¹

Da die Projektteilnehmer während der gesamten Projektzeit erfolgreich über Telefon, Telefax und E-Mail kommunizierten, schien eine Versendung der Fragebögen per E-Mail angemessen. Die Zusendung des Fragebogens per E-Mail wurde als Vorteil gegenüber der postalischen Versendung angesehen, da die Zustellung zeitnah erfolgen konnte. Die Beantwortung konnte sowohl per E-Mail als auch per Post erfolgen.

Die Fragebögen wurden zusammen mit einem Anschreiben (siehe Anhang I) an die 22 am SEPiA-Projekt teilnehmenden Einrichtungen verschickt. Das Anschreiben beinhaltete eine Darlegung des Erhebungsziels sowie eine Erläuterung zum Vorgehen beim Ausfüllen des Fragebogens. Der anstehende Termin eines Netzwerktreffens bot zusätzlich die Möglichkeit, eventuell bestehende Unklarheiten bezüglich des Fragebogens auf Seiten der Teilnehmer klären zu können. Auf die Durchführung eines Pretest wurde aus diesem Grund verzichtet.

Zur Beantwortung des Fragebogens wurde ein Zeitraum von 14 Tagen angesetzt. Innerhalb des vorgegebenen Zeitraums wurden lediglich 8 Fragebögen zurückgesandt. Nach einer Verlängerung des Erhebungszeitraums um weitere 14 Tage und einer telefonischen Erinnerung der Zielgruppe, erhöhte sich der Rücklauf auf 12 Fragebogenexemplare.

3.2 Nacherhebung von Daten

Da zu dem Zeitpunkt der Fragebogenkonzipierung bestimmte Aspekte des Ist-Zustands in ihrer Bedeutung noch nicht erkannt worden waren, wurde eine Nacherhebung mit Hilfe eines Selbstaufschreibungs Bogens durchgeführt.

Der Selbstaufschreibungsbogen diente weiterhin dazu, eine Einschätzung der Vorgesetzten über den allgemeinen Erfolg der Multiplikatorenschulungen zu erhalten.

3.2.1 Vorstellung des Selbstaufschreibungs Bogens

Im Selbstaufschreibungsbogen (siehe Anhang II) wurde die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Praxis abgefragt. Hierzu sollten die Teilnehmer des Fortbildungsnetzwerks ihre Einschätzung auf einer Skala mit sechs Möglich-

²⁵¹ Vgl. Diekmann, Andreas (1996): a.a.O., S. 374

keiten (Sehr zufrieden, Überwiegend zufrieden, Eher zufrieden, Eher unzufrieden, Überwiegend unzufrieden, Sehr unzufrieden) eintragen.

Darüber hinaus erfasste der Selbstaufschreibungsbogen die einzelnen Schritte des Umsetzungsprozesses, sowie die zugehörigen Verantwortlichen. Hierfür sollten die Befragten an einem selbstgewählten Fortbildungsthema einen exemplarischen Umsetzungsprozess der Fortbildungsinhalte skizzieren und die Funktionsträger (zum Beispiel Pflegedienstleitung, Multiplikator, Wohnbereichsleitung) benennen, die für den jeweiligen Schritt verantwortlich waren. So sollte die Verteilung der Zuständigkeiten auf die Beteiligten im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess beschrieben werden.

3.2.2 Ablauf der Nacherhebung

Der Selbstaufschreibungsbogen wurde zeitlich versetzt zum Fragebogen konzipiert und konnte somit nicht zeitgleich mit diesem verschickt werden. Die Erhebung von Informationen mit Hilfe dieses Instruments erfolgte demnach in einem anderen organisatorischen Rahmen. Hierzu bot sich ein Netzwerktreffen an, an dem die Ansprechpartner der beteiligten Einrichtungen teilnahmen. Der Selbstaufschreibungsbogen konnte so persönlich vor den Befragten vorgestellt werden.

Teilweise wurde der Bogen von den Netzwerkteilnehmern vor Ort ausgefüllt und zurückgegeben, einige Teilnehmer nahmen die Bögen mit in die Einrichtungen, um sie dort in Ruhe ausfüllen zu können. Trotz mehrmaliger Nachfrage wurden dennoch nur sieben Selbstaufschreibungsbögen zurückgegeben.

3.3 Vorgehen bei der Auswertung

Die Auswertung der gesammelten Daten erfolgte deskriptiv. Daten, die in den geschlossenen Antwortkategorien der Fragenkomplexe angegeben wurden, wurden ausgezählt und werden in ihrer Häufigkeit dargestellt. Antworten, die in Freitext formuliert wurden, werden aufgelistet. Wurden gleiche Aussagen getroffen, so werden diese Daten zwecks Übersichtlichkeit mit Häufigkeitsverteilung unter Oberbegriffen zusammengefasst dargestellt. Teilweise formulierten die Befragten auch in geschlossenen Antwortkategorien Freitexte. Obwohl diese Möglichkeit der Beantwortung nicht vorgesehen war, sind sie für die Darstellung des Ist-Zustands in den Einrichtungen aufschlussreich. Daher wurden diese Aussagen ebenfalls in die Auswertung einbezogen und als Ergebnisse aufgeführt.

3.4 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Von 22 angeschriebenen Einrichtungen wurden zwölf Fragebögen zurückgeschickt und konnten ausgewertet werden. Im folgenden werden die ausgewerteten Daten dargestellt, gegliedert nach den inhaltlichen Komplexen des Fragebogens.

Allgemeine Fragen

An der Befragung nahmen acht stationäre Pflegeeinrichtungen, zwei ambulante Pflegedienste, eine Einrichtung mit stationärer und teilstationärer Funktion sowie eine Einrichtung, die neben stationären und teilstationären auch ambulante Pflegeleistungen anbietet, teil.

Die Fragebögen sollten von den Vorgesetzten ausgefüllt werden, die

Art der Pflegeeinrichtung	Anzahl
Ambulant	2
Stationär	8
Stationär & Teilstationär	1
Stationär & Teilstationär & Ambulant	1
gesamt	12

Abb. 6: Teilnehmende Pflegeeinrichtungen
(Quelle: Eigene Erstellung)

in ihrer Einrichtung für das SEPiA-Projekt zuständig waren. Bei der Funktion, die diese Vorgesetzten in ihren Einrichtungen einnehmen, handelte es sich überwiegend (n=7) um die der Pflegedienstleitung. Vier Fragebögen wurden von Einrichtungsleitungen ausgefüllt. In einem Fall erfolgte keine Angabe zur Funktion der befragten Person. Die Beschäftigungsdauer der zuständigen Vorgesetzten variierte zwischen einem Jahr und 26 Jahren. Hierbei waren zwei der Befragten 1 und 2 Jahre und vier Befragte zwischen 3 und 5 Jahren in der jeweiligen Einrichtung beschäftigt. Drei Vorgesetzte arbeiteten zwischen 6 und 10 Jahren, zwei zwischen 11 und 15 Jahren und ein Befragter seit 26 Jahren im Betrieb.

Erhebung des Fortbildungsbedarfs

Auf die Frage, ob bei der Gestaltung des SEPiA-Fortbildungsangebots die Interessen der eigenen Einrichtung beachtet wurden, antworteten zehn der Befragten mit einem „Ja“. Zwei Teilnehmer sahen ihre Interessen an bestimmten Themen bei der Planung des Fortbildungsprogramms nur teilweise berücksichtigt. Der Fall, dass Interessen der Einrichtungen gar nicht wahrgenommen wurden, wurde nicht genannt.

Strategie der freiwilligen Teilnahme

Bei der Frage, auf welche Weise die Mitarbeiter der Einrichtung von der Möglichkeit zur Teilnahme an Fortbildungen des SEPiA-Projekts erfahren konnten, waren Mehrfachnennungen möglich.

In der Hälfte der ausgewerteten Fälle wurde durch Kombination von verschiedenen Methoden die Information über die Fortbildungsveranstaltung weitergegeben.

Hierbei verhielt es sich in drei Einrichtungen so, dass die Mitarbeiter sowohl durch Mitarbeiterbesprechungen, als auch über Aushänge über die Möglichkeit zur Teilnahme an SEPiA-Seminaren in Kenntnis gesetzt wurden. Zwei Fragebögen gaben Auskunft darüber, dass die

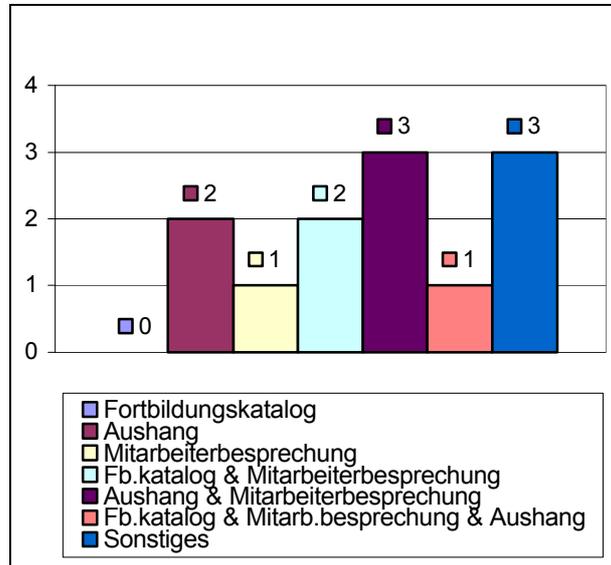


Abb. 7: Information der Mitarbeiter
(Quelle: Eigene Erstellung)

Mitarbeiter zum einen durch den Fortbildungskatalog, zum anderen auch in Mitarbeiterbesprechungen über Fortbildungsseminare informiert wurden. In einer Einrichtung dienten Mitarbeiterbesprechungen, Aushänge und ein Fortbildungskatalog zur Information der Mitarbeiter.

Die Methode, allein über einen Aushang über Fortbildungen zu informieren, wurde von zwei Einrichtungen genutzt.

Weitere Möglichkeiten zur Information der Mitarbeiter, die jeweils nur einmal genannt wurden, sind: die Information der Mitarbeiter in einer Mitarbeiterbesprechung, Ausgabe einer schriftlichen Information an die Mitarbeiter, Information durch den Träger der Einrichtung und das Protokoll eines Qualitätszirkels.

Bezüglich der Initiative zur Teilnahme an einem SEPiA-Seminar ergab die Auswertung der Fragebögen, dass bei der Hälfte der Befragten die Initiative von beiden Seiten ausgegangen ist. Das heißt sowohl Mitarbeiter als auch Vorgesetzte wurden aktiv. Fünf Befragte äußerten auf diese Frage, dass Vorgesetzte die Mitarbeiter jeweils gezielt auf die Teilnahme an einem Seminar angesprochen hätten. In einer Einrichtung verhielt es sich in der Mehrzahl der Fälle so, dass die Mitarbeiter ihr Interesse an der Teilnahme eines SEPiA-Seminars äußerten.

In einer weiteren Frage sollten die Gesichtspunkte, nach denen Vorgesetzte die Mitarbeiter gezielt auf die Teilnahme an einem SEPiA-Seminar ansprechen, benannt werden. Zu besserer Darstellung der Antworten wurden folgende Antwortgruppen gebildet: Aufgabenbereich des Mitarbeiters, Rahmenbedingungen in der Einrichtung, Eignung des Mitarbeiters, Einstellung des Mitarbeiters (siehe Abb. 8).

Zehnmal wurde in den Fragebögen angegeben, dass der Mitarbeiter nach persönlicher Neigung, Motivation, persönlichem Interesse oder Wunsch angesprochen wurde. An zweiter Stelle (n=7) wurden Defizite der Mitarbeiter und ein Fortbildungsbedarf als Gründe

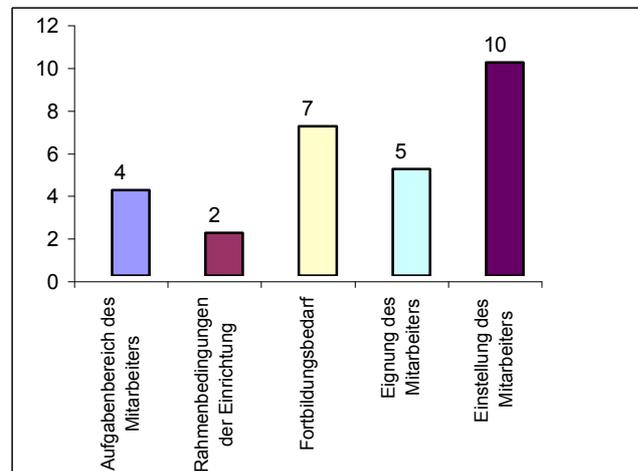


Abb. 8: Kriterien bei der Mitarbeiterauswahl
(Quelle: Eigene Erstellung)

genannt. Die Eignung eines Mitarbeiters wurde als weiteres Kriterium genannt (n=5). Hier wurden die persönliche Eignung, persönliche Fähigkeiten, die Multiplikatoreneignung und die Qualifikation genannt. Vier Vorgesetzte nannten den Aufgabenbereich bzw. den Tätigkeitsschwerpunkt des angesprochenen Mitarbeiters als ausschlaggebenden Gesichtspunkt. Zwei Befragte gaben an, dass die Personalkapazitäten und die aktuelle Dienstplangestaltung eine Rolle gespielt hätten.

Strategie der transferorientierten Fortbildung

Die theoretische Wissensvermittlung in den SEPiA-Seminaren wurde von der Hälfte der Befragten als gelungen eingeschätzt. Die anderen sechs Befragten bewerteten die Vermittlung des theoretischen Wissens als teilweise gelungen. Keiner der Befragten schätzte diesen Punkt als nicht gelungen ein.

Die Bewertung als nur „teilweise gelungen“ wurde damit erklärt, dass beispielsweise nicht alle SEPiA-Seminare nicht auf den ambulanten Bereich zu übertragbar gewesen seien. In den Fragebögen wurden außerdem weitere Begründungen angegeben, wie beispielsweise:

„Manche Fortbildungen haben den gewünschten Erfolg nicht erbracht und mehr Fragen offen gelassen.“

„Teilweise entsprachen die Referenten nicht fachlichen und strukturellen Anforderungen.“

„Teilnehmer wurden nicht gefordert, manche Veranstaltungen waren zäh.“

Ähnlich wie bei der theoretischen Wissensvermittlung verhielt es sich bei der Einschätzung, ob die Teilnehmer im Anschluss an die SEPiA-Seminare die Fortbildungsinhalte in der Praxis anwenden konnten. Hier waren sechs von zwölf Befragten der Meinung, dass dies gelungen wäre. Weitere sechs hatten den Eindruck, dass die Anwendung in der Praxis nur teilweise gelungen wäre.

Als Gründe wurden hierfür angegeben, dass einige Themen aufgrund von Rahmenbedingungen oder bestehenden Arbeitsabläufen schwierig zu integrieren seien. Wie bei der theoretischen Wissensvermittlung würden auch hier Schwierigkeiten bei dem Transfer der Fortbildungsinhalte in ambulante Einrichtungen auftreten. Zudem hätten die Seminare teilweise keine neuen Erkenntnisse ergeben. Ein Befragter gab an, dass bei einigen Mitarbeitern keine Motivation zur Umsetzung von Inhalten vorhanden gewesen sei. In einem Fragebogen wurde als Begründung angegeben, dass *„Implementationszeiten und -abläufe fehlen und nicht finanziert werden“*.

Auf die Frage, ob die Mitarbeiter in den SEPiA-Seminaren methodisch zur Weitergabe des angeeigneten Wissens an ihre Kollegen qualifiziert worden sind, verteilten sich die Antworten unterschiedlich. Ein Drittel (n=4) der Befragten hatte den Eindruck, dass die Mitarbeiter methodisch zur Wissensweitergabe qualifiziert wurden.

Zwei Befragte waren der Meinung, dass das Seminar nicht dazu beigetragen hat. Weitere sechs Vorgesetzte hatten den Eindruck, dass eine methodische Vorbereitung auf die Wissensweitergabe teilweise im SEPiA-Seminar erfolgt war. Es sei auf die methodische Weitergabe zu wenig eingegangen worden oder die Weitergabe sei gar kein Bestandteil der einzelnen Seminare gewesen. Folgende Aussagen wurden zur methodischen Qualifizierung der Multiplikatoren gemacht:

„Mentorenfähigkeit kann in diesem Rahmen nicht vermittelt werden.“

„Die Impulse wurden dafür angelegt.“

„Ist abhängig von der Kompetenz des jeweiligen Fortbildungsteilnehmers.“

Strategie des Gesprächs mit dem Vorgesetzten

Gespräche zwischen den Vorgesetzten und den Mitarbeitern nach dem Besuch eines SEPiA-Seminars wurden immer in zehn von zwölf Einrichtungen geführt. In zwei Einrichtungen wurden solche Gespräche nur gelegentlich geführt.

Der zeitliche Abstand dieser Gespräche zu den SEPiA-Seminaren lag in fünf Einrichtungen nach Aussagen der Befragten bei einer Woche. In weiteren fünf Einrichtungen führten die Befragten diese Gespräche in einem Zeitraum von bis zu zwei Wochen. In einer Einrichtung fanden die Gespräche innerhalb vier Wochen nach

der Fortbildung statt. Die Option, dass Gespräche später als vier Wochen nach dem SEPiA-Seminar stattfinden, wurde nicht angekreuzt. Ein Befragter konnte sich nicht auf einen Zeitraum festlegen.

Inhalte und Themen der stattgefundenen Gespräche lassen sich in vier Oberbegriffe zusammenfassen: Fortbildungsinhalte, Umsetzung der Inhalte in die Praxis, Klärung von Unterstützungsbedarf, Planung der Multiplikatorenschulung.

Die Nennungen verteilten sich folgendermaßen: Die Fortbildungsinhalte des SEPiA-Seminars wurden überwiegend (n=8) als Thema des Gesprächs angegeben. Die Umsetzung der Seminarinhalte in die Praxis (n=5) wurde ebenfalls als ein Gesprächsthema genannt. So wurde zum Beispiel besprochen:

Gesprächsinhalte	Anzahl
Fortbildungsinhalte	8
Umsetzung von Inhalten in die Praxis	5
Klärung von Unterstützungsbedarf	3
Planung der Multiplikatorenschulung	2
gesamt	18

Abb. 9: Inhalte des Gesprächs zwischen Vorgesetzte und Multiplikatoren (Quelle: Eigene Erstellung)

„Wie bewertet der Mitarbeiter die Möglichkeit und den Bedarf einer Umsetzung auf der konkreten Arbeitsstelle?“

„Was kann mit in unser QM-System einfließen bzw. welche Standards müssen überarbeitet werden?“

Zwei der Befragten benannten als Inhalt des Mitarbeitergesprächs die organisatorische und inhaltliche Planung der Multiplikatorenfortbildung. Drei weitere Befragte gaben an, sie hätten das Gespräch genutzt, um einen eventuellen Bedarf an inhaltlicher Klärung und Unterstützung zu erfassen.

Strategie der Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Team

Durch den Fragebogen sollte erfasst werden, ob Vorstellungen der Inhalte des SEPiA-Seminars vor den Mitarbeitern der jeweiligen Einrichtungen stattgefunden haben.

In fünf Fragebögen wurde angegeben, dass Multiplikatorenfortbildungen für die Kollegen des Multiplikators immer stattfanden. Sieben Befragte machten die Angabe, dass Vorstellungen im Kollegenkreis nur gelegentlich in ihren Einrichtungen stattgefunden hätten. In zwei dieser Fragebogen wurde erklärt, dass die Weitergabe der Fortbildungsinhalte abhängig vom Handlungsbedarf in der Einrichtung bzw. vom Inhalt des Seminars und den Fähigkeiten des Seminarteilnehmers sei.²⁵²

²⁵² Freitextantwort, obwohl die Möglichkeit dazu nicht vorgegeben war.

Bezüglich des zeitlichen Abstands erklärten fünf Einrichtungen, dass die Weitervermittlung im Kollegenkreis innerhalb von vier Wochen nach dem SEPiA-Seminar stattgefunden hätte. In vier Fragebögen wurde ein Zeitraum von bis zu zwei Wochen als zeitlicher Abstand vom SEPiA-Seminar zur Multiplikatorenfortbildung in der Einrichtung angegeben. Die Einschätzung von zwei Monaten wurde in zwei Fällen gemacht, ein Befragter machte keine eindeutige Angabe.

Die Zeit, die für die Vorstellung der Seminarinhalte im Kollegenkreis von der Einrichtung zur Verfügung gestellt wurde, wurde unterschiedlich angegeben. Fünf der Befragten stellten 60 Minuten, drei Befragte einen Zeitraum von 30-60 Minuten für die Weitervermittlung der Fortbildungsinhalte zur Verfügung. Weitere drei Befragte gaben den Multiplikatoren bis zu 30 Minuten Zeit für die Vorstellungen, während ein Vorgesetzter 120 Minuten zur Verfügung stellte.

Die Multiplikatorenfortbildungen erfolgten in fünf Einrichtungen an einem speziell hierfür angesetzten Termin; in drei Einrichtungen wurden Dienstbesprechungen als Gelegenheit für die Weitervermittlung der Inhalte genutzt. Drei der Befragten gaben an, die Vorstellung von Inhalten der SEPiA-Seminare sowohl bei Dienstbesprechungen, als auch an speziellen Terminen durchgeführt zu haben.

Ein Befragter sagte aus, dass die Multiplikatorenfortbildungen in der Regel während der Dienstbesprechungen stattgefunden hätten. Bei einem zeitlichen Aufwand von mehr als 60 Minuten, seien jedoch spezielle Termine geplant worden.

Für die Vorbereitung der Multiplikatorenfortbildung wurde den Multiplikatoren in zehn Einrichtungen Arbeitszeit zur Verfügung gestellt. Die Angaben zu Regelungen über die Verwendung von Arbeitszeit zur Vorbereitung waren uneinheitlich. Acht Einrichtungen gaben an, keine Regelung darüber zu haben. Vier Einrichtungen gaben an in der Regel folgendermaßen zu verfahren:

„Je nach Thema und Seminarzeit. Bei 2-tägigen Seminaren längere Zeit“

„Je nach Art der schriftlichen Kurzfassung des Themas und Anzahl der Teilnehmer am Seminar: 2-10 Stunden.“

„Eine Dienstzeit à 7Stunden.“

„Soviel er braucht.“

In zwei Einrichtungen wurden Vorbereitungszeiten für Multiplikatoren nicht als Arbeitszeit anerkannt.

Bezüglich der Hilfestellung, die Vorgesetzte den Multiplikatoren für die Vorstellung der Seminarinhalte im Kollegenkreis anbieten sollten, lieferten die Fragebögen die Infor-

mation, dass elf von zwölf Befragten ihre Mitarbeiter unterstützten. Es wurden Aussagen gemacht wie:

*„Hilfe zur Vorbereitung durch PDL“,
„Alles nach Absprache“,
„Hilfe beim Ausarbeiten“.*

Andere Angaben lassen sich unter die folgende Oberbegriffe ordnen:

Methodisch-Didaktische Unterstützung

*„Methodischer Rahmen,
„Gemeinsame Darstellung“,
„Medien“.*

Organisatorische Unterstützung

*„Zeitressourcen,
„Materialien wie Kopien“.*

Inhaltliche Unterstützung

*„Strategie besprechen, relevante Inhalte herausfiltern“,
„Fachliteratur“.*

Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Bei der Frage, wer darüber entscheidet, ob ein Seminarthema in die Praxis umgesetzt wird, zeigte sich, dass in fünf Einrichtungen der jeweilige Vorgesetzte oder ein Leitungsteam entschieden hat. Zweimal wurde angegeben, dass das Stationsteam Entscheidungen getroffen hat. In drei Einrichtungen verhielt es sich so, dass Vorgesetzte, Multiplikator und Stationsteam gemeinsam über die Einführung neuer Themen in die Praxis entschieden. In einem Fall lag die Entscheidung zur Umsetzung gemeinsam beim Vorgesetzten und beim Multiplikator.

Acht von zwölf Befragten machten Angaben zu Maßnahmen, die sie Multiplikatoren zur Unterstützung im Umsetzungsprozess anboten. Hierzu zählen:

*„Jede die benötigt wird.“
„Zeit, Material, allgemeine Unterstützung.“
„Gespräche, Besprechungen auf Mitarbeiter-Ebene.“
„Begleitung“ (n=2)
„Begleitung durch Qualitätsbeauftragte.“
„Zeitressourcen; bei Bedarf Informationen und Beratung.“
„Alles nach Absprache.“*

Strategie der möglichen Folgeveranstaltungen

Acht der Befragten formulierten einen Bedarf an Folgeveranstaltungen. Hierbei handelt es sich um folgende Themen:

- „Pflegeplanung u. Pflegeprozess“,
- „Spezielle Lagerungstechniken und Transfer“ (n=3),
- „Prophylaxen“ (n=3),
- „Grundpflegerische Techniken“,
- „Alle pflegfachlichen Themen z.B. Hautpflege, Wundbehandlung“,
- „Beschäftigungstherapie/Aktivierungsmöglichkeiten“,
- „Umgang mit Demenz, Krankheitsbilder der Demenz, Validation“ (n=3),
- „Ernährung im Alter“ (n=2),
- „Umgang mit dem MDK bei Einstufungen“,
- „Palliativpflege“,
- „Schmerztherapie“,
- „Basale Stimulation“,
- „Pflegezeit abgespecktes Doku-System“.

Drei der Befragten gaben an, dass sie keinen Bedarf an weiteren Fortbildungsveranstaltungen hätten. Eine Einrichtung entschied sich weder für, noch gegen Folgeveranstaltungen, da zu viele Themen noch abgearbeitet werden müssten.

3.5 Ergebnisse des Selbstaufschreibungsbogens

Sieben Selbstaufschreibungsbögen wurden in die Auswertung einbezogen. Die Angaben über den Grad der Zufriedenheit wurden ausgezählt. Für eine Auswertung der Angaben zu den Umsetzungsschritten der Fortbildungsinhalte wurden Hauptschritte gebildet, unter denen die Angaben gegliedert wurden.

Zufriedenheit mit der Umsetzung von Fortbildungsinhalten

Die Einschätzung der Zufriedenheit mit der Umsetzung der Fortbildungsinhalte auf den Zeitraum des gesamten Projektes bezogen ergab, dass von sieben Befragten fünf „überwiegend zufrieden“ waren. Ein Befragter meinte, dass er „eher unzufrieden“ mit der Umsetzung sei, ein Anderer gab an „überwiegend unzufrieden“ mit der Umsetzung der Fortbildungsinhalte zu sein. Die Optionen „sehr zufrieden“, „eher unzufrieden“ und „sehr unzufrieden“ wurden nicht gewählt.

Umsetzungsschritte des Fortbildungsprozesses

Als exemplarisches Fortbildungsthema wurden Diabetes und Schmerztherapie je zweimal, Basale Stimulation einmal genannt. Zwei Befragte machten keine Angaben zum Fortbildungsthema.

Von den sieben Befragten machten sechs Befragte nähere Angaben zu den durchgeführten Schritten der Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die Praxis.

Ein Befragter machte keine Angaben zu den weiteren Umsetzungsschritten, da in der betreffenden Einrichtung Fortbildungsthemen generell nicht umgesetzt wurden. Bei der Auswertung der einzelnen Umsetzungsschritte wurden somit nur sechs Fälle berücksichtigt.

Die Aufzeichnungen über die Schritte in den jeweils aufgezeichneten exemplarischen Fortbildungsprozessen lassen sich in drei Hauptschritte einteilen (siehe Abb. 10):

- Gespräch mit dem Vorgesetzten
- Vorstellung der Seminarinhalte
- Umsetzung der Inhalte in die Praxis.

Umsetzungsprozess	Umsetzungsschritte		
	Gespräch mit dem Vorgesetzten	Vorstellung der Seminarinhalte	Umsetzung der Inhalte in die Praxis
Einrichtung 1	x	x	-
Einrichtung 2	x	x	-
Einrichtung 3	x	x	-
Einrichtung 4	-	x	-
Einrichtung 5	-	x	x
Einrichtung 6	x	x	-

Abb. 10: Umsetzungsschritte in den Einrichtungen (Quelle: Eigene Erstellung)

Gespräch mit Vorgesetzten

Vier (Einrichtung 1;2;3;6) von sechs Befragten führten im Selbstaufschreibungsbogen auf, dass das Gespräch mit dem Vorgesetzten der erste Schritt im Umsetzungsprozess sei. Hierbei wurde als Inhalt des Gesprächs die „*Besprechung der Fortbildungsinhalte*“, die „*Abstimmung über Inhalte zur Vorstellung*“ und die „*Definition eines Arbeitsauftrages*“ genannt.

In einem Fall (Einrichtung 6) wurde angegeben, das Gespräch mit dem Vorgesetzten sei zur Vorbereitung des Multiplikators genutzt worden. Detaillierte Inhalte wurden nicht aufgeführt.

Zwei weitere Befragte (Einrichtung 4 und 5) nannten in ihrer Darstellung das Gespräch mit dem Vorgesetzten nicht als einen Umsetzungsschritt.

Vorstellung der Seminarinhalte

Alle sechs ausgewerteten Selbstaufschreibungsbögen gaben die Vorstellung der Seminarinhalte als einen Umsetzungsschritt an.

Hierbei handelte es sich überwiegend um eine Multiplikatorfortbildung im Kollegenkreis. In einem Fall (Einrichtung 5) handelte es sich um die Vorstellung der Inhalte in

einer Leitungsrunde. Drei der Befragten (Einrichtung 1;2;6) gaben als Vorstufe die Festlegung eines Termins durch den Vorgesetzten und den Multiplikator an.

Einer dieser Befragten (Einrichtung 3) nannte als Folgehandlung der Multiplikatorenfortbildung das *„Vervielfältigen und Verteilen von Fortbildungshandouts“*.

Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis wurde in einem (Einrichtung 5) der sechs Selbstaufschreibungsbögen als Schritt im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess erwähnt. Im Einzelnen wurden folgende Ereignisse der Inhaltsumsetzung genannt: *„Feststellen des Änderungsbedarfs“*, *„Anpassung der vorhandenen Standards“*, *„Info über geänderte Standards an die Mitarbeiter“* und *„Probe“*.

3.6 Bewertung der Ist-Analyse

Aus den Ergebnissen der Fragebögen und der Selbstaufschreibungsbögen konnte ein Überblick darüber gewonnen werden, inwieweit die Strategien des SEPia-Projekts in den einzelnen Einrichtungen Anwendung fanden. Da es sich bei den Erhebungen zum Teil um unterschiedliche Befragte handelte, konnten Zusammenhänge zwischen Aspekten der Fragebögen und Aspekten des Selbstaufschreibungsbogens nur bedingt erfasst werden.

Fragebogenerhebung

Allgemeine Angaben

Die Verteilung der Einrichtungsstrukturen in den zwölf ausgewerteten Fragebögen entspricht im Verhältnis der Verteilung der Versorgungsformen auf die 22 projektteilnehmenden Einrichtungen (15 stationär, drei ambulant; drei stationär-ambulant-teilstationär, eine stationär-teilstationär). Die ausgewerteten Angaben zur Beschäftigungsdauer der Befragten in den Einrichtungen sagen aus, dass über zwei Drittel der Befragten seit Beginn im SEPia-Projekt involviert waren. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die weiteren Informationen im Fragebogen unter Kenntnis des Projektverlaufs gegeben wurden.

Erhebung des Fortbildungsbedarfs

Schwerpunkt im SEPia-Projekt war das Angebot von bedarfsorientierten Fortbildungen. Die ausgewerteten Fragebögen lassen den Eindruck zu, dass die unterschiedlichen Fortbildungsbedarfe der Einrichtungen bei der Angebotserstellung des SEPia-Projekts berücksichtigt wurden.

Freiwillige Teilnahme

Aus den Fragebogenergebnissen lässt sich schließen, dass die Mitarbeiter über die Möglichkeit zur Teilnahme an einem SEPIA-Seminar informiert wurden. Ob die Strategie der freiwilligen Teilnahme in den Einrichtungen berücksichtigt wurde, kann nicht eindeutig gesagt werden. Viele Befragten gaben an, dass sowohl der Vorgesetzte als auch der Mitarbeiter die Initiative zur Teilnahme ergriffen hätte. Eine klare Aussage, ob Mitarbeiter ihr Interesse zuerst bekundet und damit eine Tendenz zur freiwilligen Teilnahme bestand, kann anhand dieser Angaben nicht gemacht werden.

Allerdings wurde angegeben, dass in erster Linie die persönlichen Interessen und Neigungen der Mitarbeiter bei der Wahl eines Multiplikators vom Vorgesetzten berücksichtigt wurden. Hieraus lässt sich schließen, dass in diesen Fällen eine Freiwilligkeit zur Teilnahme an einer Fortbildung und zur Ausübung der Multiplikatorenfunktion bestand. Der Mitarbeiter, der als Multiplikator fungiert, soll sein Wissen an die Kollegen weitergeben, dies erfordert eine besondere Eignung (siehe Kapitel IV.6). Die Befragten schätzten die Eignung eines Mitarbeiters zur Übernahme dieser Funktion als nicht vorrangig ein. Erst an dritter Stelle und damit in weniger als der Hälfte der ausgewerteten Fragebögen, wurde die Eignung des Mitarbeiters für diese Funktion genannt.

Transferorientierte Fortbildung

Die Ergebnisse der Fragen zu dieser Strategie geben Auskunft darüber, wie die Vorgesetzten die Qualifizierung von Mitarbeitern auf ihre Funktion als Multiplikatoren durch SEPIA-Seminare einschätzten. Die theoretische Wissensvermittlung und die Schulung hinsichtlich der Anwendung des Wissens in der Praxis wurde von der Hälfte der Befragten nur teilweise als gelungen eingeschätzt. Die Umsetzung von Fortbildungsthemen in die Arbeitspraxis kann demnach nicht ohne die Berücksichtigung von einrichtungsspezifischen Rahmenbedingungen wie Motivation der Mitarbeiter, vorhandene Arbeitsabläufe, personale Kapazität und zeitliche Ressourcen gelingen. Die Inhalte in den Fortbildungen für Multiplikatoren müssen hieran ausgerichtet werden.

Die methodisch-didaktische Qualifizierung wurde von der Mehrzahl der Befragten als nicht oder nur teilweise geschehen eingeschätzt.

Die Umsetzung der Multiplikatorenqualifizierung im Hinblick auf die Hauptelemente des Multiplikatorenkonzepts (theoretische Wissensvermittlung, praktische Anwendung des Wissens und die didaktische Vermittlung) wird daher als nur teilweise gelungen bewertet.

Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Team

Die Vorstellung der Fortbildungsinhalte fand in den Einrichtungen generell statt. Es wurden jedoch nicht alle Themen der besuchten SEPiA-Seminare an Kollegen weitergegeben. Vorerst fand teilweise ein Abwägen des Nutzen für die Einrichtung, des Anspruchs der vermittelten Inhalte und der Kompetenz des Multiplikators statt. Überlegungen diesbezüglich scheinen sinnvoll, allerdings stellt sich die Frage, ob die Klärung einiger Punkte vor der Teilnahme eines Multiplikators an einem SEPiA-Seminar nicht effektiver ist. Demzufolge müssten Fortbildungen, für deren Themen in den Einrichtungen kein Umsetzungsbedarf oder für deren Umsetzung keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen, nicht besucht werden. Eine Teilnahme an einer Fortbildung mit der Absicht, sich einen Überblick über die Thematik zu verschaffen und erst anschließend einen möglichen Bedarf festzustellen, ist im Hinblick auf die entstehenden Kosten (Freistellung, Kosten für die Fortbildung) nicht sinnvoll.²⁵³

Überwiegend fand die Vorstellung der Fortbildungsinhalte zeitnah zum SEPiA-Seminar statt. Auffällig ist, dass ein Viertel der Befragten die durchschnittliche Dauer für die Vorstellung mit 30 Minuten angegeben hat. In den SEPiA-Seminaren wurden häufig auch komplexe Themen wie Stressmanagement, Konfliktmanagement, Gesprächsführung über mehrere Tage bearbeitet. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit die Vorstellung der Inhalte in einer verhältnismäßig kurzen Zeitspanne dem Anspruch der Thematik gerecht werden kann bzw. ob in diesem Rahmen das Wissen des Einzelnen tatsächlich multipliziert werden kann.

Bezüglich der unterstützenden Maßnahmen seitens des Vorgesetzten für den Multiplikator kann keine generelle Aussage gemacht werden. Die genannten Unterstützungsmaßnahmen wurden von den Befragten nur sehr undifferenziert benannt. Fraglich ist, ob diese Ungenauigkeiten als ein Hinweis darauf verstanden werden kann, dass die Unterstützung der Befragten ähnlich vage und unstrukturiert erfolgte. Letztendlich kann eine eindeutige Klärung dieses Aspekts anhand der Daten nicht vorgenommen werden.

Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Überwiegend wurde die Entscheidung, ob ein Fortbildungsthema in die Praxis umgesetzt werden soll, von Vorgesetzten oder einem Leitungsteam getroffen. Die Mitarbeiter wurden jedoch häufig in den Entscheidungsprozess eingebunden.

²⁵³ Im SEPiA-Projekt waren die Kosten unverhältnismäßig gering, da es sich um ein finanziertes Modellprojekt handelte. Die Einrichtungen brauchten nur einen symbolischen Betrag für die Teilnahme an Fortbildungen zu leisten und die Freistellung der Mitarbeiter zu finanzieren.

Die Aussagen zur Unterstützung, die der Vorgesetzte seinem Multiplikator im Umsetzungsprozess angeboten hat, waren eher unspezifisch. Immerhin lässt sich erkennen, dass die Vorgesetzten ihre Unterstützungsmaßnahmen vom Bedarf des Multiplikators abhängig machten.

Mögliche Folgeveranstaltung

Bei den Angaben zum Bedarf einer Folgeveranstaltung handelt es sich um eine große Bandbreite pflegerischer Themen. Wenn man beachtet, dass es sich bei den Teilnehmern der SEPiA-Seminare um Pflegefachkräfte handelt, so stellt sich die Frage, inwieweit Themen als Fortbildung angeboten werden sollten, deren Kenntnis zur fachlichen Kompetenz von Pflegefachkräften zählt, zum Beispiel grundpflegerische Techniken. Diese Nennungen sind vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass eine Qualifizierung von Mitarbeitern erfolgen sollte, die keine Pflegefachkräfte sind. Allerdings ist es zweifelhaft, ob Multiplikatorenschulungen ein geeignetes Mittel sein können, um Grundqualifikationen bei Mitarbeitern zu erreichen. Dies war auch nicht Ziel des SEPiA-Projekts.

Selbstaufschreibungsbogen

Eine Einschätzung der Befragten zu ihrer Zufriedenheit mit dem Fortbildungs- und Umsetzungsprozess ergab, dass eine Tendenz zur Zufriedenheit besteht.

Die angegebenen Schritte im Selbstaufschreibungsbogen (Gespräch zwischen Vorgesetzten und Multiplikator, Multiplikatorenfortbildung und die Umsetzung in die Arbeitspraxis) stellen nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses dar. Andere Schritte, wie die vorherige Erhebung des Fortbildungsbedarfs, die Auswahl des Multiplikators oder eine einrichtungsinterne Evaluation des Prozesses, wurden nicht erwähnt.

Ob sie in der realen Situation nicht stattfanden oder nur im Selbstaufschreibungsbogen nicht genannt wurden, lässt sich nicht eindeutig feststellen. In der Erhebungssituation wurde häufig von den Befragten angemerkt, dass man sich gar nicht mehr erinnern könne. Es wurde auch der Wunsch geäußert, den Selbstaufschreibungsbogen in den Einrichtungen auszufüllen und nachzureichen. Dies vermittelt den Eindruck, dass eine Präsenz der einzelnen Umsetzungsschritte nicht bei allen Befragten vorhanden war. Hieran schließt sich die Vermutung an, dass die fehlenden Umsetzungsschritte im Selbstaufschreibungsbogen eventuell als nicht sehr bedeutend erlebt werden und aus diesem Grund beim Ausfüllen des Selbstaufschreibungsbezugs nicht präsent waren.

Auffällig ist, dass im Gegensatz hierzu von einem Befragten das „Vervielfältigen und Verteilen eines Handouts“ als eigenständiger Prozessschritt erwähnt wurde.

Der Transfer der Fortbildungsinhalte in die praktische Arbeit, wurde bis auf einmal nicht erwähnt. Allerdings kann man hieraus keine generelle Aussage über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte machen, da sich die Angaben jeweils auf einen exemplarischen Fortbildungsprozess beziehen.

4. Analyse der Erfahrungen von Leitungs- und Führungskräften

Das Ziel des zweiten Evaluationsschritts war die Identifizierung von Gründen bzw. Faktoren, die einen Erfolg bei der Umsetzung von Fortbildungsinhalten durch das Multiplikatorenkonzept begünstigen können. Es sollten Erfahrungen der Leitungs- und Führungskräfte der am Netzwerk beteiligten Einrichtungen erfasst und anschließend analysiert werden. Dazu wurde eine Gruppendiskussion im Rahmen eines Netzwerktreffens durchgeführt.

Die Wahl der Diskussionsteilnehmer fiel auf Vertreter der teilnehmenden Einrichtungen, da diese als Ansprechpartner auf Einrichtungsebene für das SEPiA-Projekt fungierten. Sie verfügten durch ihre Position als Leitungs- und Führungskräfte über eine Übersicht der Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse in den jeweiligen Einrichtungen. Weiterhin nahmen Leitungskräfte in ihrer Funktion als Vorgesetzte eine unterstützende Funktion im Multiplikatorenkonzept des SEPiA-Projekts ein.

Gewünschter Nebeneffekt des Treffens war, dass persönliche Kontakte zu den beteiligten Einrichtungen hergestellt wurden. Damit sollten Ansprechpartner für die im weiteren geplanten Fallbeschreibungen in den Einrichtungen (siehe Kapitel V.2.2) gefunden werden.

4.1 Vorstellung der Methode Gruppendiskussion

Für die Erfassung der Erfahrungen von Leitungs- und Führungskräften wurde sich für die Methode der Gruppendiskussion entschieden. Gruppendiskussionen werden allgemein als „[...] nicht-standardisierte mündliche Befragung von Gruppenmitgliedern in der Gruppensituation zum Zwecke der Informationsermittlung bei weichem bis neutralem Kommunikationsstil“²⁵⁴ bezeichnet. Der Interviewer fungiert als Moderator, der die Diskussion lenken und unterstützen soll. Im Gegensatz zum Gruppeninterview ist es nicht das vorrangige Ziel, dass sich die Teilnehmer auf eine Meinung oder Position einigen. Neben der einheitlichen Gruppenmeinung sollen in einer Gruppendiskussion gerade auch widersprüchliche Ansichten erfasst werden. Im Gegensatz zum Gruppenexperiment oder der Gruppendiskussion im Rahmen der Handlungs- oder Aktionsforschung steht nicht der Prozess der Meinungsbildung der Gruppe im Fokus.²⁵⁵

²⁵⁴ Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Psychologie Verlagsunion, S. 34

²⁵⁵ Vgl. Kromrey, Helmut (1986): Gruppendiskussion. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung. Berlin: Quorum Verlag, S. 109-143, hier S. 116

Es gibt eine Reihe von Vorteilen der Gruppendiskussion im Vergleich zu Einzelinterviews. Darunter fällt die Möglichkeit, ein breiteres Meinungsspektrum zu erfassen. Durch die Nähe zu einer alltäglichen Gesprächssituation steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die realistischen Meinungen der Diskussionsteilnehmer erfasst werden. Die Teilnehmer an Gruppendiskussionen ermuntern sich demnach gegenseitig zu offenen Beiträgen und so ist es möglich, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Des Weiteren sind Antworten in Gruppendiskussionen häufig wesentlich detaillierter und gründlicher durchdacht.²⁵⁶

Es gibt aber auch eine Vielzahl von Nachteilen, welche die Anwendungsmöglichkeiten der Methode Gruppendiskussion einschränken und eine gründliche Abwägung von Alternativen zur Folge haben sollte. So stellen Gruppendiskussionen höhere Anforderungen an die Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer, was die Befolgung von Kommunikationsregeln anbelangt. Gerade bei Gruppen, die auch in der Realität existieren, können gruppendynamische Prozesse und nicht das Thema für die Richtung der Diskussion ausschlaggebend sein. Eng damit verbunden ist die Gefahr, dass sich Meinungsführer herausbilden und eine sogenannte Monopolisierung der Diskussion durch einzelne Teilnehmer entsteht, während die übrigen Teilnehmer schweigen. Auch die Möglichkeit der Polarisierungen von Teilnehmern in Rahmen von Gruppenprozessen besteht innerhalb einer Gruppendiskussion. Es ist ebenfalls nicht möglich, auf die einzelnen Gruppenmitglieder bezogene Auswertungen vorzunehmen.²⁵⁷

4.2 Vorstellung des Diskussionsleitfadens

Ein Diskussionsleitfaden (siehe Anhang III) diene als Orientierung für die Moderation der Gruppendiskussion.

Den Ausgangspunkt der Diskussion stellte ein konstruiertes Fallbeispiel dar, in dem ein fiktiver Umsetzungsprozess geschildert wurde. Es handelte sich hierbei um ein Beispiel für einen nicht erfolgreich verlaufenen Fortbildungs- und Umsetzungsprozess. Dieses Fallbeispiel ist im Sinne eines Grundreizes zu verstehen, der Diskussionsteilnehmern Anlass bieten soll, Aussagen frei zu tätigen.²⁵⁸ Die Teilnehmer sollten damit aufgefordert werden, Gründe zu nennen, die zum erfolglosen Verlauf im Fallbeispiel führten. Ausgehend von ihren Erfahrungen sollten sie weiterhin Faktoren angeben, die sie als bedeutsam und wichtig für einen Umsetzungserfolg erachteten. Der Moderator der

²⁵⁶ Vgl. Kromrey, Helmut (1986): Gruppendiskussion. a.a.O., S. 110

²⁵⁷ Vgl. ebenda, S. 111 f

²⁵⁸ Vgl. ebenda, S. 126

Diskussion sollte sich im ersten Teil neutral verhalten, keine inhaltlichen Vorgaben machen und nur auf die Einhaltung der formalen Diskussionsregeln achten.²⁵⁹

Nach Kromrey beginnt eine zweite Diskussionsphase dann, wenn die Teilnehmer keine neuen Aspekte mehr in die Diskussion einbringen. Nun ist es die Aufgabe des Moderators, durch gezielte Fragen die Diskussion auf bestimmte Themenbereiche zu fokussieren.²⁶⁰

Dementsprechend wurden im Diskussionsleitfaden als Strukturierung folgende Fragen formuliert:

- Wie hoch ist aus Ihrer Sicht die Bedeutung der Eignung des Multiplikators?
- Welchen Stellenwert nimmt das Engagement des Multiplikators im Umsetzungsprozess ein?
- Welche Bedeutung hat die Strategie des Gesprächs mit dem Vorgesetzten für den Umsetzungsprozess?
- Wie wichtig stufen sie die Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Kollegenteam ein?
- Welche Aufgaben haben Vorgesetzte im Umsetzungsprozess?
- Welchen Stellenwert nimmt das Thema der Fortbildung ein?
- Wie bedeutsam ist das Verhalten des Arbeitsteams für den Erfolg der Umsetzung?
- Wie wichtig sind Ressourcen für die Umsetzung der Fortbildungsinhalte?

Die Fragen orientierten sich zum einen an den Strategien im SEPiA-Projekt. Zum anderen entstanden sie aufgrund der konzeptionellen Grundlagen eines Multiplikator-konzepts (siehe Kapitel IV).

4.3 Ablauf der Gruppendiskussion

An der Gruppendiskussion nahmen acht Vertreter der beteiligten Einrichtungen teil, die größtenteils eine Funktion als Heimleitung oder Pflegedienstleitung inne haben. Weiterhin waren die Koordinatorin des SEPiA-Projekts, die Leiterin und eine Angestellte des AWO-Bildungszentrums sowie ein Vertreter einer noch nicht am Fortbildungsnetzwerk beteiligten Einrichtung anwesend. Die Atmosphäre des Treffens kann als offen und konstruktiv beschrieben werden.

Zunächst fand die Nacherhebung des Ist-Zustands per Selbstaufschreibungsbogen statt, daran schloss sich die Gruppendiskussion an. Zur Visualisierung wurden die Äußerungen der Diskussionsteilnehmer auf Metaplan-Karten festgehalten und an eine Wandzeitung geheftet. Die Wandzeitung war in „Faktoren für Erfolg“ und „Faktoren für Misserfolg“ eingeteilt (siehe Anhang IV).

²⁵⁹ Vgl. Kromrey, Helmut (1986): Gruppendiskussion. a.a.O., S. 126

²⁶⁰ Vgl. ebenda

Die Gruppendiskussion wurde per Tonband aufgezeichnet, um die Diskussion anschließend wortgetreu transkribieren zu können (siehe Anhang V). Gleichzeitig wurde ein Ergebnisprotokoll geschrieben. Die Teilnehmer erhielten die Zusicherung, dass die Auswertung der Diskussion ohne Rückschlüsse auf die Personen erfolgen würde. Sie waren über das Vorgehen informiert und erklärten sich damit einverstanden.

4.4 Vorgehen bei der Auswertung

Da es bei der Gruppendiskussion auf Informationsgewinn ankam und keine Bewertung der Gruppendynamik erfolgen sollte, wurde sich für eine Auswertung unter inhaltlich-thematischen Gesichtspunkten entschieden. Hierzu wurde sich bei der Auswertung der Gruppendiskussion eines inhaltsanalytischen Verfahrens bedient.

Bei der reduktiven Inhaltsanalyse, wird versucht, wichtige Informationen und Erkenntnisse durch die Reduktion der Datenfülle zu gewinnen.²⁶¹ Reduktive Analysen werden genutzt, um themengebundene Meinungsstrukturen, Motive und Argumentationen der Diskussionsteilnehmer und typische Konstellationen von Meinungen, Argumentationen usw. darzustellen.²⁶² In der Auswertung sollte aber nicht nur eine Reduktion der Daten erfolgen, sondern ebenfalls eine Interpretation und eine Einordnung in einen Gesamtzusammenhang vorgenommen werden. Dabei wurde das interpretativ-reduktive Verfahren nach Mayring zur Auswertung herangezogen.²⁶³

Bei der Auswertung der Gruppendiskussion mit Führungskräften der teilnehmenden Einrichtungen wurden bereits im Vorwege Auswertungskategorien gebildet und definiert (deduktive Kategorienbildung). Ziel der Analyse war es somit, Aussagen, Merkmale und Eigenschaften zu den bestehenden Kategorien aus dem erhobenen Material herauszufiltern.²⁶⁴

Die Gesamtheit der Kategorien wird als Kategoriensystem bezeichnet. Kategorien sollten aus der Fragestellung der Untersuchung abgeleitet werden und voneinander unabhängig sein. Weiterhin müssen sie eindeutig definiert und trennscharf voneinander abgrenzbar sein. Insgesamt soll sich das Kategoriensystem auf eine einheitliche Ebene beziehen, damit die Daten untereinander vergleichbar sind.²⁶⁵

²⁶¹ Vgl. Lamnek, Siegfried (1998): a.a.O., S. 163 ff

²⁶² Vgl. ebenda, S. 204

²⁶³ Vgl. ebenda, S. 187

²⁶⁴ Vgl. Mayring, Philipp(1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlagsunion, S. 91-101

²⁶⁵ Atteslander, Peter (2003): a.a.O., S. 225 f

Dadurch werden in der Auswertung bereits Schwerpunkte gesetzt. Dieses Vorgehen ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass vor der Durchführung der Diskussion der Fokus auf bestimmte Aspekte gelegt wird. Dies kommt auch in der Erstellung eines Diskussionsleitfadens zum Ausdruck. Von daher ist die Auswertung nicht mehr gänzlich „offen“. Durch das Vorhandensein eines Konzepts mit Strategien im SEPiA-Projekt besteht bereits eine Struktur, die auch in der Diskussion berücksichtigt wurde.

Ein Kodierleitfaden (siehe Anhang VI) wurde sowohl entlang der Diskussionsleitfragen (deduktiv), als auch entlang der erhaltenen Antworten (induktiv) für die Auswertung der Gruppendiskussion entwickelt.

4.5 Auswertung der Erfahrungen

Die ermittelten Faktoren lassen sich zunächst in personengebundene Faktoren und themengebundene Faktoren differenzieren. Unter personengebundene Faktoren fallen sämtliche Äußerungen, die sich auf die beteiligten Akteure in den Einrichtungen beziehen. Themengebundene Faktoren verweisen auf die Bedeutung des Themas im Hinblick auf den Erfolg von Fortbildungs- und Umsetzungsprozessen.

4.5.1 Personengebundene Faktoren

Die personengebundenen Faktoren gliedern sich nach den am Fortbildungs- und Umsetzungsprozess beteiligten Akteuren in den Einrichtungen. Demzufolge entstehen die Kategorien „Multiplikator“, „Vorgesetzte“ und „Kollegenteam“.

Kategorie Multiplikator

In der Diskussion spaltet sich die Kategorie „Multiplikator“ in zwei Unterkategorien auf. Die Unterkategorie „Motivation“ kennzeichnet Äußerungen über die Fortbildungsbereitschaft des Multiplikators als Faktor für den Erfolg einer Fortbildung. Die Unterkategorie „Eignung des Multiplikators“ spiegelt Äußerungen über die Bedeutung der Eignung von Multiplikatoren als Erfolgsfaktor wider.

Die Motivation der Multiplikatoren wird von allen Diskussionsteilnehmern als ein wichtiger Faktor für den Erfolg von Umsetzungsprozessen eingeschätzt. Die an der Diskussion Beteiligten verknüpfen Motivation mit der Bereitschaft, neben der Arbeitszeit auch private Zeit für Fortbildungszwecke zu investieren. Diese Bereitschaft sei aber sehr stark von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängig. Speziell bei Themen, welche die Diskussionsteilnehmer als unbeliebt einschätzen, sei es demnach schwierig, engagierte Mitarbeiter zu gewinnen.

„Ich kann es ja nachvollziehen, aber die Fortbildungsbereitschaft auch gerade bei solchen Themen ist relativ gering, wenn es dann um Privatzeit geht.“ (Anhang V, S. 8)

Auch die Eignung der Multiplikatoren ist nach Meinung der Gesprächsteilnehmer ein wichtiger Faktor im Umsetzungsprozess. Unter Eignung werden die Fähigkeiten von Multiplikatoren verstanden, die Fortbildungsinhalte an ihre Kollegen zu vermitteln. Demnach trägt häufig der Mangel an diesen Fähigkeiten zum Misserfolg eines Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses bei.

„Die Kollegen, die hier gewesen sind, sind zumal examinierte Altenpfleger. Sie arbeiten in der Praxis und das ist nicht unbedingt so, dass die nun unbedingt ihre Stärke darin haben jetzt Fortbildungsinhalte auch an Mitarbeiter wieder rüberzubringen.“ (Anhang V, S. 6)

Kategorie „Vorgesetzter“

Die Kategorie „Vorgesetzter“ differenziert sich in mehrere Unterkategorien. Unter „Unterstützung des Multiplikators“ fallen Äußerungen, die unterstützende Maßnahmen der Vorgesetzten für Multiplikatoren zum Aufbau der Multiplikatorenfortbildung thematisieren. Die Unterkategorie „Gestaltung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsumgebung“ beinhaltet Beiträge, welche die von Vorgesetzten beeinflussbaren Rahmenbedingungen in Einrichtungen betreffen. Die Aufgaben des Vorgesetzten zur „Förderung des Umsetzungsprozesses“ der Fortbildungsinhalte werden unter der dritten Unterkategorie zusammengefasst.

Die Grundlage der Unterstützungsmaßnahmen seitens des Vorgesetzten stellt nach Meinung der Diskussionsteilnehmer das Gespräch im Anschluss an ein SEPiA-Seminar dar. Dort sollen die Unterstützungsmaßnahmen für den Multiplikator geplant werden. Weiterhin werde das weitergehende Vorgehen im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess abgehandelt und schriftlich vereinbart. Als konkrete Beispiele für Unterstützungsmaßnahmen werden genannt: das Treffen von dienstlichen Anordnungen an die Mitarbeiter und die Mobilisierung von Kollegen zur Unterstützung. Auch die Unterstützung auf inhaltlicher Ebene durch das Erarbeiten der Kernpunkte eines Themas wird erwähnt.

„...und dann gilt es natürlich noch umso mehr, dass da noch jemand im Hintergrund ist, der vielleicht auch ein bisschen die Quintessenz herausarbeitet und sagt: Auf die und die Punkte konzentrieren wir uns jetzt.“ (Anhang V, S. 7)

Neben der geschilderten Unterstützung auf thematischer und organisatorischer Ebene wird ebenfalls die Unterstützung auf persönlicher Ebene genannt. So sei es wichtig, den Einsatz der Multiplikatoren entsprechend zu würdigen und wertzuschätzen.

„Ja und auch diese Wichtigkeit ist glaube ich ganz ... ein Faktor, den man nicht Außer Acht lassen kann. Denn dieses Wichtig-nehmen ist ja auch nun eine Wertschätzung letztendlich.“(Anhang V, S. 4)

Unter der Unterkategorie „Gestaltung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsumgebung“ werden Faktoren behandelt, welche die Rahmenbedingungen der Einrichtungen betreffen.

Nach den Aussagen der Diskussionsteilnehmer ist es vor allem wichtig, dass der Vorgesetzte sich im Vorfeld von Fortbildungsmaßnahmen bereits Gedanken über das weitere Vorgehen gemacht hat. Es sei wichtig, Strukturen vorher festzulegen.

„Ich kann ja nicht anfangen, jetzt zu überlegen, wie viele Menschen ich brauche, das muss doch schon vorher auch einen Plan geben: Wir wollen das. Das haben wir beschlossen. Das wissen alle Mitarbeiter des Hauses. Und daher muss die Struktur schon vorher geklärt sein. Sonst haben wir immer ewig Probleme, dass wir das nicht umsetzen können, weil wir jedes mal eine neue Struktur suchen.“ (Anhang V, S. 4)

Unter Strukturen fallen demnach grundlegende Überlegungen darüber, wie viele Multiplikatoren für die Größe einer Einrichtung notwendig sind und welche Rolle und Aufgaben die Multiplikatoren haben. Die Aufgaben des Multiplikators müssen sowohl für den Multiplikator selbst, als auch für die Kollegen transparent sein,.

„...dann muss der [Multiplikator Anm. WE] ja ganz genau wissen, was sein Arbeitsauftrag ist.“ (Anhang V, S 3)
„Wichtig ist da ja auch dann, diese neue Aufgabe, die der Multiplikator hat, dann auch klarzumachen im Team.“ (Anhang V, S. 3)

Weitere wesentliche Faktoren, die zum Gelingen von Umsetzungsprozessen beitragen, sind nach Meinung der Diskussionsteilnehmer zeitliche Ressourcen für den Multiplikator und den Vorgesetzten.

„Denn zu jeder Fortbildung, wenn Sie sie wirklich ernst nehmen und wenn sie wirklich laufen soll und wenn sie wirklich ans Kundenbett gelangen soll, brauchen Sie eine Unmenge an Zeit.“ (Anhang V, S. 9)

Mit Zeitressourcen ist einerseits Zeit für eine genaue Vorbereitung des Multiplikators und andererseits aber auch die Zeit für die Begleitung seitens des Vorgesetzten gemeint. Es wird ebenfalls angemerkt, dass die Dauer der Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse nicht zu gering eingeschätzt werden dürfte. Auch die Zeit, die für Multiplikatorenfortbildungen veranschlagt werden muss, ist demzufolge nicht zu unterschätzen.

Unter „Förderung des Umsetzungsprozesses“ werden alle Äußerungen der Diskussionsteilnehmer zusammengefasst, welche die Rolle des Vorgesetzten zur Implementie-

zung der Fortbildungsinhalte auf die Arbeitspraxis in den teilnehmenden Einrichtungen beschreiben.

Zu den Aufgaben des Vorgesetzten zählt nach Meinung der Diskussionsteilnehmer das Treffen von Entscheidungen zur Umsetzung eines Fortbildungsthemas. Allerdings solle dies nicht ohne Berücksichtigung des Arbeitsteams geschehen. Wenn aber eine Entscheidung getroffen sei, ein bestimmtes Fortbildungsthema in die Praxis umzusetzen, dann müsse dies auch konsequent verfolgt werden. Bezogen auf das konstruierte Fallbeispiel wird die fehlende Konsequenz als Faktor für den Misserfolg angeführt.

„Die Mitarbeiter haben sich das alles nett angehört und finden auch viele Dinge gut, aber dann fehlt eigentlich der zweite Schritt: Wie setzen wir das um? Also, welche Vereinbarungen treffen wir gemeinsam? Natürlich am besten noch unter Mitarbeiterbeteiligung.“ (Anhang V, S. 5)

Nachdem die Entscheidung zur Umsetzung des Fortbildungsthemas getroffen ist, muss demnach ein Umsetzungsplan mit Zielen vereinbart werden. Das Setzen von Zielen im Umsetzungsprozess wird in der Diskussion als Aufgabe des Vorgesetzten verstanden. Die Ziele sollen den Multiplikatoren als Orientierung während des Umsetzungsprozesses dienen. Im konstruierten Fallbeispiel werden die fehlenden Zielvereinbarungen als Faktor für den Misserfolg genannt.

„Ich finde, man muss Ziele vereinbaren, Etappenziele und die fehlen mir hier.“ (Anhang V, S. 2)

Auch sei es wichtig, den Mitarbeitern zu verdeutlichen, dass Multiplikatorenschulungen ernst genommen werden und als ein wichtiger Faktor zur Personalentwicklung anzusehen sind.

„Aber trotzdem, dass das eine gewollte Linie im Haus ist. Dass das keine Einzelveranstaltung ist oder ein Zufallsprodukt, sondern dass das von oben nach unten gewollt ist.“ (Anhang V, S. 4)

Kategorie „Kollegenteam“

Das Kollegenteam als Adressat der Multiplikatorenfortbildung bildet die dritte Gruppe in den Einrichtungen des Fortbildungsnetzwerks. Alle Wortbeiträge, die die aktive Unterstützung der Kollegen im Umsetzungsprozess behandeln, fallen hierunter.

Das Verhalten des Kollegenteams für den Erfolg wird als bedeutend erachtet. Es sei wichtig, dass Kollegen im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess kooperieren. Damit dies gelingt, solle sich der Multiplikator Verstärkung bei seinen Kollegen organisieren.

„...dann muss sich der Multiplikator auch eben Brückenköpfe im Team auch besorgen, ganz alleine kann man das eben auch nicht umsetzen.“ (Anhang V, S. 4)

4.5.2 Themengebundene Faktoren

Die Bedeutung des Themas auf den Erfolg von Fortbildungs- und Umsetzungsprozessen spiegelt sich in den themengebundenen Faktoren mit zwei Unterkategorien wieder. Aus der Frage „Welchen Stellenwert nimmt das Thema der Fortbildung ein?“ wurde im Vorfeld die Unterkategorie „Relevanz des Fortbildungsthemas“ gebildet. Darunter werden alle Aussagen gesammelt, in denen die Wichtigkeit und der Praxisbezug eines Fortbildungsthemas für das Gelingen eines Umsetzungsprozesses thematisiert wird. In der Gruppendiskussion wird dieser Punkt noch um einen weiteren Aspekt, den der Unterkategorie „Schwierigkeitsgrad des Fortbildungsthemas“ ergänzt.

Die Kategorie „Relevanz des Fortbildungsthemas“ wird in der Diskussion sehr häufig in Beziehung zu dem Verhalten des Kollegenteams gesetzt. Die Wichtigkeit des Fortbildungsthemas richtet sich nach Meinung der Diskussionsteilnehmer in erster Linie nach der Beurteilung der Pflegekräfte in den Einrichtungen. Nur wenn für die Beteiligten erkennbar sei, dass ein Thema wichtig ist und einen Nutzen für die praktische Arbeit bietet, bestehe überhaupt der Anreiz im Kollegenteam die Fortbildungsinhalte umzusetzen. Da es sich in dem konstruierten Fallbeispiel um ein unbeliebtes Thema wie „Arbeitssicherheit“ handelt, werden die Chancen allgemein als äußerst gering bezeichnet.

„Also, ich könnte Ihnen tausend Themen oder auch tausend fünf nennen, die im Moment wichtiger wären als Arbeitssicherheit.“ (Anhang V, S. 8)

Der „Schwierigkeitsgrad des Fortbildungsthemas“ betrifft einen anderen Aspekt des Erfolgs bzw. Misserfolgs von Fortbildungsprozessen. Manche Themen lassen sich aufgrund der Komplexität demnach nur schwer an Kollegen weitergeben. Dabei handelt es sich den Diskussionsteilnehmern zufolge um psychosoziale Themenbereiche.

„Also, bei den Fachthemen, was weiß ich, Umgang mit den verschiedenen Pens und Diabetes, da ist es relativ einfach für die Pflegefachkräfte etwas überhaupt an die Kollegen weiterzugeben als bei so Themen wie Stressmanagement oder anderen psychosozialen Themenbereichen.“ (Anhang V, S. 6)

Als eine Art abschließende Bewertung des Multiplikatorenkonzepts wurde am Ende der Diskussion angemerkt, dass die Umsetzung von Fortbildungsinhalten in Zusammenhang mit dem Multiplikatorenkonzept ein vielversprechender Beginn sei.

„Und da haben wir schon mal einen guten Anfang gemacht mit Multiplikatoren und mit Konzepten, die der Einrichtung übergeben werden,

aber ich würde mal sagen, das ist erst die Spitze, das ist das Fünftel oder das Sechstel dieses ganzen Prozesses.“ (Anhang V, S. 9)

Darüber hinaus sei es jedoch wichtig, sich auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen darüber zu verständigen, welche Schwerpunkte bei Innovationen und Fortbildungsinhalten zu setzen seien. Damit die Umsetzung Aussicht auf Erfolg habe, solle man sich auf wenige Schwerpunkte zu konzentrieren.

4.6 Bewertung der Diskussionsergebnisse

In diesem Abschnitt werden einzelne Faktoren der vorangehenden Auswertung kritisch beleuchtet.

Die Diskussionsteilnehmer reduzierten den Faktor Motivation von Multiplikatoren auf die Bereitschaft von Mitarbeitern, ihre private Zeit für Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse zu investieren. Dies kann so sicherlich nicht ohne weiteres übernommen werden. Fortbildungen sollten generell als Arbeitszeit gelten (siehe Kapitel IV.7). Die anschließende Vorbereitung der Weitergabe des Wissens an Kollegen im Sinne einer Multiplikatorentätigkeit gehört ebenfalls dazu. Weiterhin lässt sich Motivation oder Fortbildungsbereitschaft nicht nur durch ein Merkmal definieren, sondern stellt ein sehr komplexes Gebilde aus unterschiedlichen Faktoren dar.

Die genannten Unterstützungsmaßnahmen blieben trotz Nachfragen vage und unspezifisch. Dies kann man als ein Hinweis darauf verstehen, dass die Anwesenden selbst auch unter Umständen eine vage Vorstellung darüber haben, wie eine Unterstützung des Multiplikators zu leisten ist. Es kann allerdings auch der Fall sein, dass Unterstützungsmaßnahmen nicht als wichtig und teilweise auch als zu banal angesehen werden, um in der Diskussion genannt zu werden (siehe auch Kapitel V.3.6).

Außer zeitlichen Ressourcen wurden trotz Rückfragen keine weiteren Ressourcen für den Fortbildungs- und Umsetzungsprozess genannt. Nachträglich stellte sich allerdings heraus, dass für die teilnehmenden ambulanten Pflegedienste räumliche Ressourcen ausschlaggebend waren. So gestalteten sich Multiplikatorenfortbildungen durch das Fehlen von geeigneten Räumen als sehr schwierig. Der Grund für die Tatsache, dass die räumlichen Ressourcen nicht genannt wurden, kann darin liegen, dass die betreffenden Teilnehmer ihre individuelle Meinung der Gruppenmeinung anpassten

oder gar nicht äußerten. Kromrey schildert dies Verhalten als einen möglichen Nachteil der Erhebungsmethode Gruppendiskussion.²⁶⁶

Die Relevanz eines Fortbildungsthemas wurde nach Meinung der Diskussionsteilnehmer fast ausschließlich durch die Einschätzung der Pflegekräfte bestimmt. Die Pflegekräfte bewerten demnach ein Fortbildungsthema nach dem zu erwartenden Nutzen für die gegenwärtige tägliche Arbeit. Fortbildungen sind insofern vor allem als Reaktion auf aktuelle Probleme bei der Arbeit zu verstehen und entsprechen damit dem Bildungsbedürfnis der Mitarbeiter.

Dabei berücksichtigten die Diskussionsteilnehmer nicht, dass es sehr wohl Fortbildungsthemen geben kann, die aufgrund von strategischen Entscheidungen der Einrichtung oder politischen bzw. gesellschaftlichen Veränderungen zwar nicht gegenwärtig, aber zukünftig eine Rolle spielen werden. Auch kann es sein, dass ein objektiver Bedarf an Fortbildungsthemen besteht, den die Pflegekräfte aber aufgrund eines fehlenden Problembewusstseins nicht wahrnehmen. Wenn die Einschätzung der Relevanz eines Themenbereichs nur von dem Bildungsbedürfnis der Mitarbeiter abhängt, würden demnach solche „zukunftsweisenden“ oder am objektiven Bedarf ausgerichteten Fortbildungen vernachlässigt werden. Dies kann nicht im Interesse des Betriebs liegen.

Hölterhoff und Becker verweisen ebenfalls auf Probleme bei einer Diskrepanz zwischen Fortbildungsbedarf und Fortbildungsbedürfnis. Für Führungskräfte ist demnach nur die Möglichkeit gegeben „[...] intensive Überzeugungsarbeit- bis hin zum Aufzeigen notwendiger Konsequenzen“²⁶⁷ zu leisten.

²⁶⁶ Vgl. Kromrey, Helmut (1986): Gruppendiskussion. a.a.O., S. 111

²⁶⁷ Hölterhoff, Herbert; Becker, Manfred (1986): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München: Hanser, S. 85

5. Analyse exemplarischer Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse

In diesem Evaluationsschritt sollte weiterhin die Frage: „Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg von Multiplikatorenfortbildungen?“ erörtert werden. Hierzu wurden exemplarische Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse in den beteiligten Einrichtungen erfasst und analysiert.

Um einen tieferen Einblick in die Erfahrungen und Meinungen der Beteiligten zum Multiplikatorenkonzept zu erhalten, wurde sich für die Beschreibung von Einzelfällen entschieden. Dadurch wurden die Perspektiven der an der Umsetzung des Multiplikatorenkonzepts Beteiligten zusammengeführt und anschließend in Fallbeschreibungen dargestellt.²⁶⁸ Es handelte sich dabei um folgende Beteiligte: Vorgesetzte, Multiplikatoren und Kollegen des Multiplikators.

Eines der wesentlichen Merkmale von Fallbeschreibungen besteht nach Strauss zum einen in der Beschreibung eines Projekts innerhalb eines zeitlichen Rahmens und zum anderen in der Beschreibung einer sozialen Einheit – einer Gruppe, Person, Organisation oder Beziehung.²⁶⁹ Diese Merkmale lassen sich auch für die Fallbeschreibung im Rahmen dieser Evaluation feststellen. Bei der Mitarbeiterqualifizierung handelt es sich um das Projekt; die soziale Einheit wird in diesen Fällen aus der Person des Multiplikators, des Vorgesetzten und des Arbeitsteams gebildet. Ein Fall wurde demnach folgendermaßen definiert: Es handelt sich um den Fortbildungs- und Umsetzungsprozess, angefangen bei der Feststellung des Fortbildungsbedarfs, über die Multiplikatorenauswahl und dessen Qualifizierung im SEPiA-Seminar, die darauf folgende Vorstellung der Wissensinhalte in der Einrichtung, bis hin zum anschließenden Umsetzungsprozess der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis.

5.1 Vorstellung der Erhebungsmethode

Die Daten, die man für die Beschreibung der einzelnen Fälle benötigte, wurden mit Hilfe von problemzentrierten Interviews nach Witzel erhoben. Bei dem problemzentrierten Interview hat sich der Forscher bereits im Vorwege Kenntnisse über die Thematik angeeignet und entsprechende theoretische Ideen und Gedanken entwickelt. Er begibt sich „[...] nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld [...]“²⁷⁰,

²⁶⁸ Vgl. Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theorienbildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink, S. 281

²⁶⁹ Vgl. ebenda, S. 277

²⁷⁰ Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 75

sondern die Erhebung wird durch Kenntnisse und Annahmen des Forschers beeinflusst. Dieses theoretische Konzept wird dem Befragten nicht mitgeteilt, damit es nicht zu einer Beeinflussung kommt. Durch die Interviewergebnisse kann es aber dazu kommen, dass „ein *bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept* durch die Äußerungen des Erzählenden evtl. modifiziert“²⁷¹ wird.

In den Interviews für die Fallbeschreibungen sollten die Befragten frei erzählen können. Dabei kann die Gefahr bestehen, dass Informationen, die der Interviewpartner als unwichtig ansieht bzw. für deren Erwähnung er keinen Anlass sieht, nicht erhoben werden. Um diese Gefahr zu minimieren, wurde ein Leitfaden für die Interviewsituation konzipiert. Dieser Interviewleitfaden trug ebenfalls dazu bei, den Problembereich auf das interessierende Thema einzugrenzen. Für die drei Interviewgruppen Vorgesetzte, Multiplikatoren, Kollegen wurden getrennte Leitfäden (siehe Anhang VII) konzipiert, die sich aber im Grundgerüst ähneln. Abweichungen wurden immer dann gemacht, wenn es spezifische Fragen für eine Interviewgruppe gab. So umfasste der Leitfaden für die Befragung eines Kollegen des Multiplikators nicht alle Abschnitte des Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses, da Mitarbeiter im Allgemeinen nicht im gesamten Prozess involviert sind und somit auch keine Kenntnisse darüber haben.

Der Leitfaden beinhaltete eine kurze Erläuterung des Interviewziels. Weiterhin wurde auf die anonymisierte Behandlung der Daten hingewiesen. Außerdem wurden durch eine kurze Darstellung des Multiplikatorenkonzeptes und der Strategien des SEPiA-Projekts den Interviewpartnern einzelne Sachverhalte wieder präsent gemacht.

Der Leitfaden gliederte sich in zwei Teile. Im ersten Teil ging es um allgemeine Informationen, während der zweite Teil sich am chronologischen Ablauf des untersuchten Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses orientierte.

Im ersten Teil wurden vom Vorgesetzten Informationen zur Einrichtungs- und Fortbildungsstruktur (Träger der Einrichtung, Pflegeplätze, Mitarbeiterzahl, Pflegefachkraftquote, Teilnahme an sonstigen Fortbildungen, Anzahl der besuchten Fortbildungen des SEPiA-Projekts) erfragt. Zum einen sollte so ein grober Überblick über die Einrichtung gewonnen werden. Zum anderen sollten diese Informationen darüber Aufschluss geben, wie das Multiplikatorenkonzept in die sonstige Fortbildungsstruktur der Einrichtung eingebettet ist.

²⁷¹ Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. a.a.O., S. 74

Der Multiplikator wurde im ersten Teil gefragt, seit wann er im Betrieb beschäftigt ist und wie lange er im momentanen Arbeitsbereich arbeitet. Die Dauer der Betriebszugehörigkeit gibt Aufschluss darüber, inwieweit der Multiplikator über Kenntnisse der Aufbau- und Ablauforganisation verfügt. Die Kenntnisse über die Betriebsstruktur können als Indikator für organisatorische Ausgangskompetenzen gelten. Die Multiplikatoren wurden außerdem gefragt, ob sie bereits Erfahrungen in der Vorstellung von Fortbildungsinhalten gemacht haben. Hierbei wurde davon ausgegangen, dass erfolgreich durchgeführte Fortbildungen als positiv verstärkend für die Funktion des Multiplikators wirken können.

Der zweite Teil des Interviewleitfadens gliederte sich nach dem zeitlichen Verlauf der zu untersuchenden Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse. Die Fragenkomplexe orientierten sich an den Strategien des SEPiA-Projekts, den konzeptionellen Grundlagen des erarbeiteten Multiplikatorenkonzepts (siehe Kapitel IV) und an den Ergebnissen der vorherigen Evaluationsschritte (siehe Kapitel V.3 und V.4). Folgende Leitfadenskomplexe wurden gebildet:

- Thema
- Mitarbeiterauswahl
- Transferorientierte Fortbildung
- Gespräch mit dem Vorgesetzten
- Unterstützungsmaßnahmen des Vorgesetzten
- Vorstellung im Kollegenkreis
- Verhalten der Kollegen in der Multiplikatorenschulung
- Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis

Thema

Fragen in diesem Bereich sollten die Rolle des Themas bei Multiplikatorenfortbildungen näher beleuchten. Die Bedeutung des Fortbildungsthemas für die Arbeitspraxis wurde bereits als Erfolgsfaktor für Fortbildungen in der Gruppendiskussion angeführt (siehe Kapitel V.4.5.2). Empfindet ein Multiplikator ein Thema als unbedeutend, kann dies seine Bereitschaft, als Multiplikator zu fungieren, verringern.

Zudem kann sich der Schwierigkeitsgrad eines Themas auf den Fortbildungsprozess auswirken, indem der Multiplikator durch die Komplexität des Themas überfordert ist.

In diesem Fragenkomplex wurde außerdem die Absicht des Vorgesetzten erfragt, einen Mitarbeiter an der Fortbildung teilnehmen zu lassen. Dadurch sollte erfasst werden, ob ein konkreter Anlass oder Bedarf zur Qualifizierung des Mitarbeiters über dieses Thema bestand.

Mitarbeiterauswahl

In dieser Kategorie wurde erfasst, wie die Auswahl des Multiplikators erfolgte. Eine Aussage über die Freiwilligkeit der Teilnahme sollte dadurch gemacht werden, dass erfragt wurde, wer die Initiative zur Teilnahme an dem SEPiA-Seminar ergriffen hatte.

Durch das Erfragen von Gründen, die für den Vorgesetzten eine Rolle bei der Auswahl gerade dieses Mitarbeiters spielten, konnte festgehalten werden, welche Kriterien bei der Auswahl eines Mitarbeiters für die Multiplikatorentätigkeit aus Sicht von Vorgesetzten von Bedeutung waren. Aus diesen Aussagen sollten Rückschlüsse auf die Ausgangskompetenzen des Multiplikators gezogen werden.

Transferorientierte Fortbildung

Durch den Besuch des SEPiA-Seminars sollten die Mitarbeiter auf die Multiplikatorentätigkeit vorbereitet werden. Die Vorbereitung des Multiplikators sollte in inhaltlicher, didaktischer und transferorientierter Hinsicht erfolgen. Um zu erfahren, inwiefern dieses gelang, sollten der Multiplikator und der Vorgesetzte im Interview eine Einschätzung diesbezüglich machen.

Gespräch mit dem Vorgesetzten

In dieser Kategorie wurden die Umstände des Gesprächs zwischen Vorgesetzten und Multiplikator abgefragt. Hierzu wurden der Vorgesetzte und der Multiplikator um eine Schilderung der Gesprächsinhalte gebeten. So konnte erfasst werden, ob ein Ziel für die Multiplikatorenfortbildung vereinbart, die weitere Rollen- und Aufgabenverteilung geklärt und ob ein Unterstützungsbedarf thematisiert wurde.

Der Vorgesetzte wurde nach seinem Eindruck vom Multiplikator während des Gesprächs gefragt. Durch diese Angaben des Vorgesetzten sollte eingeschätzt werden, ob der Multiplikator eine positive Einstellung gegenüber der Multiplikatorenfortbildung hatte. Um zu erfassen, inwieweit das Gespräch unterstützend und hilfreich für seine Tätigkeit als Multiplikator war, wurde der Multiplikator um seine Bewertung des Gesprächs gebeten.

Unterstützungsmaßnahmen

Damit gemäß den Projektvorgaben Unterstützung vom Vorgesetzten geleistet werden kann, muss der Bedarf vom Vorgesetzten erkannt bzw. vom Multiplikator geäußert werden. Um erfassen zu können, ob der Vorgesetzte den Unterstützungsbedarf des Multiplikators richtig einschätzte, bzw. der Multiplikator seinen Unterstützungsbedarf

entsprechend vermittelte, wurden in dieser Kategorie beide nach dem Unterstützungsbedarf gefragt.

Die zeitlichen Ressourcen, die ein Vorgesetzter zur Unterstützung eines Mitarbeiters in Multiplikatorenfunktion braucht, wurden in der Gruppendiskussion als Faktor für den Erfolg der Multiplikatorenmethode genannt (siehe Kapitel V.4.5.1). Aus diesem Grund wurde der Vorgesetzte um eine Einschätzung, des von ihm benötigten zeitlichen Aufwands zur Unterstützung seines Mitarbeiters gebeten.

Vorstellung im Kollegenkreis

In diesem Fragenkomplex wurden die Ansichten und Eindrücke der Beteiligten zum Ablauf der Vorstellung im Kollegenkreis erfragt. Dabei wurde zwischen der inhaltlichen Vermittlung und der didaktischen Aufbereitung differenziert. Zudem sollte erfasst werden, ob Schwierigkeiten bei der Vorstellung auftraten.

Äußere Rahmenbedingungen, wie Räumlichkeiten, Materialien und Tageszeit können die Vorstellung im Kollegenkreis beeinflussen und wurden aus diesem Grunde ebenfalls abgefragt.

Der Multiplikator sollte die Zeit, die er für die Vorbereitung der Multiplikatorenfortbildung aufbrachte, einschätzen.

Verhalten der Kollegen in der Multiplikatorenschulung

Die Adressaten der Multiplikatorenfortbildung waren die Kollegen des Multiplikators. Daher war es wichtig, sich ein Bild von der Gruppensituation zu machen. Um das Verhalten der Kollegen zu erfassen, sollte von allen Interviewpartnern das Interesse der Kollegen am Thema sowie die Gruppensituation während der Fortbildung geschildert und eingeschätzt werden.

Ein Multiplikator befindet sich in einer flexiblen Rolle. Zum einen ist er in der Fortbildungssituation ein hierarchisch gleichgestellter Kollege, zum anderen übernimmt er die Führung des Lernprozesses. Inwieweit dieser Rollenwechsel durch die Kollegen akzeptiert wurde, sollte von allen Befragten eingeschätzt werden.

Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis

Eine Strategie im SEPiA-Projekt war die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis. Durch das Interview sollte erfasst werden, wer die Entscheidung zur Umsetzung des Themas traf. Weiterhin wurde erfragt, welche Rollen die Beteiligten im Umsetzungsprozess spielten bzw. welche Aufgaben und Verantwortung sie

übernehmen. Außerdem wurde nach dem Ablauf des Umsetzungsprozesses und dabei aufgetretenen Schwierigkeiten gefragt.

In der Gruppendiskussion wurde Zeit als ein wichtiger Faktor für einen gelungenen Fortbildungs- und Umsetzungsprozess genannt. Deshalb wurde erfasst, wie viel Zeit die Umsetzung der Inhalte in Anspruch genommen hat. Für die Erfassung, ob das Fortbildungswissen nicht nur vom Multiplikator, sondern auch von den Kollegen umgesetzt wird, sollte der Kollege Auskunft darüber geben, inwieweit das Fortbildungswissen in der Praxis angewandt wird bzw. es Schwierigkeiten bei der Anwendung gab.

Für die Einschätzung, ob eine Fortbildungsmaßnahme und der nachfolgende Umsetzungsprozess erfolgreich verlaufen sind und damit eine Umsetzung stattfand, ist eine Evaluation der Fortbildungsmaßnahme erforderlich. Im Interview des Vorgesetzten wurde erfragt, ob eine fallbezogene Evaluation des Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses stattgefunden hatte.

Um eine abschließende Bewertung zu erhalten, wurde der gesamte Fortbildungs- und Umsetzungsprozess vom Vorgesetzten im Schulnotensystem eingestuft. Dem Multiplikator wurde die Frage gestellt, ob er die Funktion des Multiplikators ein weiteres Mal übernehmen würde. Hierdurch sollte erfasst werden, wie er den gesamten Fortbildungs- und Umsetzungsprozess bewertet.

5.2 Ablauf der Interviews

Als Kriterium für die Auswahl der Fälle wurde sich an dem von Patton definierten Kriterium der Annehmlichkeit orientiert.²⁷² Hieran angelehnt wurden diejenigen Fälle in die Erhebung einbezogen, die unter den bestehenden Bedingungen am ehesten zugänglich waren. Eine Rolle bei der Auswahl der Einzelfälle spielt nach Morse²⁷³, dass die Beteiligten über das notwendige Wissen der interessierenden Thematik verfügen müssen. Sie sollten in der Lage sein, sich zu artikulieren und ihre Erfahrungen zu reflektieren. Weiterhin sollte Zeit für die Untersuchung vorhanden sein und eine Bereitschaft zur Teilnahme bestehen. Für die praktische Auswahl der Einzelfälle bedeutete dies, dass der Zeitpunkt, an dem ein Mitarbeiter einer Einrichtung an einem Fortbildungsseminar teilgenommen hat, nicht länger als 12 Monate zurückliegen sollte. Hiermit sollte erreicht werden, dass die an der Fortbildung Beteiligten sich noch an Einzelheiten des Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses erinnern konnten.

²⁷² Vgl. Patton, M.Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. Aufl. London: Sage, S. 169-171 zit. nach Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 110

²⁷³ Vgl. Morse, J.M. (1994): *Designing funded qualitative research*. zit. nach Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. a.a.O., S. 110

Außerdem konnte hierdurch die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass die Beteiligten noch in der Einrichtung tätig waren.

Die Anzahl der beschriebenen Fälle ergab sich aus den zeitlichen Ressourcen, die im Rahmen dieser Arbeit für den empirischen Teil zur Verfügung standen. Ursprünglich sollten bei der Auswahl der Fälle ursprünglich zwei gelungene Multiplikatorenfortbildungen mit dem dazugehörigen Umsetzungsprozess ausgewählt werden. Zum anderen sollten zwei abweichende Fälle analysiert werden, die von den Ansprechpartnern für die Multiplikatorenfortbildung in den Einrichtungen als nicht gelungen definiert wurden. Letztendlich stellte sich jedoch nur eine Einrichtung zur Schilderung eines negativen Beispiels zur Verfügung. Es werden daher vier Fälle, drei positive und ein negativer Fall, näher beschrieben.

Die Interviews wurden mit den beteiligten Multiplikatoren, Vorgesetzten und Mitarbeitern geführt. Bei der Gruppe der Mitarbeiter des Arbeitsteams wurde sich aus praktischen Gründen für die Befragung einer Person entschieden, die stellvertretend für ihre Kollegen befragt wurde. Pro erfassten Fortbildungs- und Umsetzungsprozess wurden demnach drei Interviews geführt. Von der Erhebungsseite nahmen am Interview zwei Personen teil. Eine führte das Interview, die andere protokollierte das Erzählte. Zusätzlich wurden die Gespräche auf Tonband aufgezeichnet. Dies diente der Rückversicherung bei undeutlich gesprochenen Textstellen bzw. unklar protokollierten Informationen.

Damit die Teilnahme an der Erstellung der Einzelfallbeschreibungen den Beteiligten möglich sein konnte, sollte sie mit möglichst geringem Aufwand für die teilnehmenden Einrichtungen verbunden sein. Aus diesem Grund fand die Durchführung der Interviews vor Ort in den einzelnen Einrichtungen statt. Der Zeitpunkt der Befragung richtete sich gänzlich nach den zeitlichen Ressourcen der Interviewpartner. Im Hinblick auf die mangelnden zeitlichen Ressourcen der Teilnehmer wurde die Dauer der Interviews auf eine halbe Stunde pro Personengruppe festgelegt.

5.3 Vorgehen bei der Auswertung

Die Interviewdaten mussten zur Erstellung der Fallbeschreibungen von exemplarischen Fortbildungs- und Umsetzungsprozessen weiter aufbereitet werden. Im Folgenden wird auf das zur Auswertung angewandte Verfahren und die Auswertungskriterien eingegangen.

5.3.1 Auswertungsphasen

Da die Auswertung der Gesprächsinhalte bei der Analyse im Vordergrund stand, wurde das von Lamnek vorgestellte interpretativ-reduktive Verfahren genutzt.²⁷⁴ Hierbei handelte es sich um vier Phasen, die im Folgenden vorgestellt werden.

Phase 1

Der erste Schritt bei der Auswertung der Daten stellte die Zusammenfassung der Interviewgespräche dar. Die Interviewprotokolle wurden mit den Tonbandmitschnitten abgeglichen. Besonders prägnante Zitate zum Fortbildungs- und Umsetzungsprozess wurden wörtlich transkribiert und an entsprechender Stelle eingefügt.²⁷⁵

Phase 2

Im zweiten Schritt wurden nun die Protokolle der drei Interviewgespräche zu einer gesamten chronologischen Darstellung des Falls zusammengeführt. Ziel dieses Auswertungsschritts war es, nur die wichtigsten Kernpunkte zur Beschreibung heranzuziehen. Aspekte, die nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses standen, wurden daher nicht aufgeführt. Die Fallbeschreibungen wurden dann nochmals auf ihre Plausibilität überprüft.

Anschließend analysierte man die Fallbeschreibungen anhand bestimmter Auswertungskriterien. Es sollten die wesentlichen Aussagen herausgearbeitet und auf einzelne Kernaussagen reduziert werden.²⁷⁶ Die Auswahl und Strukturierung der Auswertungskriterien orientierte sich am Kodierleitfaden der Gruppendiskussion (siehe Anhang VI). Dies bot sich insofern an, als dass es ebenfalls das Ziele in der Gruppendiskussion war, Faktoren zu identifizieren, die für den Erfolg von Multiplikatorenfortbildungen entscheidend sind. Daher handelte es sich um eine deduktive Kriterienbildung. Weiterhin wurden bei der Auswertung auch Aspekte berücksichtigt, die als Bedingungen und Voraussetzungen im entwickelten Multiplikatorenkonzept (siehe

²⁷⁴ Vgl. Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. a.a.O., S. 107-124

²⁷⁵ Die Interviewmitschriften sind auf einer CD-Rom der Diplomarbeit beigelegt.

²⁷⁶ Vgl. Dieckmann, Andreas (1996): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 2. durchges. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 512

Kapitel IV) bearbeitet wurden. Gleichzeitig wurden die Aussagen der Befragten bei der Kriterienbildung berücksichtigt, so dass auch die Möglichkeit der induktiven Kriterienentwicklung bestand.

Phase 3

In diesem Auswertungsschritt erfolgte der Vergleich zwischen den einzelnen Fallbeschreibungen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten konnten auf diese Weise herausgearbeitet werden.

Phase 4

Da sich das Datenmaterial im Laufe der Auswertung zunehmend reduzierte, wurde am Ende nochmals eine Kontrolle der Ergebnisse hinsichtlich eventueller Fehlinterpretationen durchgeführt. Hierzu erfolgte einerseits ein Abgleich mit den vollständigen Protokollen, andererseits wurden die Ergebnisse ständig durch die Bearbeitung von zwei Personen ausgetauscht.

5.3.2 Beschreibung der Kriterien

Im Folgenden werden die Kriterien beschrieben, nach denen die Auswertung der Fallbeschreibungen im zweiten Schritt des interpretativ-reduktiven Verfahrens nach Lamnek erfolgte (siehe Anhang VIII).

Analog zum Vorgehen bei der Gruppendiskussion wurden die Auswertungskriterien zunächst in „personengebundene“ Kriterien und „themengebundene“ Kriterien eingeteilt.

Personengebundene Kriterien

Die personengebundenen Kriterien gliedern sich nach den am Fortbildungsprozess beteiligten Akteuren in den Einrichtungen. Demzufolge handelt es sich um die Kriterien „Multiplikator“, „Vorgesetzter“ und „Kollegenteam“.

Multiplikator:

Das Kriterium Multiplikator differenziert sich in die Kategorien „Fortbildungsbereitschaft“, „Ausgangskompetenzen“ und „Qualifizierung im SEPiA-Seminar“ (siehe Abb. 11).

Kategorie	Definition	Unterkategorien
Fortbildungsbereitschaft	Äußerungen, welche die Einstellung des Multiplikators vor der Seminarteilnahme zum Fortbildungsbesuch betreffen.	Freiwilligkeit bei der Teilnahme am SEPiA-Seminar
		Interesse am Thema
Ausgangskompetenzen	Wortbeiträge, welche die Ausgangskompetenzen des Multiplikators betreffen.	Fachliche Ausgangskompetenz
		Didaktische Ausgangskompetenz
		Persönliche und Soziale Ausgangskompetenz
		Organisatorische Ausgangskompetenz
Qualifizierung im SEPiA-Seminar	Äußerungen, inwieweit das SEPiA-Seminar dazu beigetragen hat, den Mitarbeiter zur Multiplikatorentätigkeit zu befähigen	Inhaltliche Qualifizierung
		Didaktische Qualifizierung
		Qualifizierung zur praktischen Anwendung

Abb. 11: Kategorien des Multiplikators (Quelle: Eigene Erstellung)

Unter „Fortbildungsbereitschaft“ werden alle Äußerungen gesammelt, welche die Einstellung des Multiplikators zum Fortbildungsbesuch vor der Seminarteilnahme betreffen. Als Unterkategorien zur „Fortbildungsbereitschaft“ gelten Aussagen über das Interesse des Multiplikators am Fortbildungsthema und Aussagen zur Freiwilligkeit der Teilnahme an der Fortbildung. Von einer freiwilligen Teilnahme kann ausgegangen werden, wenn der Mitarbeiter die Initiative ergriffen hat, um an dem Seminar teilzunehmen oder der Mitarbeiter nach Ansprache des Vorgesetzten einer Teilnahme positiv gegenüberstand.

Die „Ausgangskompetenzen“ des Multiplikators werden gemäß den Ausgangskompetenzen des erarbeiteten Multiplikatorenkonzepts (siehe Kapitel IV.6.1) differenziert. Unter fachlicher Ausgangskompetenz werden formale Qualifikationen wie eine dreijährige Ausbildung im Pflegebereich, eventuelle Weiterbildungen oder Vorkenntnisse in Bezug auf das Fortbildungsthema erfasst. Wortbeiträge, die das Kommunikationsvermögen des Multiplikators und eventuell bestehende Erfahrungen des Multiplikators mit der Weitergabe von Wissen an Kollegen beschreiben, werden unter didaktischer Ausgangskompetenz zusammengefasst. Unter sozialer und persönlicher Ausgangskompetenz des Multiplikators fallen Äußerungen der befragten Personen über Kooperationsfähigkeit, Empathie, Authentizität, Konfliktfähigkeit etc. des Multiplikators. Die Kenntnisse der Aufbau- und Ablauforganisation gelten als organisa-

torische Ausgangskompetenz, ein Indikator ist hierfür die Dauer der Betriebszugehörigkeit.

Unter der Kategorie „Qualifizierung“ werden alle Aussagen zur Frage erfasst, inwieweit das SEPiA-Seminar dazu beigetragen hat, den Mitarbeiter zur Multiplikatorentätigkeit zu befähigen. Entsprechend der Qualifizierung im SEPiA-Seminar in inhaltlicher, didaktischer und transferorientierter Hinsicht erfolgt die Differenzierung dieser Kategorie in: inhaltliche Qualifizierung, didaktische Qualifizierung und Qualifizierung zur praktischen Anwendung.

Vorgesetzter:

Die Rolle und Funktion des Vorgesetzten im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess wird anhand der Kategorien „Unterstützung des Multiplikators“, „Gestaltung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsumgebung“ und „Förderung des Umsetzungsprozesses“ näher dargestellt (siehe Abb. 12).

Kategorie	Definition	Unterkategorie
Unterstützung des Multiplikators	Aussagen, die unterstützende Maßnahmen für den Multiplikator zur Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Kollegenkreis beschreiben	Inhaltliche Unterstützung
		Organisatorische Unterstützung
		Persönliche Unterstützung
		Unterstützung bei der Wissensvermittlung
Gestaltung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsumgebung	Beiträge, welche die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen als Faktoren für den Fortbildungs- und Umsetzungsprozess betreffen.	Zeitliche Ressourcen für den Multiplikator
		Zeitliche Ressourcen des Vorgesetzten
		Räumliche Ressourcen
Förderung des Umsetzungsprozesses	Äußerungen über Aufgaben des Vorgesetzten zur Förderung des Umsetzungsprozesses	Entscheidung über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte
		Rollen- und Aufgabenverteilung während der Umsetzungsphase
		Evaluation

Abb. 12: Kategorien des Vorgesetzten (Quelle: Eigene Erstellung)

Bei der Kategorie „Unterstützung“ handelt es sich um Beiträge, die unterstützende Maßnahmen für den Multiplikator zur Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Kollegenkreis beschreiben. Unterstützung kann weiter ausdifferenziert werden in:

- Inhaltliche Unterstützung, indem der Vorgesetzte in fachlichen Fragen bezüglich des Themas berät oder anleitet.
- Organisatorische Unterstützung, indem der Vorgesetzte die Planung der Vorstellung (Termine, Räumlichkeiten etc.) übernimmt.
- Didaktische Unterstützung bei der Planung der Wissensvermittlung durch Hilfe bei der Strukturierung der Fortbildung, Beratung bei der Methodenauswahl etc.

- Persönliche Unterstützung durch Präsenz des Vorgesetzten bei der Vorstellung der Fortbildungsinhalte.

Unter der Kategorie „Gestaltung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsumgebung“ werden alle Äußerungen zu den Rahmenbedingungen in den Einrichtungen in Verbindung zum Fortbildungs- und Umsetzungsprozess gesammelt. In erster Linie werden hier die zeitlichen Ressourcen erfasst, die der Vorgesetzte dem Multiplikator zur Vorbereitung und Durchführung der Multiplikatorenfortbildung und eventuell anschließender Tätigkeiten im Umsetzungsprozess zur Verfügung stellt. Des Weiteren werden der zeitliche Aufwand des Vorgesetzten zur Unterstützung des Multiplikators und die räumlichen Bedingungen bei der Vorstellung im Kollegenkreis erfasst.

Wortbeiträge, welche die Aufgaben des Vorgesetzten im Umsetzungsprozess betreffen, werden unter der Kategorie „Förderung des Umsetzungsprozesses“ geordnet. Unter „Entscheidung über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte“ werden alle Angaben über den Entscheidungsprozess gefasst. Es sollen die Entscheidungsträger, der Zeitpunkt der Entscheidung und der Entscheidungsgrund ermittelt werden. Unter „Rollen- und Aufgabenverteilung während der Umsetzungsphase“ werden alle Hinweise zusammengefasst, welche die Funktion des Vorgesetzten und des Multiplikators im Umsetzungsprozess betreffen. Zur Kategorie „Evaluation der Umsetzung“ werden alle Angaben zur Existenz eines einrichtungsinternen Evaluationsverfahrens gezählt.

Kollegenteam:

Das Verhalten der Kollegen während der Multiplikatorenfortbildung wird unter der Kategorie „Kollegenteam“ näher betrachtet (siehe Abb. 13).

Kategorie	Definition	Unterkategorien
Verhalten bei der Vorstellung	Äußerungen, wie die Kollegen sich während der Multiplikatorenfortbildung verhalten	Interesse bei der Vorstellung
		Akzeptanz des Multiplikators

Abb. 13: Kategorien des Kollegenteams (Quelle: Eigene Erstellung)

Zum einen wird die Kategorie „Interesse bei der Vorstellung“ gebildet. Damit kann erfasst werden, welchen Stellenwert das Fortbildungsthema für die Kollegen einnimmt. Äußerungen über die Akzeptanz des Multiplikators in der Rolle des Wissensvermittlers werden in einer weiteren Kategorie gesammelt.

Themengebundene Kriterien

Die Bedeutung des Themas auf den Erfolg von Fortbildungs- und Umsetzungsprozessen spiegelt sich in den zwei themengebundenen Kategorien wieder (siehe Abb. 14).

Kategorie	Definition	Unterkategorie
Relevanz	Aussagen, in denen die Bedeutung eines Fortbildungsthemas für die Einrichtung thematisiert wird	Bedarf an der Umsetzung
		Nutzen für die Arbeitspraxis
Schwierigkeitsbereich	Wortbeiträge, die den Schwierigkeitsbereich eines Fortbildungsthemas betreffen	Verstehen
		Anwendung
		Einstellung

Abb. 14: Themengebundene Kriterien (Quelle: Eigene Erstellung)

Es werden die Beiträge der Befragten zur Relevanz des Themas gesammelt. Unter Relevanz wird die Wichtigkeit und die Bedeutung des Themas aus Sicht der Befragten verstanden. Die Relevanz kann sich zum einen in Äußerungen über den Bedarf an der Umsetzung von neuen Fortbildungsinhalten widerspiegeln. Zum anderen kann auch der Nutzen für die Arbeitspraxis aus Sicht der Befragten Aufschluss über die Relevanz eines Themas geben.

Weiterhin ist der Schwierigkeitsbereich des Themas aus Sicht der Befragten ein Kriterium bei der Auswertung. In der Gruppendiskussion wurde angegeben, dass die Multiplikatoren besonders Schwierigkeiten hätten, psychosoziale Themen zu vermitteln (siehe Kapitel V.4.5.2). Analog zu der Einteilung der Lernbereiche (siehe Kapitel II.3.3) können sich Schwierigkeiten eines Themas in:

- dem Verstehen (kognitiver Bereich)
- der Anwendung (psychomotorischer Bereich)
- der Einstellung (affektiv)

bemerkbar machen. Psychosoziale Themen sind nach dieser Systematik dem affektiven Lernbereich zuzuordnen, das heißt, die Änderung von Einstellungen wird in der Fortbildung thematisiert

5.4 Darstellungen der Fallbeschreibungen

Im folgenden Abschnitt werden die erfassten exemplarischen Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse beschrieben. Die einzelnen Fälle werden in ihrem zeitlichen Ablauf dargestellt. Zur Orientierung werden am Rand der Fallbeschreibungen die Auswertungskriterien aufgeführt. Nach jedem Abschnitt erfolgt eine kurze Auswertung anhand der vorgestellten Kriterien.

Fall 1

Im Fall 1 wurden Interviews mit folgenden Personen geführt:

- Herrn L. als Vorgesetzten und Pflegedienstleitung
- Frau T. als Multiplikatorin und Beschäftigungstherapeutin sowie
- Frau A. als Mitarbeiterin im Pflegebereich.

Das Thema der Multiplikatorenfortbildung lautete: „Beschäftigungsangebote für dementiell Erkrankte“.

Rahmenbedingungen der Einrichtung

Bei der Einrichtung handelt es sich um ein stationäres Senioren- und Pflegeheim mit 76 Bewohnerplätzen, ca. 60 Beschäftigten im Pflegebereich und einer Fachkraftquote von 60%. Nach Angaben der Pflegedienstleitung wurden alle Seminare, die im Rahmen des SEPiA-Projekts angeboten wurden, von Mitarbeitern besucht. Darüber hinaus haben alle Pflegekräfte, die mehr als eine Halbtagsstelle in dem Senioren- und Pflegeheim ausüben, einen speziellen Fortbildungsschwerpunkt. In diesem Schwerpunktthema sollen die Mitarbeiter kontinuierlich durch interne oder externe Schulungen fortgebildet werden. Anschließend sollen die Inhalte im Sinne einer Multiplikatorentätigkeit an Kollegen weitergeben werden.

In dem Senioren- und Pflegeheim gibt es einen speziellen Wohnbereich für dementielle Bewohner. Für die gesamte Einrichtung sind Frau T. und eine Kollegin als Beschäftigungstherapeuten für die Gestaltung der Beschäftigungsangebote zuständig.²⁷⁷ Zusätzlich zu den zwei hauptamtlichen Beschäftigungstherapeuten bieten die Pflegekräfte des Wohnbereichs für dementielle Bewohner zweimal am Tag für ca. 30-45 Minuten ein Beschäftigungsangebot an.

**Fachliche
Ausgangs-
kompetenz**

²⁷⁷ Dabei handelt es sich nicht um ausgebildete Ergotherapeuten, trotzdem werden sie der Einfachheit halber Beschäftigungstherapeuten genannt.

Auswertung:

Aufgrund ihrer Vorkenntnisse und Erfahrung in Bezug auf die Gestaltung von Beschäftigungsangeboten kann davon ausgegangen werden, dass die Multiplikatorin über ein ausreichendes Maß an fachlicher Ausgangskompetenz verfügt.

Thema

Die Gestaltung von Beschäftigungsangeboten für dementielle Bewohner schätzt Herr L. als wichtig ein, da ca. 60 % der Bewohner an einer Demenz erkrankt sind. Als Beispiel für die Bedeutung solcher Angebote berichtet er, dass dementielle Bewohner unruhig werden, falls sich die täglich zum selben Zeitpunkt stattfindenden Beschäftigungsangebote verzögern. Als ein schwieriges Thema schätzt Herr L. es nur insofern ein, als dass das Gestalten von Beschäftigungsangeboten mit Kreativität zu tun habe und das liege nun mal nicht jedem.

Bedarf an der Umsetzung

Einstellung

Da Frau T. hauptamtlich für die Beschäftigungsangebote für dementielle Bewohner zuständig ist, schätzt sie das Fortbildungsthema als sehr wichtig ein. Den Schwierigkeitsgrad gibt sie als niedrig an.

Nutzen für die Arbeitspraxis

Schwierigkeitsbereich

Die Mitarbeiterin Frau A. arbeitet auf dem speziellen Wohnbereich für dementielle Bewohner. Da man sich mit den dementen Bewohnern verbal eher wenig austauschen könne, sieht sie Beschäftigungsangebote als Möglichkeit, ihnen auf einer emotionalen Ebene zu begegnen. Die Mitarbeiterin sieht das Thema als nicht schwierig an.

Nutzen für die Arbeitspraxis

Schwierigkeitsbereich

Auswertung:

Von allen Befragten wird grundsätzlich ein Bedarf an dem Thema bzw. ein Nutzen des Themas für die Arbeitspraxis gesehen. Die Bedarfserhebung erfolgte allerdings nicht strukturiert, sondern beruht auf Vermutungen. Der Schwierigkeitsgrad des Themas wird von den drei Gesprächspartnern als niedrig angesehen, nur der Vorgesetzte sieht Probleme in der Einstellung von einigen Mitarbeitern. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass der Schwierigkeitsgrad und die Relevanz des Themas im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess nicht hinderlich waren.

Mitarbeiterauswahl

Der Vorschlag zur Durchführung eines Seminars mit dem Thema „Beschäftigungsangebote für dementiell Erkrankte“ wurde von Frau T. an die SEPiA-Projekt Koordinatorin herangetragen. Als dann das Seminar mit dem gewünschten Thema im Rahmen des SEPiA-Projekts angeboten wurde, meldete sich Frau T. bei ihrem Vorgesetzten Herrn L., um an dem Seminar teilzunehmen. Weiterhin nahmen eine weitere Beschäftigungstherapeutin und die Leitung des Wohnbereichs für dementielle Bewohner an dem Seminar teil.

Freiwilligkeit bei der Teilnahme an der Fortbildung

Frau T. machte auf Herrn L. den Eindruck, dass sie sehr an dem Thema interessiert sei. Auch durch ihren Aufgabenbereich in der Einrichtung sei es klar gewesen, dass sie an dem Seminar teilnimmt.

Interesse

Frau T. ist examinierte Altenpflegerin und absolvierte eine Weiterbildung zur Pflegedienstleitung. Die Weiterbildung beinhaltete unter anderem das Referieren von mündlichen Kurzvorträgen. Im Zuge ihrer Weiterbildung absolvierte sie zwei Praktika in der Einrichtung. Da sie nach dem erfolgreichen Abschluss nicht als Pflegedienstleitung arbeiten wollte, bewarb sie sich Mitte 2004 um die freigewordene Stelle einer Beschäftigungstherapeutin in der Einrichtung. Seit ca. einem Jahr arbeitet Frau T. dort als Beschäftigungstherapeutin.

Fachliche Ausgangskompetenz

Didaktische Ausgangskompetenz

Organisatorische Ausgangskompetenz

Auswertung:

Bei der Multiplikatorin kann davon ausgegangen werden, dass ein hohes Maß an Fortbildungsbereitschaft bestand. Weiterhin verfügt sie über fachliche und didaktische Ausgangskompetenzen. Aufgrund der Dauer ihrer Betriebszugehörigkeit kann davon ausgegangen werden, dass sie über Kenntnisse der Aufbau- und Ablauforganisation verfügt (organisatorische Ausgangskompetenz). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Multiplikatorin über die erforderlichen Ausgangskompetenzen für eine Multiplikatorentätigkeit verfügt.

Transferorientierte Fortbildung

Das SEPiA-Seminar beurteilt Frau T. als sehr gelungen und zufriedenstellend. Für die Gestaltung von Beschäftigungsangeboten hätte man gute Tipps und Anregungen erhalten. Weiterhin fand sie es auch sehr positiv, dass Informationen über die Organisation von

Inhaltliche Qualifizierung

Ausflügen gegeben wurden.

Die Pflegedienstleitung bestätigt diese Einschätzung der guten inhaltlichen Vermittlung im SEPiA-Seminar. Er hat zudem den Eindruck, dass Frau T. durch das SEPiA-Seminar gut auf die Vorstellung der Inhalte vor den Kollegen vorbereitet wurde. Frau T. bestätigt diese Einschätzung. Im Seminar seien Hinweise dazu gegeben worden, wie die Inhalte kommuniziert werden könnten. Beispielsweise wurde darauf hingewiesen, den Kollegen die Inhalte mit eigenen Worten zu vermitteln. Frau T. gibt an, dass sie das erworbene Wissen in der praktischen Arbeit gut umsetzen kann. Als Grund hierfür nennt sie die praktischen Übungen im SEPiA-Seminar. Herr L. ist ebenfalls der Meinung, dass Frau T. ihr Wissen in der Arbeitspraxis anwenden kann.

**Inhaltliche
Qualifizierung**

**Didaktische
Qualifizierung**

**Didaktische
Qualifizierung**

**Qualifizierung
zur
praktischen
Anwendung**

Auswertung:

Die Qualifizierung der Multiplikatorin im SEPiA-Seminar kann aus Sicht der Befragten als gelungen bewertet werden. Sowohl die inhaltliche, als auch didaktische Qualifizierung und die Vermittlung praktisch anwendbaren Wissens waren demnach für die Multiplikatorentätigkeit eine gute Grundlage.

Gespräch mit dem Vorgesetzten

Ein gesondertes Gespräch gemäß den Projektvorgaben fand zwischen der Pflegedienstleitung als Vorgesetzten und Frau T. der Multiplikatorin nicht statt.

Unterstützung

Unterstützungsmaßnahmen des Vorgesetzten

Frau T. benötigte aus ihrer Sicht keine Unterstützung bei der Vorbereitung der Vorstellung im Kollegenkreis. Herr L. beurteilt dies ebenso, da Frau T. ihm gegenüber keinen Unterstützungsbedarf signalisierte. Generell wird es in der Einrichtung so gehandhabt, dass Mitarbeiter Herrn L. ansprechen sollen, falls sie Unterstützung benötigen.

Unterstützung

Auswertung:

Trotz des Fehlens eines klärenden Gesprächs, stimmten die Einschätzungen von der Multiplikatorin und dem Vorgesetzten über den Unterstützungsbedarf überein. Diese Übereinstimmung beruht auf der allgemeinen Handhabung in der Einrichtung zu Unterstützung. Wenn Multiplikatoren sich nicht bei Herrn L. melden, geht er davon aus, dass seine Hilfe nicht notwendig ist. Es fällt allerdings auf, dass die Multiplikatorin

keinen Auftrag erhielt, wie und unter welchen Bedingungen sie eine Vorstellung der Fortbildungsinhalte gestalten sollte.

Vorstellung im Kollegenkreis

Gemeinsam mit der Leitung des Wohnbereichs für dementiell Erkrankte fungierte Frau T. als Multiplikatorin. Sie bereiteten sich zusammen auf die Vorstellung in diesem Wohnbereich vor. Dafür benötigten sie ca. 1,5 Stunden; dies galt als Arbeitszeit. Die Schulungsunterlagen aus dem SEPIA-Seminar seien für die Vorbereitung sehr hilfreich gewesen. Frau T. schildert die Zusammenarbeit mit der Wohnbereichsleitung als sehr angenehm und produktiv.

**Zeitliche
Ressourcen
für den
Multiplikator**

Circa drei Wochen im Anschluss an das Seminar stellten die Multiplikatorinnen die Inhalte des besuchten Seminars in der routinemäßig stattfindenden Wohnbereichssitzung vor. An der Wohnbereichssitzung nahmen die Heimleitung, die Pflegedienstleitung, die Multiplikatorinnen und alle Mitarbeiter des Wohnbereichs für dementiell erkrankte Bewohner teil. Als Räumlichkeit stand ein großer Besprechungsraum zur Verfügung.

**Räumliche
Ressourcen**

Bei der Vorstellung der Fortbildungsinhalte gingen die Multiplikatorinnen arbeitsteilig vor. Zunächst wurde ein kurzer theoretischer Input von der Wohnbereichsleitung gegeben. Im zweiten Teil gestaltete Frau T. Übungen, wie Mitarbeiter Beschäftigungsangebote aufbauen könnten. Insgesamt dauerte die Vorstellung ungefähr eine halbe Stunde. Es traten keine Schwierigkeiten auf.

Die Kollegin Frau A. bemerkt, dass die Vorstellung von beiden Multiplikatorinnen sehr gut aufbereitet war. Begrüßt hätte sie die praktischen Übungen. Hierbei hätte man so etwas wie „Selbsterfahrung“ in bestimmten Situation vermittelt. Die Inhalte ließen sich alle ohne weiteres nachvollziehen.

Herr L. empfand die Vorstellung der Seminarinhalte ebenfalls als sehr gut und auch praxisnah.

Auswertung:

Die Vorstellung im Kollegenkreis wurde gut vorbereitet und anwendungsbezogen durchgeführt. Die zeitlichen Ressourcen für den Multiplikator und die räumliche Ressourcen waren dafür ausreichend. Die Inhalte in der Vorstellung wurden verständlich vermittelt und praktische Übungen durchgeführt. Die Multiplikatorenfortbildung kann damit als gelungener Teil des Fortbildungs- und Umsetzungsprozesses gelten.

Verhalten der Kollegen

Die Kollegen waren aus Sicht von Frau T. sehr interessiert, konzentriert und aufgeschlossen. Frau A. beurteilt dies ebenso, während Herr L. meint, dass die Mitarbeiter zum einen interessiert waren, zum anderen auch wiederum nicht. Nach seiner Einschätzung würde das Interesse von den persönlichen Präferenzen der Mitarbeiter abhängen. Wenn ein Mitarbeiter nicht gerne singt, würde er sich auch nicht für Singen als Beschäftigungsangebot interessieren.

Interesse

Interesse

Interesse

Einstellung

Die anschließende Frage, ob die Multiplikatorinnen in ihrer Rolle als Wissensvermittlerinnen akzeptiert wurden, bejahten alle Interviewten. Herr L. verweist in diesem Zusammenhang nochmals auf die Tatsache, dass Multiplikatorenfortbildungen auch unabhängig vom SEPiA-Projekt durchgeführt werden.

**Akzeptanz
des
Multiplikators**

Auswertung:

Die Kollegen verhielten sich während der Vorstellung interessiert und akzeptierten die Kollegin in ihrer Rolle als Multiplikatorin. Daher ist davon auszugehen, dass die Kollegen einem Umsetzungsprozess positiv gegenüberstanden.

Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis

Die Entscheidung, inwieweit die Fortbildungsinhalte in die Praxis der Einrichtung umgesetzt werden sollten, wurde in der Wohnbereichssitzung getroffen. Hierbei wurden die Meinungen der Mitarbeiter miteinbezogen. Entscheidungsträger waren die Leitungskräfte.

**Entscheidung
über die
Umsetzung
der
Fortbildungs-
inhalte**

Herr L. erklärt, dass er im Umsetzungsprozess keine Aufgaben übernommen hätte. Die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Praxis erfolgte von Frau T. und den Mitarbeitern des Wohnbereichs in den anschließenden Wochen. Beispielsweise wurde ein Alphabet in Großfor

**Rollen- und
Aufgaben-
klärung**

mat selber erstellt, mit dem Wortspiele gestalten werden können. Es wurde ein Memory-Spiel gebastelt und andere Spiele wie das Raten von Sprichwörtern ausprobiert.

Da es sich um eine Vielzahl von Anregungen für die Gestaltung der Beschäftigungsangebote handelt, wurde der Umsetzungsprozess als noch nicht abgeschlossen beurteilt.

Evaluation

In der Wohnbereichssitzung stellen die Beschäftigungsangebote einen festen Tagesordnungspunkt dar, deshalb findet dort jeweils eine Evaluation statt. Herr L. gibt dazu an:

„Was die Bewohner nicht wollen, das führen wir gar nicht weiter durch. Alles was Anklang findet, wird aufgenommen in das Therapieren.“ (Interviewmitschrift Fall 1, S. 4)

Auswertung:

Durch die Entscheidung im direkten Anschluss an die Vorstellung, dass die Fortbildungsinhalte in die Praxis umgesetzt werden sollten, waren alle Mitarbeiter über die Entscheidung informiert. Die Rollen und Aufgaben im Umsetzungsprozess wurden geklärt, so dass sich im Umsetzungsprozess in dieser Hinsicht keine Schwierigkeiten ergaben. Eine Evaluation des Umsetzungsprozesses findet regelmäßig in den Wohnbereichssitzungen statt. Damit sind diese Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung erfüllt.

Von den interviewten Personen bewerteten alle den Fortbildungs- und Umsetzungsprozess als gelungen. Der Vorgesetzte vergab als Schulnote ein „Gut“.

Fall 2

Im Fall 2 wurden Interviews mit folgenden Personen geführt:

- Frau E. als Vorgesetzte und Pflegedienstleitung,
- Frau G. als Multiplikatorin, Hygienebeauftragte und Wohnbereichsleitung sowie
- Frau B. als Mitarbeiterin aus dem Pflegebereich.

Das Thema der Multiplikatorenfortbildung lautete: „Umgang mit MRSA²⁷⁸ Patienten.“

Rahmenbedingungen

Dieser Fall fand in einem Senioren- und Pflegeheim mit 150 Bewohnerplätzen statt. 65 Mitarbeiter arbeiten im Pflegebereich, die Hälfte der Mitarbeiter haben eine dreijährige pflegerische Ausbildung. Alle SEPIA-Seminare wurden von Mitarbeitern der Einrichtung besucht. Darüber hinaus gibt es ein breites internes Fortbildungsangebot. Dazu zählt Frau E. auch wöchentliche Fallbesprechungen auf den Wohnbereichen zur Pflegeplanung und Dokumentation.

Es gibt einen speziellen Wohnbereich für schwerstpflegebedürftige Bewohner (Apallisches Syndrom, Wachkoma, Dauer- oder Nachtbeatmungen etc.).

Im Jahr 2004 wurde ein neues Hygienekonzept in der Einrichtung eingeführt. In ihrer Funktion als Hygienebeauftragte arbeitete Frau G. dabei eng mit Frau E. der Pflegedienstleitung zusammen.

**Fachliche
Ausgangs-
kompetenz**

Auswertung:

Da die Multiplikatorin bei der Multiplikatorentätigkeit auf Vorkenntnisse und Erfahrungen als Hygienebeauftragte zurückgreifen konnte, besteht ein ausreichendes Maß an fachlicher Ausgangskompetenz.

Thema

Frau E. beurteilt das Thema „Umgang mit MRSA“ als wichtig. Da ein Wohnbereich für schwerstpflegebedürftige Bewohner existiert, hätte die Einrichtung in der Vergangenheit häufig Anfragen bekommen, ob sie auch schwerstpflegebedürftige Bewohner mit infektiösen Keimen aufnehmen könnten, die isoliert werden müssten. Vor diesem Hintergrund sei die Entscheidung getroffen worden, sich über das

**Bedarf an der
Umsetzung**

²⁷⁸ MRSA= Multiresistenter Staphylokokkus Aureus

Thema zu informieren und auch im Weiteren Richtlinien über den Umgang mit MRSA-Patienten in das Hygienekonzept zu integrieren.

Das Thema selbst bewertet Frau E. als nicht sonderlich schwierig; die Mitarbeiter seien aufgrund der vorangegangenen Einführung des neuen Hygienekonzepts bereits für die grundlegende Thematik sensibilisiert worden.

Schwierigkeitsbereich

Für die Multiplikatorin Frau G. hat das Thema einen hohen Stellenwert. Aufgrund der Verkürzung der Krankenhausliegedauer würden viele neue Bewohner jetzt mit Infektionen aus dem Krankenhaus in stationäre Pflegeeinrichtungen kommen.

Bedarf an der Umsetzung

Die Schwierigkeit des Themas liegt nach Meinung von Frau G. weniger in der Komplexität oder dem Umfang des Themas begründet, als vielmehr in dem Problem der korrekten Umsetzung in die Praxis.

Verstehen

Anwendung

Nutzen für die Arbeitspraxis

Die Mitarbeiterin Frau B. sieht das Thema als wichtig an, da sie auf einem Wohnbereich arbeitet, auf dem mittlerweile Bewohner mit multiresistenten Keimen leben. Frau B. sagt dazu:

*„Man ist ja auch ganz dankbar, wenn in Fortbildungen Themen drankommen, die auch aktuell sind. Es ist dann auch irgendwie leichter, weil man die Notwendigkeit auch schneller einsehen kann.“
(Interviewmitschrift Fall 2, S. 12)*

Anwendung

Die Schwierigkeit sieht sie in der konsequenten Beachtung der Hygieneregeln oder wenn das Wissen eine Weile nicht gebraucht wurde und dann plötzlich ein Bewohner isoliert werden müsse.

Auswertung:

Von allen Befragten wird grundsätzlich ein Bedarf an dem Thema bzw. ein Nutzen des Themas für die Arbeitspraxis gesehen. Der Bedarf wurde im Sinne einer zukunftsgerichteten Fortbildungsbedarfs festgestellt. Der Schwierigkeitsgrad des Themas wird von den drei Gesprächspartnern als niedrig angesehen. Die Schwierigkeit wird im Bereich der Anwendung der Fortbildungsinhalte gesehen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass der Schwierigkeitsgrad und die Relevanz des Themas dem Fortbildungs- und Umsetzungsprozess förderlich waren.

Mitarbeiterauswahl

Das betreffende Seminar wurde zunächst in der täglich stattfindenden Leitungsrunde vorgestellt. An der Leitungsrunde nehmen die Pflegedienstleitung Frau E. und die Wohnbereichsleitungen bzw. deren Vertretungen teil.

Frau G. als Wohnbereichsleitung meldete sich spontan zu Teilnahme. Als Gründe gibt sie ihre Funktion als Hygienebeauftragte und ihr Interesse am Thema an. Das Angebot, an dem betreffenden SEPia-Seminar teilzunehmen, wurde von Frau E. an alle Mitarbeiter weitergegeben. Daraufhin meldete sich ein weiterer Mitarbeiter zur Teilnahme.

Freiwilligkeit

Interesse am Thema

Frau G. ist Krankenschwester und arbeitet seit ca. 2,5 Jahren in der betreffenden Einrichtung. Nachdem Frau G. ein halbes Jahr in der Einrichtung arbeitete, wechselte sie in den neueröffneten Wohnbereich für schwerstpflegebedürftige Bewohner. Nach einem weiteren halben Jahr übernahm sie die Leitung des Wohnbereichs. Zu ihren Aufgaben zählt Frau G. auch die Anleitung und Unterweisung von Mitarbeitern, da in dem betreffenden Wohnbereich einige Krankheitsbilder und damit auch technische Apparaturen anzutreffen sind, die auf einem „normalen Wohnbereich“ nicht zu finden sind. Frau G. gibt an, generell sehr an Fortbildungen interessiert zu sein und jede Möglichkeit der Fortbildung zu nutzen.

Fachliche und Organisatorische Ausgangskompetenzen

Didaktische Ausgangskompetenz

Frau E. als Vorgesetzte charakterisiert Frau G. folgendermaßen:

*“Einfach wie ich sie auch in ihrer Funktion als Wohnbereichsleitung erlebe, ist sie einfach ein Mensch, der Mitarbeiter motivieren kann, der auf Leute zugeht und auch gut Sachen vermitteln kann.“
(Interviewmitschrift Fall 2, S. 3)*

Soziale, Persönliche und Didaktische Ausgangskompetenzen

Auswertung:

Die Multiplikatorin hat an dem Thema Interesse und meldete sich freiwillig zu Teilnahme, damit verfügt sie über Fortbildungsbereitschaft als Voraussetzung der Multiplikatorentätigkeit. Die Multiplikatorin weist zudem erforderliche Ausgangskompetenzen auf. Ihre fachliche Ausgangskompetenz beruht auf der Krankenpflegeausbildung und der Funktion als Hygienebeauftragten. Aufgrund der Beschäftigungsdauer ist anzunehmen, dass die Multiplikatorin die Ablauf- und Aufbauorganisation des Betriebs kennt (organisatorische Ausgangskompetenz). Über

didaktische Ausgangskompetenzen scheint sie insofern zu verfügen, als dass sie auch bei ihrer Arbeit ihre Kollegen anleitet. Nach Aussagen der Vorgesetzten besitzt die Multiplikatorin die erforderliche soziale Kompetenz und persönliche Eigenschaften für die Multiplikatorentätigkeit.

Transferorientierte Fortbildung

Die inhaltliche Qualifizierung im SEPiA-Seminar wurde von allen Befragten als gelungen eingeschätzt. Die Vermittlung der praktischen Anwendung des erlernten Wissens wird ebenfalls als gut eingeschätzt.

**Inhaltliche
Qualifizierung**

Frau G. konnte alle Themenbereiche auf die Anwendung in dem Senioren- und Pflegeheim übertragen, allerdings hat die Einrichtung einen anderen Hersteller für Desinfektionsmittel und von daher musste sie sich mit den Produkten einer anderen Firma auseinandersetzen.

**Qualifizierung
zur
praktischen
Anwendung**

Die Vermittlung von methodischen und didaktischen Hinweisen zur Weitergabe des erlernten Wissens werden sowohl von Frau E. als auch von Frau G. bemängelt. Es sei viel zu kurz gewesen und zur selbständigen Gestaltung einer Multiplikatorenfortbildung über das Thema nicht ausreichend. Vor allem die Reduzierung der Inhalte des SEPiA-Seminars auf eine Länge von 1,5 Stunden fiel Frau G. schwer:

**Didaktische
Qualifizierung**

„...dass man das dann ganz schön straffen muss. Da muss man dann ja auch danach gucken, dass man die Kernpunkte ja auf jeden Fall erwischt.“ (Interviewmitschrift Fall 2, S. 8)

Auswertung:

Sowohl die inhaltliche Qualifizierung der Multiplikatorin als auch die Vermittlung von praktisch anwendbarem Wissen im SEPiA-Seminar kann als gelungen bezeichnet werden. Von den Befragten wird allerdings angegeben, dass die Vermittlung didaktischer Fähigkeiten als unzureichend erlebt wurde. Man kann daher sagen, dass das SEPiA-Seminar in diesem Fall nur teilweise zur Befähigung der Teilnehmerin als Multiplikatorin beigetragen hat.

Gespräch mit dem Vorgesetzten

Ein bis zwei Tage nach dem Seminar fand ein Gespräch zwischen der Multiplikatorin und der Pflegedienstleitung statt. In dem Gespräch berichtete Frau G. über die Inhalte des Seminars und die praktische Umsetzbarkeit. Gleichzeitig informierte sie Frau E. über Voraussetzungen zum korrekten Umgang mit MRSA-Patienten. Die

**Rollen- und
Aufgaben-
klärung**

Voraussetzungen betrafen vor allem das Vorhandensein bestimmter Materialien. Es wurde sich darauf verständigt, zunächst die materiellen Voraussetzungen für den Umgang mit MRSA Patienten zu klären, beispielsweise spezielle Schutzkittel etc. Erst wenn das neue Hygienekonzept implementiert worden ist, sollte eine Erweiterung um die Richtlinien im Umgang mit MRSA-Patienten erfolgen.

Entscheidung über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Frau G. beurteilt das Gespräch mit der Pflegedienstleitung als sehr wichtig, sie selbst sei schließlich nur Wohnbereichsleitung und könne vieles nicht eigenständig entscheiden. Als Beispiel nannte sie die Auswahl und den Bezug neuer Materialien.

Auswertung:

Die Entscheidung, dass die Fortbildungsinhalte in die Praxis umgesetzt werden sollten, fiel zu einem frühen Zeitpunkt und beruhte auf den Einschätzungen der Multiplikatorin und der Vorgesetzten. Danach erfolgte eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen der Multiplikatorin und der Vorgesetzten. Der Ablauf der Umsetzung der Fortbildungsinhalte wurde damit für die Beteiligten transparent. Dies kann als ein positiver Faktor für den Umsetzungsprozess gewertet werden.

Unterstützungsmaßnahmen des Vorgesetzten

Frau E. tätigte zusätzliche Recherchen im Internet über MRSA und sammelte Artikel aus aktuellen Fachzeitschriften. Bei der Planung der Wissensvermittlung gab Frau E. zudem methodische Hinweise, welche Aspekte bei einer Fortbildung zu beachten sind.

Inhaltliche Unterstützung

Unterstützung bei der Wissensvermittlung

Frau E. vereinbarte die Termine der Multiplikatorenfortbildungen und organisierte die Teilnahme aller Mitarbeiter.

Organisatorische Unterstützung

Zur Unterstützung der Multiplikatorin benötigte Frau E. ungefähr einen Zeitaufwand von ca. zwei Stunden. Dies ist ihren Angaben nach im Vergleich zu anderen Multiplikatorenfortbildungen gering.

Zeitliche Ressource des Vorgesetzten

Auswertung:

Die Vorgesetzte leistete inhaltliche und organisatorische Unterstützung, sowie Unterstützung bei der Wissensvermittlung. Die Unterstützung der Vermittlung des Wissens ist insofern hervorzuheben, als dass dadurch die fehlende didaktische Qualifikation im SEPiA-Seminar kompensiert werden konnte. Die Unterstützung seitens der Vorgesetzten kann damit als bedeutend angesehen werden. Die Zeit, die Frau E. für die Unterstützung aufwandte, beläuft sich auf ein überschaubares Maß.

Vorstellung im Kollegenkreis

Die Schulungen über MRSA fanden schließlich rund zehn Monate nach dem SEPiA-Seminar statt. Alle Mitarbeiter der Einrichtung wurden von der Multiplikatorin geschult. Die Mitarbeiter konnten zwischen mehreren Terminen wählen, an denen jeweils die Fortbildungsinhalte vermittelt wurden. Die Fortbildungen dauerten jeweils ca. eine Stunde und erfolgten in der Überlappungszeit zwischen Früh- und Spätdienst. Als Räumlichkeit wurde die Bücherei der Einrichtung genutzt, in dem ca. 15-20 Mitarbeiter Platz finden.

Räumliche Ressourcen

Frau G. bereitete sich ca. 4-6 Stunden auf die Multiplikatorenfortbildungen vor. Sie gibt an, sie habe aufgrund der langen Zeitspanne zwischen SEPiA-Seminar und Multiplikatorenfortbildung mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen gehabt. Trotz ihrer Tätigkeit als Hygienebeauftragte sei ihr vieles nicht mehr präsent gewesen. Die Schulungsunterlagen und die Zusatzinformationen, die sie von Frau E. erhalten hatte, halfen ihr, das Thema wieder zu vergegenwärtigen.

Zeitliche Ressource für den Multiplikator

Die Vorstellung beinhaltete einerseits theoretische Inhalte über MRSA-Keime. Andererseits stellte Frau G. den Bezug zur Praxis her, indem sie konkrete Maßnahmen im Umgang mit MRSA-Patienten benannte und sogenannte Notfallsets für jeden Wohnbereich vorstellte, in denen die wichtigsten Utensilien zur schnellen Isolierung eines Bewohners vorhanden sind. Frau G. gestaltete für Teilnehmer an der Multiplikatorenfortbildung ein Handout, in dem die wichtigsten Punkte der Fortbildung aufgeführt wurden. Bei der Erarbeitung orientierte sie sich an den Schulungsunterlagen des SEPiA-Seminars, veränderte allerdings einige Punkte.

Inhaltliche Unterstützung

Frau G. erlebte sich zu Beginn der Multiplikatorenfortbildung als sehr nervös. Dies ist ihrer Meinung nach auf die geringe Übung vor Menschen zu sprechen, zurückzuführen. Die Unsicherheit betraf aus ihrer Sicht aber nicht die inhaltlichen Aspekte der Multiplikatorenfortbildung. Sie empfand es als sehr angenehm, dass Frau E. an den Schulungen teilnahm und fasste ihre Anwesenheit als Bestärkung und Wertschätzung ihrer Multiplikatorentätigkeit auf.

Persönliche Unterstützung

Die Vorgesetzte Frau E. empfand die Vorstellung als sehr positiv, alles

wäre so verlaufen, wie es geplant worden sei. Sie nehme generell an den Multiplikatorenfortbildungen in ihrer Einrichtung teil, damit sie einerseits die Multiplikatoren durch ihre Präsenz unterstützen kann, andererseits sei es ihr auch wichtig, dass die inhaltliche Vermittlung korrekt abläuft. Sie meint dazu:

**Persönliche
Unterstützung**

**Inhaltliche
Unterstützung**

“In der Aufregung und allem, vor den Kollegen zu stehen - bei MRSA waren das teilweise 20 Mitarbeiter- ist es doch mal etwas anderes für den Multiplikator: Wie vermittele ich das jetzt? Deswegen bin ich auch mit dabei, um zu gucken und dann kann ich eventuell auch noch etwas ergänzen und ausgleichen. Es soll dann ja auch wirklich inhaltlich so sein, dass die Mitarbeiter das dann in der Praxis auch wirklich umsetzen können.“ (Interviewmitschrift Fall 2, S 4)

Aus Sicht der Kollegin Frau B. war Frau G. inhaltlich sehr gut vorbereitet. Die Vorstellung beschreibt sie als kurz und präzise. Als weitere positive Aspekte verweist sie auf den hohen Praxisbezug und die Zusammenfassung im Handout.

Auswertung:

Die Vorstellungen der Fortbildungsinhalte waren sehr gut vorbereitet. Es ist anzunehmen, dass die intensive Vorbereitung der Multiplikatorin und die Planung seitens der Vorgesetzten zum Erfolg der Multiplikatorenfortbildung beigetragen haben. Die Aussage von der Multiplikatorin, dass sie die Präsenz der Pflegedienstleitung bei den Fortbildungen als persönliche Unterstützung auffasst, macht deutlich, dass für Multiplikatoren die Wissensweitergabe eine ungewohnte Aufgabe ist und daher eine persönliche Unterstützung und Wertschätzung ihrer Tätigkeit wichtig ist. Vorhandene zeitliche und räumliche Ressourcen wirkten sich weiterhin positiv auf die Multiplikatorenfortbildung aus. Die Zeitspanne zwischen dem SEPiA-Seminar und den Multiplikatorenfortbildungen war insofern von Bedeutung, als dass die Länge die Vorbereitung der Multiplikatorin erschwerte.

Verhalten der Kollegen

Frau G. hatte den Eindruck, dass die Kollegen an der Thematik interessiert gewesen seien.

**Interesse bei
der
Vorstellung**

Frau E. teilt diesen Eindruck und führt an, dass die Kollegen eine aktive Rolle eingenommen hätten, indem sie Fragen stellten.

**Interesse bei
der
Vorstellung**

Die Mitarbeiterin Frau B. ist sich etwas unschlüssig, ob alle Kollegen interessiert waren. Sie selber habe aber ein großes Interesse an dem

**Interesse bei
der
Vorstellung**

Thema gehabt, da im Vorfeld angekündigt wurde, dass bald Bewohner mit MRSA- Erkrankung aufgenommen werden würde.

Frau G. fühlte sich in ihrer Rolle als Wissensvermittlerin akzeptiert und führt an, dass sie im Anschluss an die Fortbildungen weiterhin von Mitarbeitern anderer Wohnbereich angesprochen wird, wenn es um den Umgang mit infektiösen Keimen gehe.

**Akzeptanz
des
Multiplikators**

Frau E. bemerkt, dass Frau G. durch die Funktion als Wohnbereichsleitung eine Sonderstellung habe. Es bestünde eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Neuerungen in der Einrichtung.

**Akzeptanz
des
Multiplikators**

Die Kollegin Frau B. stellte sich im Vorfeld durchaus die Frage, ob Frau G. eine interne Fortbildung anbieten kann, wenn Frau G. sich doch gerade erst selbst über das Thema fortgebildet hatte. Frau B. gibt jedoch an, Frau G. in der Multiplikatorenfortbildung als souverän erlebt zu haben.

**Akzeptanz
des
Multiplikators**

Auswertung:

Das Interesse der Kollegen an dem Fortbildungsthema als Bedingung für den Erfolg von Multiplikatorenfortbildungen war größtenteils vorhanden. Die Mitarbeiter hatten durch die Ankündigung, dass demnächst ein Bewohner mit MRSA-Erkrankung aufgenommen werden sollte, einen aktuellen Anlass, sich für dieses Thema zu interessieren.

Was die Akzeptanz der Multiplikatorin als Wissensvermittlerin anbelangt, können nur eingeschränkte Aussagen gemacht werden. Frau G. wurde laut den Befragten in ihrer Rolle als Wissensvermittlerin akzeptiert. Es ist aber nicht festzustellen, ob die Akzeptanz auf der Multiplikatorenrolle oder auf ihrer Funktion als Wohnbereichsleitung bzw. Hygienebeauftragte beruht.

Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis

Die Entscheidung, die Fortbildungsinhalte umzusetzen, wurde bereits in dem Gespräch im Anschluss an das SEPiA-Seminar von Frau E. in Absprache mit den Wohnbereichsleitungen getroffen. Frau E. kümmerte sich um die notwendigen Voraussetzungen, das heißt es mussten geeignete Materialien zur Isolierung wie beispielsweise Isolierkittel und spezielle Desinfektionsmittel ausgewählt und bestellt werden. Frau G. nahm die Richtlinien über den Umgang mit MRSA in das neue

**Entscheidung
über die
Umsetzung
der
Fortbildungs-
inhalte**

**Rollen- und
Aufgaben-
verteilung**

Hygienekonzept auf. Als die notwendigen Materialien vorhanden waren, erstellte sie für die Wohnbereiche Notfallsets. Erst als diese Voraussetzungen gegeben waren, erfolgten die Multiplikatorenfortbildungen über den Umgang mit MRSA. Circa zwei Wochen nach den Multiplikatorenfortbildungen wurde der erste Bewohner mit einer MRSA-Besiedelung aufgenommen. Die Mitarbeiter auf dem Wohnbereich für schwerstpflegebedürftige Bewohner mussten nun die Fortbildungsinhalte in die Praxis umsetzen. Aus Sicht der **Evaluation** Befragten klappte dies recht gut. Eine Evaluation des Umsetzungsprozesses fand bisher nicht statt. Mittlerweile hätten sie des öfteren Bewohner mit infektiösen Keimen, die auch isoliert werden müssten. Frau G. merkt zudem an, dass ihre Mitarbeiter selbständig an viele Dinge bei der Versorgung dieser Bewohner denken würden. Als Beispiel nennt sie die regelmäßige Abnahme von Abstrichen zur Überprüfung der Keimbesiedelung.

Auswertung:

Die Entscheidung über die Umsetzung fiel bereits vor der Vorstellung im Kollegenkreis. Anschließend wurden die Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen Vorgesetzte und Multiplikatorin klar verteilt. Die Vorstellung im Kollegenteam diente dann dazu, die neuen Richtlinien über den Umgang mit MRSA-Erkrankten vorzustellen. Die Multiplikatorin ist in der Umsetzungsphase im Wohnbereich in ihrer Funktion als Wohnbereichsleitung für die Umsetzung verantwortlich.

Bewertung der Beteiligten

Der Fortbildungs- und Umsetzungsprozess wurde von den Befragten als positiv und gelungen eingeschätzt. Die Frage, ob Frau G. sich vorstellen könnte, wieder als Multiplikatorin tätig zu werden, beantwortet sie mit „Ja“. Es sei eine Selbstverständlichkeit, dass Themen, die für die direkte Pflege und die Versorgung der Bewohner wichtig sind, an Kollegen weitergegeben werden. Diese Wissensweitergabe würde hauptsächlich in den Wohnbereichen erfolgen. Aber sie würde auch wohnbereichsübergreifende Themen wieder in Schulungen für die gesamten Mitarbeiter vorstellen.

Frau E. vergab als Schulnote für den Fortbildungs- und Umsetzungsprozess ein „Sehr Gut“.

Fall 3

Im Fall 3 wurden mit folgenden Personen Interviews geführt:

- Frau I. als Vorgesetzte und Pflegedienstleitung,
- Frau F. als Multiplikatorin und Teamleitung und
- Frau C. als Mitarbeiterin im Pflegebereich.

Das Thema der betreffenden Multiplikatorenfortbildung lautete: „Einführung eines Beschwerdemanagementsystems.“

Rahmenbedingungen

Der dritte Fall betrifft einen ambulanten Pflegedienst. Der Pflegedienst beschäftigt insgesamt 81 Mitarbeiter, davon verfügen ca. 25 Personen über eine dreijährige pflegerische Ausbildung. Es werden insgesamt ca. 390 Patienten versorgt. Aufgrund der Größe des Versorgungsgebiets strukturiert sich der Pflegedienst in 4 regionale Teams. Frau F., die als Multiplikatorin fungierte, leitet eines der vier Regionalteams. Die Mitarbeiter des Pflegedienstes besuchten alle SEPiA-Seminare, zusätzlich fanden weitere interne und externe Fortbildungen statt.

Thema

Die Pflegedienstleitung Frau I. schätzt das Fortbildungsthema für ihre Einrichtung als wichtig ein. Sie begründet dies damit, dass die Einführung eines Beschwerdemanagements eine Möglichkeit ist, sich als Dienstleister auf dem Markt besser zu positionieren. Frau I. gibt an, dass sie die Anregung für dieses Seminarthema im Rahmen eines Netzwerktreffens der SEPiA-Projekt Koordinatorin gegeben hat. Weiterhin erklärt sie, dass sie das Thema als nicht sonderlich schwierig ansieht.

Bedarf an der Umsetzung

Schwierigkeitsbereich

Frau F. sagt aus, vor dem Besuch des SEPiA-Seminars Beschwerdemanagement als nicht wichtig angesehen zu haben. Durch die Teilnahme am Seminar entwickelte sich ihr Interesse an dem Thema und es sei ihr bewusst geworden, dass es für die tägliche Arbeit doch wichtig sei. Die Schwierigkeit des Themas läge in der konkreten Erarbeitung eines Beschwerdemanagementsystems und in der Anpassung an die Gegebenheiten des ambulanten Pflegedienstes. Eine weitere Schwierigkeit des Themas bestehe darin, die Mitarbeiter dazu zu bringen, das Beschwerdemanagement auch zu nutzen.

Bedarf an der Umsetzung

Interesse am Thema

Die Mitarbeiterin Frau C. sagt aus, dass Beschwerdemanagement für ihre tägliche Arbeit ein wichtiges Thema sei. Gleichgültig ob man beim

Anwendung

Pflegedienst angestellt oder ein Patient sei, eine Anlaufstelle für Beschwerden zu haben, sei schon wichtig. Sie bemerkt weiter, dass es aus ihrer Sicht ein schwieriges Thema ist, da es ihr in konkreten Situationen schwer falle zu entscheiden, was man als Beschwerde weitergeben solle bzw. welche Probleme man selber versuchen sollte zu lösen.

**Nutzen für die
Arbeitspraxis**

Anwendung

Auswertung:

Die Einschätzung der Befragten zum Bedarf am Fortbildungsthema beziehen sich vor allem auf die Vorteile eines Beschwerdemanagementsystems im Pflegedienst. Zwar schätzte die Multiplikatorin das Thema vor dem SEPiA-Seminar als nicht wichtig ein, aber diese Ansicht wandelte sich im Laufe des Seminars. Da alle Befragten, das Thema als wichtig ansehen, kann man davon ausgehen, dass dem Fortbildungsthema ein hoher Stellenwert eingeräumt wurde. Die Schwierigkeit des Themas wird von der Multiplikatorin und der Kollegin vor allem in der konkreten Anwendbarkeit des Themas in der Praxis gesehen.

Mitarbeiterauswahl

Die Pflegedienstleitung Frau I. sprach Frau F. auf die Teilnahme am Seminar an. Entscheidend bei der Mitarbeiterauswahl sei gewesen, ob die Person über Fähigkeiten verfüge, relativ selbständig ein Beschwerdemanagementsystem in die Praxis umzusetzen. Die ausgewählte Mitarbeiterin sollte keine Hemmungen haben, vor einer größeren Gruppe zu sprechen. Diese Kriterien trafen aus Sicht von Frau I. auf Frau F. zu. Frau F. sei eine Person, die Interesse vermitteln könne und auch über Redegewandtheit verfüge.

**Fachliche und
didaktische
Ausgangs-
kompetenzen**

Eine weitere Überlegung war die aktuelle Dienstplangestaltung. Da es sich bei der Fortbildung um ein Angebot für examinierte Pflegekräfte handelte, musste berücksichtigt werden, welches der vier Regionalteams den Ausfall einer examinierten Kraft in der pflegerischen Versorgung kompensieren könne. Frau F. interessierte sich vor dem SEPiA-Seminar nicht für das Thema Beschwerdemanagement. Wenn sie die Wahl gehabt hätte, hätte sie sich für eine andere Thematik entschieden. Eine eventuelle Wiederholung der Multiplikatorentätigkeit macht sie denn auch von der Bedingung abhängig, dass es dann um ein Thema gehen müsste, welches sie sich selber aussuchen könne.

**Freiwilligkeit
bei der
Teilnahme**

Frau F. ist Krankenschwester und arbeitet seit 9 Jahren in dem Betrieb. Bei einem früheren Arbeitgeber war sie im Betriebsrat vertreten, dort hat sie Erfahrungen damit gesammelt, vor einer größeren Anzahl von Menschen zu sprechen.

Frau F. gibt an, grundsätzlich an Fortbildungen interessiert zu sein. Was ihre Fortbildungsbereitschaft negativ beeinflusst, ist die Regelung zur Anrechnung der Fortbildungszeit als Arbeitszeit. Sie ist Teilzeitkraft, die SEPiA-Seminare fanden jedoch meist ganztägig statt. Teilzeitkräfte des ambulanten Pflegediensts bekamen allerdings nur die durchschnittliche tägliche Arbeitszeit angerechnet und nicht die gesamte Zeit, die für die Fortbildung notwendig war.

Fachliche Ausgangskompetenz

Didaktische Ausgangskompetenz

Freiwilligkeit bei der Teilnahme an der Fortbildung

Auswertung:

Die Multiplikatorin weist die erforderlichen fachlichen, didaktischen und organisatorischen Ausgangskompetenzen für die Multiplikatorentätigkeit auf. Sie hatte allerdings keine Vorkenntnisse über das Thema. Trotz ihres generellen Interesses an Fortbildungen, kann man in diesem Fall nicht davon ausgehen, dass die Multiplikatorin gegenüber dem SEPiA-Seminar eine positive Einstellung hatte.

Transferorientierte Fortbildung

Frau F. bewertet die inhaltliche Schulung im SEPiA- Seminar als gut. Auch die Praxisbezogenheit des Wissens schätzt sie als positiv ein. Die Vorstellung der Fortbildungsinhalte vor den Kollegen sei dagegen nur kurz thematisiert worden. Sie selbst hätte keine Probleme mit der Weitergabe von Fortbildungsinhalten, jedoch schätzt sie die Vermittlung von methodischen und didaktischen Hinweisen grundsätzlich als wichtig ein.

Inhaltliche Qualifizierung

Qualifizierung zur praktischen Anwendung

Didaktische Qualifizierung

Frau I. hat den Eindruck, dass das Thema im SEPiA-Seminar inhaltlich gut vermittelt wurde. Das Seminar habe aus ihrer Sicht einen Bezug zur praktischen Umsetzung vermittelt. Die methodisch-didaktische Schulung in den SEPiA-Seminaren würde aber generell zu kurz kommen. Da für die Vorstellung auf der Einrichtungsebene gewöhnlich nur ein zeitliches Kontingent von ca. zwei Stunden zur Verfügung stehe, sollten die Multiplikatoren lernen, eine Auswahl der Inhalte vorzunehmen.

Inhaltliche Qualifizierung

Qualifizierung zur praktischen Anwendung

Didaktische Qualifizierung

Auswertung:

Die Qualifizierung der Multiplikatorin im SEPiA-Seminar kann in Hinsicht auf die Vermittlung der fachlichen Inhalte und deren Transfermöglichkeit in die Praxis als gut eingeschätzt werden. Die didaktische Qualifizierung als weitere Voraussetzung der Multiplikatorentätigkeit erfolgte aus Sicht der Befragten nicht.

Gespräch mit dem Vorgesetzten

Die Pflegedienstleitung Frau I. gibt an, dass sie sowohl vor als auch nach einem Seminar mit dem teilnehmenden Mitarbeiter spricht. Das Gespräch vor dem Seminar nutzt sie generell dazu, die seminarbezogenen Erwartungen vom Mitarbeiter zu erfahren und ihrerseits die Erwartungen an eine Multiplikatorentätigkeit mitzuteilen. Im konkreten Fall bedeutete es, dass Frau I. deutlich machte, dass der Seminarbesuch dazu dienen sollte, ein Beschwerdemanagementsystem für den ambulanten Pflegedienst zu erarbeiten.

**Rollen- und
Aufgaben-
klärung**

**Entscheidung
über die
Umsetzung
der
Fortbildungs-
inhalte**

Einige Tage nach dem SEPiA-Seminar fand dann ein weiteres Gespräch zwischen Frau I. und der Multiplikatorin Frau F. statt. In dem Gespräch berichtete Frau F. über die Inhalte des Seminars. Frau F. und Frau I. berieten, was konkret umgesetzt werden sollte und sie erstellten als Resultat einen Umsetzungsplan mit zeitlichen Vorgaben. Frau I. erteilte Frau F. den Auftrag, eine Projektgruppe mit anderen Mitarbeitern zu bilden und ein Beschwerdemanagementsystem für den Pflegedienst zu erarbeiten.

**Rollen- und
Aufgaben-
klärung**

Auswertung:

Bereits vor dem SEPiA-Seminar stand für Frau I. fest, dass die Einführung eines Beschwerdemanagement erfolgen sollte. Die Gespräche vor und nach dem SEPiA-Seminarbesuch dienten dazu, die Multiplikatorin über ihre Rolle und Aufgaben zu informieren. Für die Beteiligten waren damit die Absichten von Frau I. von Beginn an transparent.

Unterstützungsmaßnahmen des Vorgesetzten

Frau F. und Frau I. waren sich einig, dass eine inhaltliche und didaktische Unterstützung seitens der Vorgesetzten Frau I. nicht notwendig war. Der Termin der Multiplikatorenfortbildung wurde von der Vorgesetzten Frau I. festgelegt und von ihr an alle Mitarbeiter des Pflegedienstes weitergegeben.

**Inhaltliche
Unterstützung
Unterstützung
bei der
Wissens-
vermittlung
Organi-
satorische
Unterstützung**

Auswertung:

Die Unterstützung der Vorgesetzten erfolgte in Hinsicht auf die Planung der Multiplikatorenfortbildung. Die übereinstimmende Einschätzung der ungenügenden didaktischen Qualifizierung im SEPiA-Seminar, führte allerdings nicht dazu, dass unterstützende Maßnahmen bei der Planung der Wissensvermittlung stattfanden.

Erarbeitung des Beschwerdemanagementsystems

Zur Erstellung des Beschwerdemanagementsystems sprach die Multiplikatorin Frau F. interessierte Mitarbeiter zur Bildung einer Projektgruppe an. In der Projektgruppe wurde zunächst die Definition einer Beschwerde und ein standardisierter Ablauf eines Beschwerdevorgangs erarbeitet. Weiterhin erstellte die Projektgruppe ein Formular, mit dem Angestellte und Patienten des Pflegedienstes ihre Beschwerden äußern können. Ein Mitarbeiter des Pflegedienstes erklärte sich auf Nachfrage der Projektgruppe bereit, als Beschwerdemanager zu fungieren.

**Rollen- und
Aufgaben-
klärung**

Alle Ergebnisse der Projektgruppe wurden in einem Beschwerdemanagementordner dokumentiert. Die Erarbeitung des Beschwerdemanagements in der Projektgruppe dauerte etwa 10 Stunden. Diese Zeit wurde als Arbeitszeit anerkannt. Die Schulungsunterlagen des SEPiA-Seminars erwiesen sich nach Angaben von Frau F. als hilfreich. Unter anderem war ein exemplarischer Umsetzungsplan vorhanden, den die Projektgruppe Schritt für Schritt bearbeitete.

**Zeitliche
Ressourcen
für den
Multiplikator**

Auswertung:

Den Auftrag zur Bildung einer Projektgruppe erhielt die Multiplikatorin in dem Gespräch mit ihrer Vorgesetzten. Dies zeigt, dass das Gespräch dazu genutzt wurde, um das weitere Vorgehen und die Aufgaben dabei zu klären. Die Arbeit der Projektgruppe ist als Teil der Multiplikatorentätigkeit zu verstehen. Die Mitglieder der Projektgruppe hatten im Vorfeld nicht das entsprechende Seminar besucht, als Grundlage musste die Multiplikatorin daher die Inhalte des Seminars vermitteln. Anschließend erfolgte die praktische Anwendung bei der konkreten Erstellung des Beschwerdemanagements. Die zeitlichen Ressourcen waren dafür ausreichend.

Vorstellung im Kollegenkreis

Frau I. erklärte den Termin als offizielle Pflichtveranstaltung für alle Mitarbeiter. Als Räumlichkeit wurde der Speisesaal einer im gleichen Gebäude angesiedelten Einrichtung für Betreutes Wohnen genutzt. Frau I. bemerkt dazu, dass die eigenen Räumlichkeiten für eine Veranstaltung für 80 Mitarbeiter zu klein sind.

Organisatorische Unterstützung

Räumliche Ressourcen

Frau F. präsentierte dort das erarbeitete Beschwerdemanagementsystem in einer zweistündigen Veranstaltung. Die vier Regionalteams erhielten jeweils einen Beschwerdemanagementordner.

Frau F. fühlte sich sowohl inhaltlich als auch methodisch sicher bei der Veranstaltung. Ihr sei es nicht schwer gefallen, das Beschwerdemanagement vorzustellen.

Die Vorgesetzte Frau I. beurteilt die Vorstellung ebenfalls als gelungen. Die Mitarbeiterin Frau C. sagt aus, dass die Veranstaltung sehr interessant gewesen sei. Es wäre gut gewesen, wie Frau F. das Thema vorgestellt habe. Außerdem wäre es alles sehr gut verständlich und strukturiert gewesen.

Auswertung:

Die Vorstellung im Kollegenkreis diente der Vorstellung des erarbeiteten Beschwerdemanagementsystems vor den Mitarbeitern und ist somit bereits der Beginn des Umsetzungsprozesses. Trotz fehlender eigener Räumlichkeiten, konnte auf andere räumliche Ressourcen zurückgegriffen werden, so dass der Fortbildungs- und Umsetzungsprozess damit nicht behindert wurde.

Verhalten der Kollegen

Frau I. die Pflegedienstleitung hat den Eindruck, dass auf Seiten der Mitarbeiter großes Interesse gegenüber dem Beschwerdemanagement bestand. Von den Kollegen wäre die Multiplikatorin Frau F. als Wissensvermittlerin akzeptiert worden. Dies würde wohl auch daran liegen, dass schon öfters Multiplikatorenfortbildungen gegeben habe. Von daher sei es eine gewohnte Situation, dass Kollegen neue Wissensinhalte vorstellen.

**Interesse am Thema
Akzeptanz als Multiplikatorin**

Auch auf Frau F. wirkten ihre Kollegen interessiert. Sie fühlte sich in der

Interesse am Thema

Rolle des Wissensvermittlers von den Kollegen akzeptiert.

**Akzeptanz
des
Multiplikators
Interesse am
Thema
Akzeptanz
des
Multiplikators**

Die Mitarbeiterin Frau C. bemerkt, dass alle Kollegen interessiert gewesen seien, es hätten auch einige Mitarbeiter Fragen zum Beschwerdemanagement gehabt. Auch die Akzeptanz als Wissensvermittlerin wäre vorhanden gewesen.

Auswertung:

Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Interesse der Kollegen am Thema bestand. Weiterhin wurde die Multiplikatorin von den Kollegen als Wissensvermittlerin akzeptiert. Es ist allerdings nicht festzustellen, ob die Akzeptanz aufgrund der Multiplikatorentätigkeit entsteht oder ob die Akzeptanz auf Frau F.s Status als Teamleitung beruht.

Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis

Im Anschluss an die Vorstellung des Beschwerdemanagementsystems wurde das System eingeführt, das heißt ab diesem Zeitpunkt sollten Beschwerden in der vorgegebenen Weise bearbeitet werden. Es traten jedoch einige Probleme auf.

Zur Bearbeitung der Beschwerde und Rückmeldung an den Beschwerdeführer ist die namentliche Unterzeichnung des Formulars notwendig. Den Mitarbeitern bereitet die Unterzeichnung der Beschwerdeformulare mit dem Namen allerdings Probleme. Anonyme Beschwerden werden jedoch nicht bearbeitet. Damit werden die Beschwerden der Mitarbeiter, die das Formular nicht unterzeichnen, nicht erfasst. Frau F. sagt, es müsse ein Umdenken stattfinden. Es ginge ja nicht um die Identifikation beschwerdeführender Mitarbeiter, sondern um die Problemerkennung und –behebung.

Einstellung

Weiterhin werde mit dem Wort „Beschwerde“ etwas negatives assoziiert. Auf dem inzwischen überarbeiteten Formular wurde der Begriff daher gegen „Änderungswunsch“ ausgetauscht. Andere Formulierungen seien gegen einfachere und schlüssigere ausgetauscht worden.

Einstellung

Auswertung:

Im Umsetzungsprozess zeigt sich, dass eine Schwierigkeit des Fortbildungsthemas in der Einstellung der Mitarbeiter zum Beschwerdemanagement zu sehen ist. Die Unterzeichnung des Beschwerdeformulars stellt anscheinend für die Mitarbeiter des Pflegedienstes ein Problem dar, welches in der Multiplikatorenfortbildung nicht oder nur am Rande thematisiert wurde.

Weitere Schwierigkeit im Umsetzungsprozess

Nach Angaben von Frau F. bestehen weitere Schwierigkeiten im Umsetzungsprozess. Eventuelle Beschwerden der Pflegebedürftigen scheitern an der verlorengegangenen Fertigkeit des Schreibens. Die zu versorgenden Personen hätten durch ihr relatives Abhängigkeitsverhältnis vom Pflegedienst ohnehin Probleme, Beschwerden zu äußern. Das jetzige Formular stellt nach Frau F. ein weiteres Hindernis bei der Äußerung von Beschwerden dar. Die Übernahme der Formulierung der Beschwerden durch Angehörige oder Pflegekräfte hält Frau F. nicht für sinnvoll, da eine persönliche Färbung des Sachverhaltes entstehen könne. Frau F. meint: *„Es geht irgendwie nicht so den Weg, wie es gedacht war.“* (Interviewmitschrift Fall 3, S. 7) Nach ihren jetzigen Erfahrungen ist die ausschließliche Erfassung von schriftlichen Beschwerden wohl nicht der geeignete Weg. Nach den Angaben der Beschwerdemanagerin sind seit der Einführung kaum Beschwerden eingegangen. Frau F. bewertet daher den Umsetzungsprozess als nicht gelungen, während sie den Fortbildungsprozess also die Weitergabe des Wissens als erfolgreich ansieht.

Die Mitarbeiterin Frau C. fand die Fortbildung gut, allerdings hätte sich in dem Umgang mit Beschwerden nicht viel getan. Sie gibt an, dass Beschwerdeformulare eher nicht ausgefüllt werden, sondern die Angelegenheiten zwischen „Tür und Angel“ besprochen werden.

Die Pflegedienstleitung Frau I. schätzt den Fortbildungs- und Umsetzungsprozess als eher gelungen ein und vergibt die Schulnote „Befriedigend“. Sie bemerkt, dass die Anzahl der Beschwerden mit der Einführung des Beschwerdemanagements abgenommen hätte. Aus ihrer persönlichen Sicht sei dies sehr positiv, da die Bearbeitung von Beschwerden sonst viel von ihrer Zeit in Anspruch nahm.

Fall 4

Im Fall 4 wurden mit folgenden Personen Interviews geführt:

- Frau R. als Vorgesetzte und Pflegedienstleitung,
- Herrn W. als Multiplikator und
- Herrn D. als Mitarbeiter im Pflegebereich.

Das Thema der betreffenden Multiplikatorenfortbildung lautete: „Grundkurs Basale Stimulation in der Pflege®“.

Rahmenbedingungen

Der Fall 4 betrifft eine stationäre Pflegeeinrichtung mit 72 Bewohnerplätzen und 35 Mitarbeitern, wovon ca. 50 % Pflegefachkräfte sind. Herr W. der Multiplikator, ist die stellvertretende Leitung einer der insgesamt drei Wohnbereiche. Die Einrichtung nahm im Jahr 2004 an 10-12 Fortbildungen im Rahmen des SEPiA-Projekts teil, weiterhin gab es nur wenig interne Fortbildungsangebote.

Thema

Frau R. sieht Basale Stimulation als ein sehr aktuelles Thema an. *“Man spricht sehr viel davon.“ (Interviewmitschrift Fall 4, S. 2)* Weiterhin wurde sie durch ein Beispiel aus ihrem persönlichen Umfeld auf Basale Stimulation in der Pflege aufmerksam und sah es als ein interessantes Thema an. Sie begründet den Seminarbesuch mit dem Anwendungsgebiet der Basalen Stimulation und merkt an, dass das Anwendungsspektrum auf viele Bewohner der Einrichtung zutrefe. Im Rückblick schätzt Frau R. das Thema aber nicht mehr als so wichtig ein. Sie habe sich wesentlich mehr von dem Seminarbesuch versprochen. Die Schwierigkeit des Themas liegt ihrer Meinung nach in der Anwendung des Konzepts.

Bedarf an der Umsetzung

Anwendung

Der Multiplikator Herr W. schätzt Basale Stimulation als sinnvoll und auch als wichtig ein. Allerdings benötigt man aus seiner Sicht zur Anwendung der Basalen Stimulation viel Zeit, da man sich intensiv mit dem Bewohner befassen müsse. Diese Zeit fehle ihm in der täglichen Arbeit. Die Schwierigkeit des Themas liegt aus seiner Sicht denn auch in der Anwendung der Basalen Stimulation in den bestehenden Arbeitsabläufen.

**Nutzen für die Arbeitspraxis
Bedarf**

Einstellung

Anwendung

Der Mitarbeiter Herr D. sieht Basale Stimulation als ein wichtiges Thema an. Allerdings sei es nicht bei allen Bewohnern gleichermaßen anzuwenden. Die Schwierigkeit des Themas liege in der konsequenten Anwendung.

**Nutzen für die
Arbeitspraxis**

Anwendung

Auswertung:

Die Vorgesetzte führt als Gründe für die Teilnahme am SEPia-Seminar eher allgemeine Gründe an, ein konkreter Anlass oder ein Bedarf bestand demnach nicht. Der Multiplikator und der Mitarbeiter schätzen Basale Stimulation zwar als wichtig ein, sehen aber keinen konkreten Nutzen für die Arbeitspraxis. Vielmehr ist es so, dass Basale Stimulation als eine zusätzliche zu erbringende Leistung angesehen wird, die Zeit kostet. Die Schwierigkeit des Themas liegt denn auch nach Meinung aller Befragten in der Anwendung des Themas und in der Einstellung der Mitarbeiter.

Mitarbeiterauswahl

Frau R. sprach Herrn W. zwei Tage vor Seminarbeginn auf die Teilnahme an. Herr W. sei einer von den examinieren Mitarbeitern der Einrichtung, die überhaupt an externen Fortbildungen teilnehmen. Da viele Mitarbeiter nicht mobil sind, das heißt, kein Auto besitzen, würden sie externe Fortbildungen nicht besuchen können. Weiterhin verfüge Herr W. aus ihrer Sicht über die Fähigkeit, seine Begeisterung für ein Thema an Kollegen weiter geben zu können. Außerdem verweist sie auf seine Redegewandtheit und sein Kommunikationsvermögen, beides führt sie auf seine Nebentätigkeit als „Tupperware“-Vertreter zurück.

Freiwilligkeit

**Persönliche
Kompetenz**

**Didaktische
Ausgangs-
kompetenz**

Herr W. ist examinierter Altenpfleger und arbeitet seit 14 Jahren auf demselben Wohnbereich des Senioren- und Pflegeheims. Er ist stellvertretende Wohnbereichsleitung. Herr W. wollte eigentlich an einem Seminar zum Thema „Burnout“ teilnehmen, dies klappte aber nicht. Später kam die Pflegedienstleitung auf ihn zu und fragte, ob er sich vorstellen könne, alternativ an dem Seminar Basale Stimulation teilzunehmen. Zunächst konnte er nichts mit dem Begriff Basale Stimulation anfangen. Daher erkundigte er sich über das Thema bei einer Kollegin auf einem anderen Wohnbereich, die bereits einen Grundkurs absolviert hatte.

**Fachliche und
organisa-
torische
Ausgangs-
kompetenz**

Interesse

Auswertung:

Bei der Mitarbeiterauswahl berücksichtigte die Vorgesetzte die persönliche Kompetenz und didaktische Ausgangskompetenzen des Multiplikators. Aufgrund der Dauer der Betriebszugehörigkeit verfügt er über organisatorische Ausgangskompetenz. Seine fachliche Ausgangskompetenz beruht auf der formalen Ausbildung. Allerdings kannte er vor dem Seminar noch nicht einmal den Begriff Basale Stimulation. Im Hinblick auf die Fortbildungsbereitschaft des Multiplikators lässt sich feststellen, dass er sich für ein anderes Fortbildungsthema interessierte und dass die Initiative für die Seminarteilnahme von der Vorgesetzten ausging.

Transferorientierte Fortbildung

Aus Sicht von Herrn W. war das SEPiA-Seminar inhaltlich sehr gut. Die Dozentin habe sehr viel Wert auf praktische Übungen gelegt und dies habe ihm gefallen. Nichtsdestotrotz hatte Herr W., als er in seinen Arbeitsalltag zurückkehrte, Schwierigkeiten bei der Anwendung vieler Handgriffe. Er führt dies darauf zurück, dass die Übungen im Seminar an Teilnehmer vorgenommen wurden, bei Bewohnern sei vieles ganz anders. Auf didaktische Hinweise zur Weitergabe der Fortbildungsinhalte sei wenig eingegangen worden. Er merkt dazu an:

**Inhaltliche
Qualifizierung**

**Qualifizierung
zur
praktischen
Anwendung**

**Didaktische
Qualifizierung**

„Die Dozentin hat auch selber gesagt, dass es besser ist, wenn sie mal ins Haus kommt und das vorstellt, als wenn wir Teilnehmer das machen.“ (Interviewmitschrift Fall 4, S. 5)

Frau R. meint, dass die inhaltliche Wissensvermittlung und didaktische Qualifizierung im Seminar gut verlaufen ist. Einen konkreten Eindruck des betreffenden Seminars über Basale Stimulation hat sie nicht. Sie schließt vielmehr von den von ihr besuchten SEPiA-Seminaren auf dieses Seminar. Sie antwortet auf eine Nachfrage:

**Inhaltliche
Qualifizierung
Didaktische
Qualifizierung**

„Wenn es da gemacht wurde, warum sollte es jetzt denn anders sein? (Interviewmitschrift Fall 4, S. 3)

Da Herr W. ihr gegenüber erwähnte, dass ein Grossteil des Seminars aus Übungen bestand, ist Frau R. der Meinung, dass der Praxisbezug in dem Seminar hergestellt wurde.

**Qualifizierung
zur
praktischen
Anwendung**

Auswertung:

Eine Voraussetzung der Multiplikatorentätigkeit ist eine inhaltliche, didaktische und auf die Vermittlung praktisch anwendbaren Wissens angelegte Qualifizierung im SEPiA-Seminar. Nach Aussagen des Multiplikators ist die inhaltliche Vermittlung gelungen. Die Vermittlung praktisch anwendbaren Wissens kann trotz der zahlreichen praktischen Übungen als nur teilweise gelungen bezeichnet werden. Der didaktischen Qualifizierung ist anscheinend im Rahmen des Seminars zu wenig Zeit gewidmet worden. Daraus folgt, dass der Multiplikator in Hinsicht auf die didaktische Planung und auf die praktische Anwendung des Wissens Unterstützung benötigte. Die Vorgesetzte hat nur Kenntnis über die Vermittlung praktisch anwendbaren Wissens, ansonsten bestehen ihrerseits nur Vermutungen.

Gespräch mit dem Vorgesetzten

Am ersten Tag nach dem Seminar berichtete Herr W. in der täglichen Blitzrunde am Vormittag darüber. An dieser Runde nehmen die Heimleitung, die Pflegedienstleitung, die Hauswirtschaftsleitung, der Hausmeister und jeweils ein Mitarbeiter der drei Wohnbereiche teil. Herr W. war nach Angaben von Frau R. sehr enthusiastisch bei dem Bericht: *“Er war so begeistert ... schade, dass das jetzt so bergab gegangen ist.“* (Interviewmitschrift Fall 4, S. 3)

Herr W. teilte seiner Vorgesetzten mit, dass er seinen Kollegen in der mittäglichen Übergabezeit das Konzept der Basalen Stimulation vorstellen wolle. Unterstützungsmaßnahmen wurden im Gespräch nicht angesprochen

Unterstützung

Von Frau R. war zudem angedacht, dass eine wohnbereichsübergreifende Vorstellung des Konzepts stattfinden sollte. Dazu sollte Herr W. sich mit der Kollegin absprechen, die 9 Monate zuvor ebenfalls an einem Grundkurs teilgenommen hatte.

Rollen- und Aufgabenklärung

Herr W. erachtet das Gespräch mit der Vorgesetzten im Anschluss an ein Seminar durchaus als wichtig: *„Sonst bringt es ja keinem was.“* (Interviewmitschrift Fall 4, S.6).

Auswertung:

Bei dem Gespräch mit dem Vorgesetzten handelt es sich in diesem Fall eher um einen Bericht des Multiplikators. Es wurde kein Plan zum weiteren Vorgehen entworfen, außer dem Vorschlag, dass der Multiplikator zusammen mit einer anderen Kollegin eine wohnbereichsübergreifende Vorstellung veranstalten könnte. Über das Stadium des Vorschlags kam dieses Ansinnen jedoch nicht hinaus. Es erfolgte keine Festlegung von Zuständigkeiten und spezifischen Aufgaben für die Akteure in der Einrichtung. Unterstützungsmaßnahmen für den Multiplikator wurden weiterhin nicht thematisiert, obwohl die didaktische Qualifizierung und die Vermittlung anwendbaren Wissens nur teilweise als gelungen bezeichnet werden kann bzw. nicht erfolgte.

Unterstützungsmaßnahmen des Vorgesetzten

Da Herr W. keinen Unterstützungsbedarf äußerte, ging Frau R. davon aus, dass er keine Unterstützung benötigte. Herr W. gibt an, sich durch **Unterstützung** die zeitliche Nähe zum Seminar inhaltlich sicher gefühlt zu haben.

Auswertung:

Die Vorgesetzte nahm ihre Aufgaben in der Unterstützung des Multiplikators im Rahmen des SEPiA-Projekts nicht wahr. Da der Multiplikator von sich aus keinen Unterstützungsbedarf wahrnahm und dementsprechend auch nicht einforderte, wurde sie selbst nicht aktiv. Offenbar realisierte Frau R. ihre Aufgabe als Vorgesetzte in der Unterstützung der Multiplikatoren im SEPiA-Projekt nicht.

Vorstellung im Kollegenkreis

Am Tag nach dem Seminar stellte der Multiplikator in der Übergabezeit von Früh- auf Spätdienst einige Punkte der Basalen Stimulation vor. Es waren 6 Kollegen dazu anwesend, die Vorstellung fand im Dienstzimmer des Wohnbereichs statt.²⁷⁹ Die Vorstellung dauerte ca. 20 Minuten. Frau R. betont, dass durch die Vorstellung keine Mehrarbeitsstunden angefallen sind. **Zeitliche Ressourcen**
Räumliche Ressourcen

Herr W. gibt an, dass er sich nicht gesondert auf die Vorstellung der Inhalte im Team vorbereitet habe. Durch die unmittelbare zeitliche Nähe zur Fortbildung fühlte Herr W. sich sehr gut vorbereitet. Die Schulungs-

²⁷⁹ Anmerkung: Während des Interviews im Dienstzimmer läutete diverse Male das Telefon und Personen kamen und gingen ständig. Auf die Nachfrage, ob diese Unruhe auch zur Mittagsübergabe herrsche bzw. ob die Vorstellung der Fortbildungsinhalte ebenfalls häufig unterbrochen wurde, antworteten Herr W. und Herr D. gleichermaßen, dass das Dienstzimmer zwar sehr unruhig sei, aber alle Mitarbeiter daran gewöhnt seien.

materialien aus dem Seminar konnte er nicht bei der Vorbereitung oder in der Vorstellung nutzen, da er die Unterlagen erst eine Woche später erhielt. Er schildert die Situation folgendermaßen:

„Ich kam ja frisch von der Schule, äh Fortbildung. Die Kollegen haben mich auch danach gefragt: Du warst doch auf einer Fortbildung, wie war das denn? Und da habe ich dann einfach losgelegt ... Innerlich hatte ich mich schon darauf vorbereitet, ich hatte mir schon überlegt, was ich sagen wollte.“ (Interviewmitschrift Fall 4, S. 6)

Da die Zeit knapp bemessen war, verwies Herr W. zur Verdeutlichung des Konzepts der Basalen Stimulation auf konkrete Handlungen, wie z. B. ein festes Begrüßungsritual oder die genaue Beobachtung der Reaktion der Pflegebedürftigen auf pflegerische Handlungen.

Herr W. hatte allerdings den Eindruck, dass seinen Kollegen zum Verständnis der vorgestellten Handlungen die Grundlagen der Basalen Stimulation fehlten. Zu einer eingehenderen Vorstellung wären mehr Zeit und auch praktische Übungen notwendig gewesen. Letztere konnten aufgrund der räumlichen Enge im Dienstzimmer nicht stattfinden.

Herr W. sieht sich als Laie in der Wissensvermittlung und daher bestand eine gewisse Unsicherheit bei der Vorstellung im Kollegenkreis.

„Dass ich an dem Seminar teilgenommen habe, heißt ja noch lange nicht, dass ich das auch unterrichten kann.“ (Interviewmitschrift Fall 4, S. 7)

Herr D. hatte den Eindruck, dass Herr W. inhaltlich gut vorbereitet war. Er empfand ihn als sehr bemüht darum, die Fortbildungsinhalte zu vermitteln.

Die geplante wohnbereichsübergreifende Vorstellung von Herr W. und einer Kollegin, die ebenfalls einen Grundkurs Basale Stimulation besuchte, fand aus unklaren Gründen nicht statt.

Auswertung:

Die Vorstellung des Multiplikators war mehr oder weniger spontan. Zwar hatte er sich für ein bestimmtes Vorgehen entschieden, aber die Entscheidung kann man aufgrund der fehlenden didaktischen Qualifizierung im Seminar und der fehlenden Unterstützung seitens der Vorgesetzten Frau R. eher als instinktiv und nicht als geplant bezeichnen. Die fehlenden zeitlichen Ressourcen stellten bei der Vorstellung im Kollegenkreis den bestimmenden Faktor dar. Durch die geringe Zeitspanne konnte nur ein sehr kurzer Überblick über das Thema erfolgen. Keinesfalls ist davon auszugehen, dass

Mitarbeiter im Anschluss an eine 20minütige Fortbildung Basale Stimulation anwenden können, wenn ansonsten ein dreitägiger Grundkurs vonnöten ist. Da zu der Auseinandersetzung mit Basaler Stimulation Übungen und praktische Erfahrungen notwendig sind, verhinderten auch die räumlichen Ressourcen eine eingehendere Multiplikatorenfortbildung. Der Plan, eine wohnbereichsübergreifende Vorstellung zu gestalten, verlief sich. Die Aussagen der Beteiligten lassen darauf schließen, dass Zuständigkeiten und Aufgaben nicht eindeutig festgelegt wurden. Die Vorgesetzte übernahm zudem weder eine unterstützende Funktion, noch kontrollierte sie die Planungen.

Verhalten der Kollegen in der Multiplikatorenschulung

Herr W. schätzt seine Kollegen grundsätzlich so ein, dass sie an neuen Themen interessiert sind. Schließlich hätten ihn die Kollegen im Anschluss an das Seminar gefragt, um welche Inhalte es in dem SEPiA-Seminar gegangen sei. Das Interesse sei allerdings stark begrenzt, wenn es um konkrete Umsetzungsvorschläge gehe. **Interesse**

Frau R. bestätigt diesen Eindruck von der allgemein fehlenden Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen. Sie meint, dass es den Mitarbeitern extrem schwer falle, auf bewährte Routinen zu verzichten: **Interesse**

„Man kann ja froh sein, dass wir nicht mehr beim Eisen und Föhnen sind.“ (Interviewmitschrift Fall 4, S. 4)

Herr D. schätzt seine Kollegen als interessiert ein, er macht keine Einschränkungen. **Interesse**

Über die Akzeptanz des Multiplikators als Wissensvermittler kann Frau R. keine Einschätzung geben. **Akzeptanz**

Herr W. gibt an, dass er sich durchaus als Wissensvermittler akzeptiert fühlte. Allerdings gibt er auch zu: *„Wenn es ein Externer macht, ist das schon etwas anderes.“* (Interviewmitschrift 4, S. 8) Beispielsweise hätten einige Kollegen über den Begriff Basale Stimulation zunächst gelacht, Witze gemacht und eine Reihe von zweideutigen Assoziationen geäußert. Herr W. schildert das Verhalten seiner Kollegen: **Akzeptanz**

„Na ja, was fällt einem schon ein, wenn man das Wort „Stimulation“ hört ... Erregung und so! Da wurde dann erst mal viel gelacht. Wenn man dann im Thema drin ist, begreift man das ja, aber so....“ (Interviewmitschrift Fall 4, S. 8)

Herr D. gibt an, dass Herr W. in der wissensvermittelnden Funktion akzeptiert wurde. Allerdings betont er gleichzeitig, dass Herr W. sich nicht als Lehrer aufgespielt habe. **Akzeptanz**

Auswertung:

Das Interesse der Kollegen kann aufgrund der Aussagen von Frau R. und Herrn W. als eingeschränkt bezeichnet werden. Zur Akzeptanz des Multiplikators lässt sich sagen, dass Herr W. nicht uneingeschränkt als Multiplikator anerkannt wurde.

Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis

Die Umsetzung wurde von den Mitarbeitern des Wohnbereichs größtenteils mit dem Verweis auf die knappe Personalsituation abgelehnt.

Entscheidung über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Herr W. gibt an, dass er in seiner Arbeitspraxis versuche, Grundsätze der Basalen Stimulation zu berücksichtigen. Dies gelinge ihm nicht immer, da in der alltäglichen Hektik vieles untergehe. Nach mittlerweile vier Monaten nach dem Besuch des Grundkurses habe er zudem Probleme, sich an die vielen Aspekte und Facetten des Themas zu erinnern. Zudem habe er festgestellt, dass Basale Stimulation nicht bei allen Bewohnern erwünscht sei. Es werde viel über Berührung, Nähe und Körperkontakt vermittelt und dies sei nun mal nicht jedermanns Sache.

Der Mitarbeiter Herr D. meint, dass er schon versuche, seine Kenntnisse über Basale Stimulation in der Arbeit zu berücksichtigen. Aber viele pflegerische Handlungen würden wesentlich schneller gehen, wenn man es in der herkömmlichen Art und Weise erledige. Bei Zeitdruck werde nun einmal darauf verzichtet.

Auswertung:

Von einem Umsetzungsprozess der Basalen Stimulation kann in diesem Fall nicht gesprochen werden. Es wurde keine explizite Entscheidung getroffen, stattdessen lehnten die Mitarbeiter des Wohnbereichs im Hinblick auf die personelle Situation eine eventuelle Umsetzung. Viel scheint auch am mangelnden Verständnis des Konzepts der Basalen Stimulation gelegen zu haben. Wenn Mitarbeitern grundlegende Elemente des Konzepts nicht vermittelt werden, und davon ist bei einer 20minütigen Vorstellung auszugehen, dann fehlt das Verständnis als Voraussetzung für die Umsetzung.

Von der Pflegedienstleitung wurde der Fortbildungs- und Umsetzungsprozess als nicht gelungen bewertet. Der Multiplikator und der befragte Mitarbeiter teilten diese Einschätzung. Frau R. beurteilt den Prozess mit einem „Ungenügend“.

5.5 Bewertung der Fallbeschreibungen

In diesem Abschnitt erfolgt ein Vergleich zwischen den Fallbeschreibungen und eine Bewertung der Ergebnisse im Hinblick auf den Erfolg der Multiplikatorenfortbildungen. Gemäß der dritten Auswertungsphase werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und allgemeine Tendenzen festgestellt.

Personengebundene Faktoren

Grundsätzlich waren alle Multiplikatoren interessiert und bereit an Fortbildungen teilzunehmen. Auf das konkrete SEPia-Seminar bezogen, lässt sich aber nur in den Fallbeschreibungen 1 und 2 von einer ausgeprägten Fortbildungsbereitschaft ausgehen, das heißt die Multiplikatorinnen meldeten sich freiwillig und interessierten sich für das spezifische Seminarthema. Im Fall 1 gab die Multiplikatorin sogar den Anstoß für das Seminar. In den Fällen 3 und 4 bestanden seitens der Multiplikatoren vor dem Seminar wenig oder kein Interesse am speziellen Fortbildungsthema. Die Multiplikatoren der Fälle 3 und 4 gaben weiter an, dass sich ein Interesse erst im Laufe des Seminars entwickelte und sie das Thema im Anschluss an das Seminar als interessant und wichtig einstufen. Es handelte sich bei den Fällen 3 und 4 jeweils um einen erfolgreichen und um einen nicht erfolgreichen Fortbildungsprozess. Daher kann davon ausgegangen werden, dass sich ein fehlendes Interesse vor dem Seminar nicht auf den Erfolg von Multiplikatorenfortbildungen auswirken muss, sofern sich das Interesse später einstellt.

Bei allen Multiplikatoren konnte festgestellt werden, dass sie grundsätzlich über beschriebene Ausgangskompetenzen verfügten. In den Fällen 1 und 2 verfügten die Multiplikatorinnen außerdem durch die jeweiligen Aufgabenbereiche in den Einrichtungen (Hygienebeauftragte, Beschäftigungstherapeutin) über eine erhöhte Fachkompetenz. Über persönliche und soziale Ausgangskompetenzen der Multiplikatoren lassen sich nur stark begrenzte Aussagen machen. Die Betrachtung der Ausgangskompetenzen lassen keine konkreten Rückschlüsse auf die Bedeutung für den Erfolg von Multiplikatorenschulungen zu.

Die inhaltliche Qualifizierung und die Qualifizierung der Multiplikatoren zur praktischen Anwendung des Themas wurde in den Fällen 1,2 und 3 als gelungen beurteilt. Im Fall 4 stellten sich zudem Probleme bei der Anwendung des Fortbildungsthemas in der Praxis ein. Auf die didaktische Qualifizierung der Multiplikatoren wird aus Sicht der

Befragten in den Fällen 2, 3 und 4 nur ungenügend eingegangen. Diese Fälle wiesen sowohl einen erfolgreichen als auch einen nicht erfolgreichen Verlauf der Multiplikatorenfortbildung auf. Deshalb kann nicht prinzipiell von einer nicht gelungenen Qualifizierung auf einen erfolglosen Verlauf der Multiplikatorenfortbildung geschlossen werden. Vielmehr hat eine nicht gelungene Qualifizierung zur Folge, dass der Multiplikator einen erhöhten Unterstützungsbedarf bei der Vermittlung der Wissensinhalte aufweist. Der Vorgesetzte hat dann die Aufgabe, die fehlende Qualifizierung zu kompensieren, indem er entsprechende Unterstützungsmaßnahmen einleitet.

Die Unterstützungsmaßnahmen der Vorgesetzten wiesen eine große Bandbreite auf. Im Fall 2 unterstützte die Vorgesetzte die Multiplikatorin sehr intensiv und kompensierte damit vor allem die fehlende didaktische Qualifizierung. Der Verlauf der Multiplikatorenfortbildungen gestaltete sich dementsprechend positiv. In den Fällen 1 und 4 wurden die Multiplikatoren nicht von den Vorgesetzten unterstützt, während sich im Fall 3 die Unterstützung nur auf den Aspekt der Organisation der Multiplikatorenfortbildung bezog. Trotz der fehlenden oder geringen Unterstützung gestalteten sich die Verläufe der Multiplikatorenfortbildungen in den Fällen 1 und 3 positiv, während Fall 4 als erfolglos angesehen wird. Setzt man dies in Verbindung mit der zuvor dargestellten Einschätzung der didaktischen Qualifizierung, so lässt sich erkennen, dass bei einer gelungenen didaktischen Qualifizierung Multiplikatoren in der Lage sind, die Multiplikatorenfortbildung ohne Unterstützung des Vorgesetzten erfolgreich zu planen und durchzuführen (Fall 1). Wenn aber weder die Qualifizierung als gelungen gelten kann, noch Unterstützungsmaßnahmen seitens des Vorgesetzten zur Kompensation angeboten werden, kann dies einen negativen Verlauf der Multiplikatorenfortbildung bewirken (Fall 4). Diesen Zusammenhang kann man allerdings nicht im Sinne einer Gesetzmäßigkeit verstehen, da im Fall 3 die didaktische Qualifizierung nicht ausreichend war, die Multiplikatorin keine Unterstützung der Vorgesetzten erhielt und die Multiplikatorenfortbildung trotzdem erfolgreich war.

Die Unterstützung seitens des Vorgesetzten muss demnach als ein Faktor angesehen werden, der zum positiven Verlauf beitragen kann, dessen Fehlen aber nicht zwangsläufig einen negativen Verlauf bewirkt.

Betrachtet man die zeitlichen und räumlichen Ressourcen für die Multiplikatorenfortbildungen, lässt sich festhalten, dass in den Fällen 1, 2 und 3 sowohl ausreichend Zeit für die Multiplikatoren zur Verfügung gestellt wurde, als auch die Räumlichkeiten sich für

Fortbildungen eigneten. Fehlende zeitliche und räumliche Ressourcen korrespondieren im Fall 4 mit dem negativen Verlauf der Multiplikatorenfortbildung.

In den Fällen 1, 2 und 3 wurde die Entscheidung über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Praxis vom Vorgesetzten oder von einem Leitungsgremium getroffen. Im Fall 4 entschieden die Mitarbeiter sich gegen eine Umsetzung der Fortbildungsinhalte, die Vorgesetzte kam ihrer Vorgesetztenrolle nicht nach und zeigte keine Initiative, sich am Entscheidungsprozess zu beteiligen.

Die Multiplikatoren sind in den Fällen 1, 2 und 3 als Verantwortliche im Umsetzungsprozess zu identifizieren. Die Übernahme der Verantwortung ist zum Teil sicherlich auf den Funktionen der Multiplikatorinnen (Beschäftigungstherapeutin, Hygienebeauftragte, Teamleitung) begründet. In den Fällen 2 und 3 erhielten die Multiplikatoren zudem einen klaren Auftrag zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte.

Im Gegensatz dazu ist die Rollen- und Aufgabenklärung im Fall 4 als undurchsichtig und diffus zu bezeichnen. Beispielsweise war angedacht, dass der Multiplikator zusammen mit einer anderen Kollegin eine wohnbereichsübergreifende Multiplikatorenfortbildung gestaltet. Ein klarer Auftrag seitens der Vorgesetzten ist nicht erkennbar. Als es sich abzeichnete, dass dieses Vorhaben nicht in die Tat umgesetzt würde, erfolgten keine Konsequenzen. Damit verlief dieses Vorhaben buchstäblich „im Sande“.

Die geschilderten Ergebnisse können als Hinweis darauf verstanden werden, dass eine eindeutige Rollen- und Aufgabenklärung im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess als ein Faktor gelten kann, der zum Erfolg von Multiplikatorenfortbildungen beitragen kann.

Eine uneingeschränkte Akzeptanz des Multiplikators durch die Kollegen als Wissensvermittler bestand in den Fällen 1, 2 und 3. Da es sich bei den Multiplikatoren der Fälle 2 und 3 um Führungskräfte (Team- oder Wohnbereichsleitung) sowie im Fall 1 um eine Beschäftigungstherapeutin handelte, lässt sich schwer feststellen, aufgrund welcher Funktion (Vorgesetztenrolle bzw. Expertenrolle als Beschäftigungstherapeutin oder Multiplikatorenrolle) die Multiplikatorinnen akzeptiert wurden. Währenddessen wurde der Multiplikator in Fall 4 nicht eindeutig als Wissensvermittler anerkannt. Die Kollegen zeigten zudem im Fall 4 nur ein stark begrenztes Interesse am Fortbildungsthema. Die Kollegen der Multiplikatoren der anderen Fällen wurden als interessiert eingeschätzt.

Betrachtet man den Verlauf der Fälle und das Verhalten der Kollegen, korrespondiert ein eingeschränktes Interesse und eine unsichere Akzeptanz des Multiplikators mit dem Nichterfolg der Multiplikatorenfortbildung.

Themengebundene Faktoren

Eine Bedarfserhebung bezüglich des Fortbildungsthemas konnte nur in Fall 2 ermittelt werden. In den Fällen 1 und 3 wurde auf die Vorteile des Fortbildungsthemas hingewiesen. In Fall 4 fiel die Entscheidung, an dem Seminar teilzunehmen, anscheinend aufgrund von Vermutungen und Annahmen über das Thema.

Der Nutzen eines Fortbildungsthemas für ihre tägliche Arbeit lag für die Multiplikatoren und die Kollegen in den Fällen 1, 2 und 3 auf der Hand. Im Fall 4 fassten der Multiplikator und auch die Mitarbeiter das Fortbildungsthema allerdings als etwas auf, dessen Umsetzung viel Zeit in Anspruch nehmen würde und zusätzlich zu den alltäglichen Arbeitsabläufen geleistet werden sollte. Als Konsequenz aus dieser Perspektive wurde die Umsetzung des Fortbildungsthemas abgelehnt. Dies zeigt, dass die Relevanz des Themas aus Sicht der Beteiligten ein wichtiger Faktor im Erfolg von Fortbildungs- und Umsetzungsprozessen ist.

In allen Fällen schätzten die Befragten ein, dass die Schwierigkeit des Fortbildungsthemas in der praktischen Anwendung liege. Im Fall 4 handelte es sich bei Basaler Stimulation zudem um ein Thema, das die Bereitschaft erfordert, sich von alten Denkgewohnheiten zu lösen und aus einer anderen Perspektive auf sein bisheriges Handeln zublicken. Damit ist der Schwierigkeitsbereich mit einer Einstellungsänderung verbunden (affektiver Lernbereich). Auch die Umsetzung des Themas im Fall 3 war mit einer Einstellungsänderung der Mitarbeiter verbunden. In der Umsetzungsphase erwies sich dies als ein Problem.

Daher liegt die Vermutung nahe, dass in Multiplikatorenfortbildungen sich die Vermittlung von affektiven Lernbereichen problematisch gestaltet.

VI. Fazit

Dieser Abschnitt stellt den Abschluss der Evaluation des SEPiA-Projekts dar. Aus den Ergebnissen der einzelnen Evaluationsschritte können Anregungen zum weiteren Vorgehen gegeben werden. Da ein Ziel von Bildungsevaluation die Bildung einer verbesserten Planungsgrundlage von Fortbildungsmaßnahmen ist²⁸⁰, sollen die Empfehlungen zur Verbesserung des Multiplikatorenkonzepts beitragen. Dies ist insofern sinnvoll, als dass das SEPiA-Projekt zwar im Frühjahr 2005 endete, aber die Aussicht darauf besteht, dass das Fortbildungsnetzwerk auch darüber hinaus existieren wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Multiplikatorenfortbildungen geeignet sind, um Fortbildungs- und Umsetzungsprozesse in pflegerischen Einrichtungen zu initiieren. Als Ergebnis dieser Evaluation müssen allerdings bezüglich der Anwendung und der Ausgestaltung Einschränkungen gemacht werden. Im Folgenden werden auf Basis der Evaluation des Multiplikatorenkonzepts Vorschläge gemacht, wie das Multiplikatorenkonzept optimiert werden kann.

Die Verbesserungsvorschläge werden differenziert zwischen Anregungen für die beteiligten Einrichtungen und Anregungen für das SEPiA-Netzwerk.

1. Einrichtungsbezogene Empfehlungen

Zunächst ist die Wichtigkeit einer systematischen Erhebung des Fortbildungsbedarfs auf der Ebene der Einrichtung hervorzuheben. Die Evaluation ergab jedoch, dass größtenteils keine systematische Bedarfserhebung in den teilnehmenden Einrichtungen erfolgte (siehe Kapitel V.3.6, V.4.6 und V.5.5). Die Entscheidung an dem Seminar teilzunehmen beruhte anscheinend eher auf den subjektiven Bildungsbedürfnissen der Akteure. Der Besuch einer Fortbildung darf aber nicht nur durch die individuellen Einschätzungen des Fortbildungsthemas als interessant und aktuell zu begründet werden. Vielmehr sollte die Entscheidung auf einem konkreten Anwendungsbedarf oder auf der Erwartung eines künftigen Bildungsbedarfs basieren. Die Leitungskraft, welche die Entscheidung trifft, sollte ein konkretes Ziel mit dem Fortbildungsbesuch verbinden. Nach Hölterhoff und Becker sind eine systematische Bedarfserhebung und klare Ziel-

²⁸⁰ Vgl. Reischmann, Jost: a.a.O., S.24

festlegung der betrieblichen Fortbildungsstruktur unter anderem die Merkmale einer differenzierteren betrieblichen Bildungsarbeit.²⁸¹

Wird ein konkretes Ziel der Führungskräfte mit der Teilnahme eines Mitarbeiters an einer Fortbildung für Multiplikatoren verbunden, so ist anzunehmen, dass die Rolle des Vorgesetzten im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess sich zudem wesentlich aktiver gestaltet. Der Vorgesetzte hat dann eine explizite Vorstellung darüber, was der Fortbildungsbesuch bezwecken soll und setzt sich demnach auch für den Fortbildungs- und Umsetzungsprozess ein, indem er den Multiplikator verstärkt unterstützt. Die Evaluation allerdings ergab, dass die Vorgesetzten eine eher vage Vorstellung davon haben, wie sie Multiplikatoren unterstützen können (siehe Kapitel V.3.6 und V.4.5). Aus den exemplarischen Fallbeschreibungen ging hervor, dass Multiplikatoren durch die Vorgesetzten nicht oder nur in geringen Maße unterstützt wurden. Auch in den Fällen, in denen die didaktische Qualifizierung der Multiplikatoren in den Seminaren als nicht hinreichend eingeschätzt wurde, erfolgte keine Unterstützung seitens des Vorgesetzten. In Anbetracht der Tatsache, dass Unterstützungsmaßnahmen als Faktoren identifiziert wurden, die zum positiven Verlauf von Multiplikatorenfortbildungen beitragen können (siehe Kapitel V.5.5), erscheint es sinnvoll, die Unterstützungsmaßnahmen der Vorgesetzten stärker in den Vordergrund zu rücken. Voraussetzung für eine solche Unterstützung ist allerdings, dass die Aufgabenverteilung im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess für Vorgesetzte und Multiplikatoren transparent ist.

Zu einer stärkeren Unterstützung könnte beispielsweise eine Art Checkliste für die Vorgesetzten auf Grundlage der Differenzierung der Unterstützungsmaßnahmen (inhaltliche Unterstützung, organisatorische Unterstützung, Unterstützung bei der Wissensvermittlung, persönliche Unterstützung) erstellt werden.

2. Projektbezogene Empfehlungen

Die Evaluation ergab, dass die Qualifizierung der Multiplikatoren vor allem in didaktischer Hinsicht in den Fortbildungen für Multiplikatoren nur in geringen Maße thematisiert wurde (siehe Kapitel V.3.6 und V.5.5). Es zeigte sich jedoch, dass dieser Punkt eine ebenso große Rolle zu spielen scheint wie die Qualifizierung in inhaltlicher und transferorientierter Hinsicht. Von daher wird zur Optimierung des Multiplikatorenkonzepts die stärkere Gewichtung der didaktischen Qualifizierung empfohlen. Als Orientierung zur Neugestaltung der didaktischen Qualifizierung für Multiplikatoren können die in Kapitel IV.6 theoretisch erarbeiteten didaktischen Kompetenzen dienen. Das prakti-

²⁸¹ Vgl. Hölterhoff, Herbert; Becker, Manfred (1986): a.a.O., S. 32-36

sche Vorgehen der didaktischen Qualifizierung kann sich an den vorgestellten bestehenden Multiplikatorenkonzepten (siehe Kapitel III) anlehnen. Dies bedeutet, dass Multiplikatoren über einen längeren Zeitraum hinweg von professionellen Dozenten begleitet und angeleitet werden sollten.

Weiterhin wurde in der Evaluation deutlich, dass ein Multiplikatorenkonzept an seine Grenzen stößt, wenn es um die Vermittlung Themen aus dem affektiven Lernbereich geht. Die Vermittlung psychosozialer Themen (siehe Kapitel V.4.5) und die Vermittlung von Fortbildungsthemen, die auf einer Veränderung der Einstellung der Mitarbeiter gründen (siehe Kapitel V.5.5), gestalten sich demnach schwierig. Da es sich bei Multiplikatoren im SEPiA-Projekt um Pflegefachkräfte handelte, die nicht über eine gesonderte pädagogische Aus- und Weiterbildung verfügen, erscheint es sinnvoll, das Multiplikatorenkonzept auf beherrschbare Themen aus dem kognitiven und psychomotorischen Bereich einzugrenzen.²⁸²

Ein weiterer Eindruck, der sowohl die Ebene der Einrichtungen als auch die des Projekts betrifft, ist der, dass der Erfolg einer Multiplikatorenfortbildung stark von dem Einsatz der beteiligten Akteure abhängig ist. Im Zuge der Bearbeitung der Evaluationschritte (siehe Kapitel V.4 und V.5) festigte sich die Einschätzung, dass die Erfolgsaussichten steigen, wenn die Beteiligten die Multiplikatorenfortbildungen wichtig nehmen und ihnen eine gewisse Priorität einräumen. Die Unterstützung durch Vorgesetzte und die zur Verfügung stehenden Ressourcen können als Indikator für die Wichtigkeit einer Multiplikatorenfortbildung gelten.

In der Evaluation wurde auch deutlich (siehe Kapitel V.3.4 und V.4.5), dass die Kapazitäten der beteiligten Einrichtungen angesichts der Fülle der im SEPiA-Projekt angebotenen Seminare nicht ausreichen, um jedes Fortbildungsthema intensiv umzusetzen. Von daher wird zur weiteren Gestaltung des Fortbildungsnetzwerks im Anschluss an das SEPiA-Projekt empfohlen, dass die Anzahl der angebotenen Seminare reduziert und gleichzeitig die Qualifizierung und Begleitung der Multiplikatoren intensiviert wird.

²⁸² Ab welchem Schwierigkeitsgrad ein Thema als beherrschbar und damit als geeignet für Multiplikatorenfortbildungen gelten kann, müsste in einem anderen Rahmen außerhalb dieser Arbeit vertiefend bearbeitet werden.

3. Schlussbemerkung

Abschließend erfolgt an dieser Stelle ein kurzer Rückblick auf die Erstellung dieser Arbeit. Zunächst einmal ist zu sagen, dass das Thema Multiplikatorenkonzept ein sehr interessantes und auch breit angelegtes Thema ist. Im Rahmen dieser Arbeit konnten wir nur auf die aus unserer Sicht wichtigsten Grundlagen eines Multiplikatorenkonzepts eingehen. Auf die Verbindungen des Themas zu Aspekten der Organisationsentwicklung und der Entwicklung eines Unternehmens zu einer lernenden Organisation konnte im theoretischen Teil ebenso wenig eingegangen werden, wie auf die Entwicklung eines Implementierungsplans für das Multiplikatorenkonzept in Kapitel IV.

Im Vorfeld der Evaluation des SEPiA-Projekts hatten wir geplant, eine ergebnisorientierte Evaluation mit einem Vergleich zwischen den Lernerfolgen von Multiplikatorenfortbildungen und konventionellen Fortbildungen anzustellen. Da die dafür notwendigen Voraussetzungen nicht gegeben waren, erfolgte eine Identifikation der Erfolgsfaktoren des Multiplikatorenkonzepts. Im Hinblick darauf, dass eine Weiterführung des Projekts als Fortbildungsnetzwerk der beteiligten Einrichtungen und des AWO-Bildungszentrums Preetz geplant ist, erscheint uns im Nachhinein diese Vorgehensweise als sehr zweckmäßig. Die Evaluationsergebnisse liefern nämlich Hinweise darauf, welche Aspekte bei der zukünftigen Gestaltung des Multiplikatorenkonzepts zu beachten sind.

Die intensive Beschäftigung mit dem Thema „Betriebliche Fortbildungen“ und unterschiedlichen Evaluationsansätzen wird von uns beiden als gewinnbringend eingeschätzt. Die Erstellung dieser Arbeit erforderte zudem ein hohes Maß an Projektmanagementfähigkeiten, Teamfähigkeit und Kooperationsvermögen. Letzteres ist auch in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem AWO-Bildungszentrum Preetz und den beteiligten Einrichtungen zu sehen.

Um sich der Begriffe des Multiplikatorenkonzepts zu bedienen: Unsere fachlichen, sozialen, persönlichen und organisatorischen Kompetenzen entwickelten sich im Laufe dieser Arbeit!

VII. Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje (1995): Neuere Tendenzen in der Weiterbildung, illustriert am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung- Zeitschrift. 6. Jg. Heft 6. Neuwied: Luchterhand, S. 134-139
- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen Verlag
- Atteslander, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter
- Becker, Manfred (2004): Personalentwicklung. In: Gaugler, Eduard; Oechsler, Walter A.; Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. überarb. und ergänz. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S.1500-1512
- Beutel-Wedewardt, Klaus (1991): Multiplikatorenkonzepte - ein Einstieg in die lernende Organisation. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden: Gabler, S. 247-259
- Bieling, G. (1980): Bildungsprobleme der Diplompsychologen. In: Stephan, Egon (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung in Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 256-265
- Brackhane, Rainer (1986): Berufliche Weiterbildung. In: Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen: Verlag für Psychologie, S. 108-112
- Brandstätter, Hermann (1999): Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. 2. überarb. und erw. Auflage Göttingen: Hogrefe, S. 52-76
- Bunk, Gerhard P.; Stentzel, Michael (1990): Methoden der Weiterbildung im Betrieb: In: Schlaffke, Winfried; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln: Dt. Instituts-Verlag, S. 177-213
- China, Rolf (2003): Wie Trainingsinvestitionen bessere Zinsen bringen. In: Personalwirtschaft. 30. Jg. Heft 10. Neuwied: Wolters Kluwer, S. 44-48
- Dahlgaard, Knut (1996): Personalmanagement. In: Breinlinger-O'Reilly, Jochen; Maess, Thomas; Trill, Roland (Hrsg.): Das Krankenhaus Handbuch. Neuwied: Verlag, S. 277-340
- Dehnbostel, Peter (2002): Informelles Lernen- Aktualität und begrifflich- inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, Peter; Gonon, Philipp: Dokumentation der Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln mit dem Rahmenthema „Berufsbildung in der Wissensgesellschaft: Globale Trends- Notwendige Fragen- regionale Impulse. Bielefeld: Bertelsmann, S. 3-12

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlung der Bildungskommission. unveränd. Nachdr. der 4. Aufl. Stuttgart: Klett
- Diekmann, Andreas (1996): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 2. durchges. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Döring, Klaus W. (1990): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. 3. Auflage Weinheim: Dt. Studien Verlag
- Döring, Klaus W. (2003): Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens. In: Falk, Juliane; Kerres, Andrea (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim: Dt. Studienverlag, S.217-251
- Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (1998): Die Praxis der Weiterbildung. 2. völlig neu bearb. Aufl. Weinheim: Dt. Studienverlag
- Döring, Klaus W.; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden. 8. Aufl. Weinheim: Dt. Studien Verlag
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München: Verlag Franz Wahlen
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. 6. Aufl. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 2002
- Götz, Klaus (1999): Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 1. Theoretische Grundlagen. 3. Aufl. Weinheim: Dt. Studienverlag
- Gutschelhofer, Alfred (2004): Mitarbeitergespräch. In: Gaugler, Eduard; Oechsler, Walter A.; Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. überarb. und ergänz. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 1222-1231
- Hartung, Johanna (2000): Sozialpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer
- Hauser, Eberhard (2003): Qualifizierung von Mitarbeitern. In: von Rosenstiel, Lutz; Regnet, Erika; Domsch, Michael (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer Verlag für Wirtschaft und Steuern, S. 352-362
- Herzig, Volker (2004): Personalentwicklungsplanung. In: Gaugler, Eduard; Oechsler, Walter A.; Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. überarb. und ergänz. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S.1512-1520
- Hölterhoff, Herbert; Becker, Manfred (1986): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München: Hanser
- Hof, Christiane (2001): Werden pädagogische Profis überflüssig? In: Grundlagen der Weiterbildung- Zeitschrift. 12. Jg. Heft 5. Neuwied: Luchterhand, S. 218-221
- Hof, Christiane (2000): Beraten, Moderieren oder Unterweisen In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift. 11. Jg. Heft 3. Neuwied: Luchterhand, S. 153-155

- Jochum, Eduard (1991): „Laterale“ Führung und Zusammenarbeit - Der Umgang mit Kollegen. In: Rosenstiel, Lutz von; Regnet, Erika; Domsch, Michael (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer Verlag für Wirtschaft und Steuern, S. 317-326
- Kießling-Sonntag, Jochem (1998): Paradoxes Leitbild. In: management & training. Magazin für Human Resources Development. 4.Jg. Heft 12. Neuwied: Luchterhand, S. 12-17
- Klug-Redman, Barbara (1996): Patientenschulung und -beratung. Berlin: Ullstein Mosby
- Köck, Peter; Ott, Hanns (2002): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 7. mehrf. überarb. und aktual. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag
- Kromrey, Helmut (1986): Gruppendiskussion. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung. Berlin: Quorum Verlag, S. 109-143
- Kromrey, Helmut (2000): Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: Müller-Kohlenberg, Hildegard; Münstermann, Klaus (Hrsg.): Qualität von Humandienstleistungen. Opladen: Leske & Budrich
- Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Psychologie Verlagsunion
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Langmaack, Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. TZI. Weinheim: Beltz
- Langosch, Ingo (1993): Weiterbildung. Planen, Gestalten, Kontrollieren. Stuttgart: Enke
- Lehner, Martin; Ziep, Klaus-Dieter (1992): Phantastische Lernwelt: Vom „Wissensvermittler“ zum „Lernhelfer“. Anregungen für die Seminarpraxis: eine Ideensammlung für Dozenten, Trainer und Lehrer in der Weiterbildung. Weinheim: Dt. Studien Verlag
- Lung, Matthias (1996): Betriebliche Weiterbildung. Leonberg: Rosenberger Fachverlag
- Madey, Astrid; Völker, Sabine (2004): Gemeinsame Verantwortung für Menschen mit Demenz-Handbuch zum Pflegebündnis. Hamburg: Hamburgische Brücke
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlagsunion

- Mildenberger, Jörg (1996): TEAM. Eine Ausbildungsmethode als Beispiel selbstorganisierten Lernens bei Mercedes-Benz. In: Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, S. 363-375
- Morse, J.M. (1994): Designing funded qualitative research. In: Denzin, N. Lincoln, Y.S. (Hrsg.): Handbook of qualitative research. London: Sage, S. 220- 235
- Müller, Ulrich; Papenkort, Ulrich (1999): Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick. In: Knoll, Joachim (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied. Luchterhand, S. 203-220
- Muster-Wäbs, Hannelore (2003): Führen und Begleiten von Lern- und Arbeitsgruppen In: Schneider, K.; Brinker-Meyendriesch, E.; Schneider, A. (Hrsg.): Pflegepädagogik für Studium und Praxis. Berlin: Springer-Verlag, S. 146-164
- Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. 6. völlig neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. 2. durchges. Aufl. Stuttgart: Enke
- Olfert, Klaus (1999): Kompakt - Training. Personalwirtschaft. 2. Aufl. Ludwigshafen (Rhein): Kiehl
- Patton, M.Q. (1990): Qualitative Evaluation and Research Methods. 2. Aufl. London: Sage
- Petersen, Thieß (2000): Handbuch der betrieblichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt am Main: Lang
- Reischmann, Jost (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied Luchterhand
- Röhrig, Karl- Adolf (1991): Wie man Bildungsmanager oder Trainer wird- Anforderungsprofile und Qualifikationserwartungen. In: Lehmann, Rolf G. (Hrsg.): Die Bildung gestaltet das Leben – ein Leben lang. Frankfurt am Main: Didacta, S. 22-29
- Rüttinger, Bruno; Klein- Moddenborg, Volker (1989): Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: Roth, Erwin (Hrsg.): Organisationspsychologie. Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 685-711
- Saß, Peggy (2002): Strategiepapier. Preetz: Unveröffentlichtes Manuskript
- Saß, Peggy (2004): Einsatz von Transferstrategien im Rahmen von Bildungsmaßnahmen für Pflegefachkräfte - Erprobung und Evaluation. Hamburg: unveröffentlichte Diplomarbeit
- Schmiel, Martin (1990): Lernverhalten und Lernförderung von Erwachsenen in der betrieblichen Weiterbildung. In: Schlaffke, Winfried; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln: Dt. Instituts-Verlag, S. 100-141

- Schneider, Peter (1994): Selbstqualifikation und Selbstorganisation in der Ausbildung. Erfahrungen eines Projektes bei der Volkswagen AG. In: Geißler, Harald; vom Bruch, Thomas; Petersen, Jendrik (Hrsg.): Bildungsmanagement. Frankfurt am Main: Lang, S. 55-70
- Schneider, Peter (1989): Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung der Ausbilder. In: Technische Innovation und Berufliche Bildung. 5.Jg. Heft 2. Bonn: IFA, S. 77- 78
- Schrader, Einhard; Gottschall, Arnulf; Runge, Thomas (1983): Der Trainer in der Erwachsenenbildung. Rolle, Aufgaben, Verhalten. München: Carl Hanser Verlag
- Schweer, Martin K. W. (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung- Zeitschrift. 10. Jg. Heft 2. Neuwied: Luchterhand, S. 79-81
- Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 2. Aufl. Neuwied: Luchterhand
- Siebert, Horst (1999): Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Knoll, Joachim (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand, S. 140-156
- Sonntag, Karlheinz (1999): Ermittlung tätigkeitsbezogener Merkmale: Qualifikationsanforderungen und Voraussetzungen menschlicher Aufgabenbewältigung. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. 2. überarb. und erw. Auflage Göttingen: Hogrefe, S.157-179
- Spitzenverbände der Pflegekassen u.a. (2004): Gemeinsame Grundsätze und Maßstäbe zur Qualität und Qualitätssicherung einschl. des Verfahrens zur Durchführung von Qualitätsprüfungen nach § 80 SGB XI in der ambulanten Pflege. In: Klie, Thomas; Stascheit, Ulrich (Hrsg.): Gesetze für Pflegeberufe. Gesetze, Verordnungen, Richtlinien. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag, S. 854-860
- Staehele, Wolfgang (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive 8. Aufl. München: Vahlen
- Stangel-Meseke, Martina; Gluminski, Iris (1990): Weiterbildungsevaluation. In: Geißler, Karlheinz; Laske, Stephan; Orthey, Astrid (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Beraten, Trainieren, Qualifizieren. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1-23
- Steffens-Bode, Tanja (2003): Facettenreich überzeugen. In: management & training. Magazin für Human Resources Development. 4.Jg. Heft 12. Neuwied: Luchterhand
- Steffens-Bode, Tanja; Gestmann, Michael (2003): Nebenjob „Interner Trainer“. In: Personal. Zeitschrift für Human Resource Management. 36.Jg. Heft 9. Bad Feilnbach: Schmidt Periodicals, S.30-34
- Teige, Winfried (1989): Multiplikatorenmodell sichert in Bayern Fachkompetenz in der Berufsschule. In: Technische Innovation und Berufliche Bildung. 5.Jg., Heft 2. Bonn: IFA, S. 16- 24

- Thiele, Hartmut (1986): Methoden des Lehrens und Lernens. In: Sarges, Werner; Fricke; Reiner (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen: Verlag für Psychologie, S. 403-411
- Thom, Norbert (2004): Evaluation betrieblicher Bildungsarbeit. In: Gaugler, Eduard; Oechsler, Walter A.; Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. überarb. und ergänz. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 734-742
- Vahs, Dietmar (2001): Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- von Rosenstiel, Lutz (1999): Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge der Sozialpsychologie. In: Sonntag, Karl-Heinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. 2. überarb. und erw. Auflage Göttingen: Hogrefe, S. 99-122
- von Rosenstiel, Lutz (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. 5. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Voss, Rüdiger (2000): Grundwissen Betriebswirtschaftslehre. 4. neubearb. und erw. Aufl. München: Heyne Verlag
- Weiß, Reinhold (1997): Methoden und Faktoren der Erfolgsmessung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift. 8. Jg. Heft 3. Neuwied: Luchterhand, S. 104-108
- Wohlfender, Doris (2000): Langfristige Berufszufriedenheit in der direkten Pflege. In: Pflege. Wissenschaftliche Zeitschrift für die Pflege. 13. Jg. Heft 8. Bern: Hans Huber Verlag, S. 389-395
- Wöltje, Jörg; Egenberger, Uwe (1996): Zukunftssicherung durch systematische Weiterbildung. München: Lexika Verlag
- Wunderer, Rolf (2003): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 5. überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand
- Ziep, Klaus-Dieter (1990): Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim: Dt. Studien Verlag
- Zimbardo, Philipp G. (1995): Psychologie. 6. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Springer Verlag

VIII. Anhang

Anhang I	Fragebogen zur Erhebung des Ist-Zustands
Anhang II	Selbstaufschreibungsbogen
Anhang III	Diskussionsleitfaden
Anhang IV	Ergebnisse der Gruppendiskussion
Anhang V	Transkription der Gruppendiskussion
Anhang VI	Kodierleitfaden für die Auswertung der Gruppendiskussion
Anhang VII	Interviewleitfäden für die Fallbeschreibungen
Anhang VIII	Kriterien für die Fallbeschreibungen

Die Interviewmitschriften der Interviews in den Einrichtungen sind der Diplomarbeit auf einer CD-Rom beigelegt.

Hamburg, 09.03.2005

Sehr geehrte TeilnehmerInnen des SEPiA-Projekts,

wir, Gwendolyn Gollian und Wiebke Eckhoff, sind Studentinnen der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) im Studiengang „Pfleger“. In Kooperation mit dem AWO- Bildungszentrum Preetz erstellen wir derzeit unsere Diplomarbeit.

Im Zuge dessen beleuchten wir das SEPiA-Projekt „Qualitäts- und Qualifizierungsoffensive für examinierte Pflegekräfte im Bereich stationärer und ambulanter Altenhilfe“ und unterziehen es einer abschließenden Bewertung und Evaluation. Unser Hauptaugenmerk liegt hierbei auf die Anwendung der Multiplikatorenmethode, d. h. dass ein Teilnehmer aus einer Einrichtung an einer Fortbildung teilnimmt und anschließend als Multiplikator das Wissen an Kollegen weitergibt. Ziel der Multiplikatorenmethode ist, dass das Wissen Einzelner vervielfältigt (multipliziert) wird.

Warum Sie nun von uns Post bekommen?

In dem beiliegenden Fragebogen bitten wir Sie, Angaben zu den unterschiedlichen Aspekten der Multiplikatorenmethode hinsichtlich der Umsetzung in Ihrem Betrieb zu machen. Hierbei geht es uns in erster Linie um die Erfassung des Normalzustands bezogen auf die Umsetzung der Multiplikatorenmethode. Dies soll uns als Grundlage für die Evaluation dienen. Im Fragebogen sind teilweise die Antwortkategorien vorgegeben. Da es nicht um eine detaillierte Untersuchung aller Weiterbildungen im Rahmen des SEPiA-Projekts geht, bitten wir Sie die Antwortkategorie auszuwählen, zu der Sie am ehesten tendieren.

Die Umfragedaten werden selbstverständlich ohne Rückschlüsse auf Einrichtungen oder Personen ausgewertet.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen an das AWO-Bildungszentrum in Preetz bis zum 24. März zurück.

Wir wissen es zu schätzen, dass Sie sich Zeit für die Beantwortung des Fragebogens nehmen und danken Ihnen für Ihre Bemühungen.

Viele Grüße

Wiebke Eckhoff und Gwendolyn Gollian

SEPiA- Projekt am AWO- Bildungszentrum Preetz

Umsetzung des Multiplikatorenkonzepts in den beteiligten Einrichtungen

Allgemeine Fragen

1. Art der Einrichtung

Ambulant Stationär Teilstationär

2. Welche Funktion nehmen Sie in Ihrer Einrichtung ein?

3. Wie lange sind Sie bereits in diesem Betrieb beschäftigt?

Jahre

Erhebung des Fortbildungsbedarfs

4. Sind bei der Auswahl und Planung der Seminarthemen die Interessen und Anliegen Ihrer Einrichtung berücksichtigt worden?

Ja Nein Teilweise

Strategie der freiwilligen Teilnahme

5. Wie haben die Mitarbeiter in Ihrer Einrichtung von den SEPiA-Seminaren erfahren? (Mehrfachnennungen möglich)

Fortbildungskatalog Aushang Mitarbeiterbesprechung

Sonstiges: _____

6. Wer ergreift in der Mehrzahl der Fälle die Initiative zur Teilnahme an einem bestimmten SEPiA-Seminar?

Mitarbeiter bekunden ihr Interesse an dem Seminar
Vorgesetzter spricht Mitarbeiter gezielt an

Sonstiges: _____

7. Nach welchen Gesichtspunkten haben Sie Mitarbeiter angesprochen?

Strategie der transferorientierten Durchführung der Seminare

8. Haben Sie den Eindruck, dass in den SEPiA-Seminaren die **theoretische Wissensvermittlung** gelingt?

Ja Nein Teilweise

Wenn Sie mit „Nein“ oder „Teilweise“ geantwortet haben, begründen Sie bitte Ihre Antwort!

9. Haben Sie den Eindruck, dass die Teilnehmer im Anschluss an die SEPiA-Seminare das theoretisch angeeignete Wissen **in der Praxis** anwenden können?

Ja Nein Teilweise

Wenn Sie mit „Nein“ oder „Teilweise“ geantwortet haben, begründen Sie bitte Ihre Antwort!

10. Haben Sie den Eindruck, dass die Teilnehmer in den SEPiA-Seminaren **methodisch** zur Weitergabe des angeeigneten Wissens an Kollegen qualifiziert wurden?

Ja Nein Teilweise

Wenn Sie mit „Nein“ oder „Teilweise“ geantwortet haben, begründen Sie bitte Ihre Antwort!

Strategie des Gesprächs mit dem Vorgesetzten

11. Führen Sie im Anschluss an SEPiA-Seminare Gespräche mit den Fortbildungsteilnehmern?

Ja, immer Gelegentlich Nein, nie

12. In welchem zeitlichen Abstand nach einem SEPiA-Seminar findet solch ein Gespräch zwischen Vorgesetzten und Teilnehmer statt?

Innerhalb von.....
Einer Woche Zwei Wochen Vier Wochen Später

13. Welche Themen sind Inhalte solch eines Gesprächs?

Strategie der Vorstellung im Kollegenkreis

14. Wie häufig finden im Anschluss an SEPiA-Seminare Vorstellungen im Kollegenteam statt?

nie gelegentlich immer

15. In welchem zeitlichen Abstand zum Seminar findet solch eine Vorstellung des Seminarthemas im Kollegenkreis statt?

Innerhalb von.....
Zwei Wochen Vier Wochen Zwei Monaten Später

16. Wie viel Zeit wird für so eine Vorstellung eingeräumt?

Circa _____ Minuten

17. In welchem organisatorischen Rahmen werden Seminarinhalte im Kollegenkreis vorgestellt?

Dienstbesprechung Spezieller Termin

Sonstiges:

18. Welche Hilfestellung/ Unterstützung bieten Sie Ihren Mitarbeiter an, die Seminarinhalte im Kollegenkreis vorstellen?

19. Steht den Multiplikatoren Arbeitszeit zur Vorbereitung einer Vorstellung im Kollegenkreis zur Verfügung?

Ja Nein

20. Wenn ja, gibt es Regelungen darüber, wie viel Arbeitszeit ein Multiplikator zur Vorbereitung verwenden kann?

Ja Nein

Wenn ja, welche?

Umsetzung der Fortbildungsinhalte

21. Wer entscheidet darüber, ob ein Seminarthema in die Praxis der Einrichtung umgesetzt wird?

Vorgesetzter Multiplikator Stationsteam

Sonstiges:

22. Welche Hilfestellung/ Unterstützung bieten Sie Multiplikatoren im Umsetzungsprozess an?

Strategie der möglichen Folgeveranstaltung

23. Gibt es momentan Bedarf an Folgeveranstaltungen?

Ja Nein

Wenn ja, welche sind das?

**Sehr geehrte Projektteilnehmerinnen,
Sehr geehrte Projektteilnehmer,**

da wir für unsere Einschätzung der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in Ihrer Einrichtung noch ein paar Informationen von Ihnen benötigen, bitten wir Sie dieses Blatt auszufüllen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

1. Wie zufrieden sind Sie mit der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in Ihrer Einrichtung? Bitte kreuzen Sie an.

Sehr zufrieden	Überwiegend zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Überwiegend unzufrieden	Sehr unzufrieden

2. Bitte erinnern Sie sich an eine der letzten SEPIA -Fortbildungen, an denen Multiplikatoren Ihrer Einrichtung teilgenommen haben.

Um welche Fortbildung handelte es sich?

Bitte tragen Sie in der nachfolgenden Liste die einzelnen Umsetzungsschritte und die jeweiligen Personen (Funktionen) ein, die für den Umsetzungsschritt zuständig bzw. verantwortlich waren und die Umsetzung überwacht haben. (Benötigen Sie mehr Platz? Benutzen Sie bitte die Rückseite.)

Umsetzungsschritt (WAS?)	Zuständige/verantwortliche Person (VON WEM?)

Diskussionsleitfaden

Einstieg:

Sie haben mittlerweile seit 3 Jahren Erfahrungen mit der Umsetzung von Fortbildungsinhalten in Verbindungen mit dem Multiplikatorenkonzept gemacht. Nun würden wir sehr gerne von Ihnen erfahren, welche Faktoren zum Gelingen von Umsetzungsprozessen beitragen. Hierzu haben wir ein Fallbeispiel konstruiert. Um es vorweg zu nehmen: es handelt sich hierbei um ein Beispiel für eine nicht erfolgreich verlaufene Umsetzung.

Wir würden gerne von Ihnen erfahren, welche Gründe zum erfolglosen Verlauf geführt haben. Im weiteren geht es uns auch darum, Faktoren zu ermitteln, die Sie als bedeutsam und wichtig für einen Umsetzungserfolg erachten.

Ausgangssituation:

In einer Einrichtung soll das Thema Arbeitssicherheit in die alltägliche Praxis der Pflegekräfte einfließen.

Nachdem ein Mitarbeiter in dem SEPIA- Seminar geschult wurde, führt er mit der zuständigen Vorgesetzten Frau M. über die Fortbildungsinhalte ein Gespräch. Das Ergebnis lautet, dass es notwendig ist, die Inhalte der Fortbildung in die Praxis umzusetzen.

Anschließend stellt dieser Mitarbeiter in seiner Funktion als Multiplikator das Thema seinen Kollegen vor. Nach 6 Wochen bemerkt Frau M., dass das Thema nicht wie erwartet umgesetzt wird. Es sind keine Veränderungen zum Stand vor der Multiplikatorenschulung festzustellen. Frau M. sucht das Gespräch mit dem Multiplikator. Dieser erklärt ihr, dass das anfängliche Engagement der Mitarbeiter den Umsetzungsprozess betreffend zurückgegangen ist. Er habe das Gefühl, gegen eine Wand zu laufen. Niemand würde sich um seine Vorschläge und Anregungen zur Arbeitssicherheit kümmern.

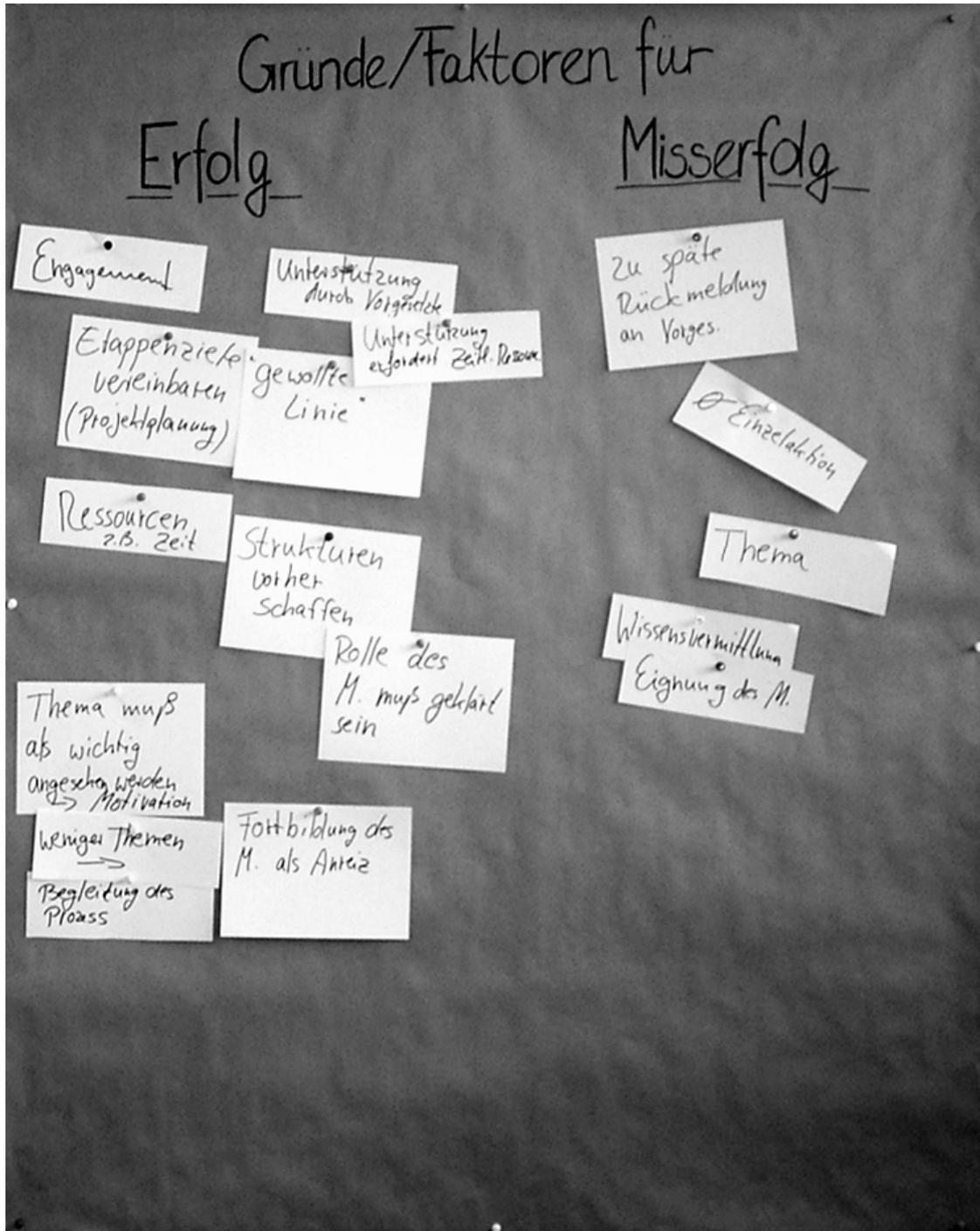
1. Was ist hier schief gelaufen?

2. Was hätte anders laufen müssen, damit die Umsetzung erfolgreich verlaufen wäre?

Fragen:

- Welche Bedeutung hat die Strategie des Gesprächs mit dem Vorgesetzten für den Umsetzungsprozess?
- Wie wichtig stufen sie die Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Kollegenteam ein?
- Für wie bedeutsam schätzen Sie die Unterstützung des Multiplikatoren durch den Vorgesetzten ein?
- Wie hoch ist aus Ihrer Sicht die Bedeutung der Eignung des Multiplikators?
- Welchen Stellenwert nimmt das Engagement des Multiplikators im Umsetzungsprozess ein?
- Wie wichtig ist es für den Umsetzungsprozess, dass das Fortbildungsthema für die Einrichtung relevant ist?
- Wie bedeutsam ist das Verhalten des Arbeitsteams für den Erfolg der Umsetzung?
- Wie wichtig sind Ressourcen für die Umsetzung der Fortbildungsinhalte?

Ergebnisse der Gruppendiskussion



Transkription der Gruppendiskussion

Dauer: 15.25 Uhr bis 15.55 Uhr

Ort: Bildungszentrum Preetz

Anwesende: 8 Vertreter von Einrichtungen, die am SEPIA- Netzwerk teilnehmen
Kordinatorin des SEPIA- Projekts
Leiterin des AWO- Bildungszentrums (P1)
1 weitere Angestellte des Bildungszentrums (P7)
1 weiterer Interessent am Fortbildungsnetzwerk (P5)

I: Gut. Ja. Sie haben ja jetzt seit mittlerweile 3 Jahren Erfahrungen gemacht mit der Umsetzung von Fortbildungsinhalten in Verbindung mit dem Multiplikatorenkonzept. Nun würden wir gerne von Ihnen erfahren, welche Faktoren zum Gelingen von Umsetzungsprozessen beitragen. Wir wollen dies anhand von einem Fallbeispiel machen. Um es gleich vorweg zunehmen: Wir haben ein negatives Fallbeispiel konstruiert, also so, wie es eigentlich nicht laufen sollte. Und anhand dessen wollen wir mit Ihnen erarbeiten, was für Gründe es geben kann, die zum erfolglosen Verlauf von Umsetzungsprozessen führen bzw. Faktoren herausfinden, die Sie jetzt aus Ihrer Praxis heraus als bedeutsam und auch als wichtig für Umsetzungsprozesse und auch Multiplikatorentätigkeiten einschätzen. Gut, ich werde jetzt erst mal das Fallbeispiel einmal vorlesen.

- In einer Einrichtung soll das Thema Arbeitssicherheit stärker auf die alltägliche Praxis der Pflegekräfte Einfluss nehmen.

Nachdem ein Mitarbeiter in einem SEPIA- Seminar geschult wurde, führt er mit der zuständigen Vorgesetzten Frau M. über die Fortbildungsinhalte ein Gespräch. Das Ergebnis lautet, dass es notwendig ist, die Inhalte der Fortbildung in die Praxis umzusetzen.

Anschließend stellt dieser Mitarbeiter in seiner Funktion als Multiplikator das Thema seinen Kollegen vor. Nach 6 Wochen bemerkt Frau M., dass das Thema nicht wie erwartet umgesetzt wird. Es sind keine Veränderungen zum Stand vor der Multiplikatorenschulung festzustellen. Frau M. sucht das Gespräch mit dem Multiplikator. Dieser erklärt ihr, dass das anfängliche Engagement der Mitarbeiter den Umsetzungsprozess betreffend zurückgegangen ist. Er habe das Gefühl, gegen eine Wand zu laufen. Niemand würde sich um seine Vorschläge und Anregungen zur Arbeitssicherheit kümmern.-

Und anhand dieses Beispiels wollen wir jetzt also mit Ihnen herausfinden, was hier auf der einen Seite eben schief gelaufen ist und was Sie aus Ihrer Erfahrung heraus anders machen würden oder auch festgestellt haben, dass es anders herum eben besser läuft.

Wir geben jetzt einmal das Fallbeispiel noch mal rum, dass Sie das auch vor sich liegen haben und zum anderen wird es so sein: Wir haben hier eine Wandzeitung vorbereitet, wo wir währenddessen ihre Vorschläge und Anregungen jeweils unter diesen beiden Seiten- einmal Erfolg und einmal Misserfolg- packen wollen indem meine Kommilitonin das jeweils auf Metaplan-Karten schreibt und tja...

(Unruhe, Nebengeräusche)

P1: Ich sag mal was zum Erfolg: Wie schön, dass der Kollege immer noch engagiert ist.

I: Ja Engagement sozusagen...

P1: Auch noch nach 6 Wochen, das ist gut.

P2: Ja, Gründe für Misserfolg, also fällt mir jetzt hier ein: Ich finde, man muss Ziele vereinbaren, Etappenziele und die fehlen mir hier. Also, hier wird jetzt nach 6 Wochen irgendwie bemerkt: Ach es ist nicht so richtig umgesetzt worden. Man hat sich auf kein Etappenziel geeinigt, also wo stehen wir nach drei Wochen, wo wollen wir nach fünf Wochen sein, damit auch die engagierten Mitarbeiter, die sich eingesetzt haben, eine Rückmeldung bekommen: Ah ja, ihr seid auf dem richtigen Weg.

I: Und diese Etappenziele, wer sollte die denn miteinander vereinbaren?

P2: Also ich finde, hier muss der Multiplikator dabei bleiben, seine Aufgabe ist zu transportieren und dann könnte er auch unterstützt werden, natürlich hier, ich sag mal, durch die Ansprechpartnerin. Damit die beiden, die auch wirklich, PDL oder so sich dafür verantwortlich fühlen.

I: Ja okay.

P3: Also, so eine Projektplanung dann auch

P2: Ja, genau!

Pause

I: Ist das denn eine, ich sag jetzt mal... Kennen Sie so welche Situationen aus Ihrer Praxis oder..

Gelächter

P2: Oh ja-...

P3: Klar!

I: Und was würden Sie denn jetzt dieser Frau M., dieser Vorgesetzten, jetzt raten, wie es anzugehen ist?

P4: Die sollte erst mal ihre eigenen Ziele überprüfen, was die damit machen will überhaupt. Also mir erscheint, da ist das Hauptproblem... Also ganz eindeutig...

Gelächter und Zustimmung

P4: Das ist es ja, wenn man sich nicht auseinandersetzt mit dem Multiplikator, der sozusagen einmal diese Fortbildung in der Einrichtung umgesetzt hat und nachher auch noch für weitere Ziele auch noch zur Verfügung stehen soll, dann muss der ja ganz genau wissen, was sein Arbeitsauftrag ist und das ist ja vorher nicht im Gespräch festgelegt worden und insofern habe ich diese Fehler auch schon. Und da kann ich nicht irgendwie erwarten als Pflegedienstleitung in

dem Fall, dass das alleine alles funktioniert. Das erste Mal vielleicht noch dabei, sondern da muss ich ja auch unterstützen und eingreifen und da erst mal begleiten.

- I: Was sind denn noch so wichtige Unterstützungsmaßnahmen des Vorgesetzten? Haben Sie da ein paar Beispiele?
- P4: Also letztendlich zu Anfang erst mal dieses Gespräch, das ist ja auch schon die Abhandlung, wie der weitere Prozess laufen soll. Und das wird ja auch einmal schriftlich vereinbart und genauso wenn Probleme auftauchen. Je nachdem, in diesem Fall war es ja so, dass nur ein Mitarbeiter da war, also nur ein Multiplikator, der das umsetzen sollte. Da kann man ja gegebenenfalls auch noch mal fragen, ob jemand noch Interesse hat, um dann sozusagen sich auch Verstärkung zu holen. Denn einen sozusagen mit so einer Aufgabe zu betrauen, ist schwierig. Dann auch letztendlich gleich abklären, inwieweit Pflegedienstleitung auch da noch hilfreich mit zur Seite steht und das sozusagen auch über Anordnungen oder sonstiges nachher mitunterstützt. Wichtig ist da ja auch dann, diese neue Aufgabe, die der Multiplikator hat, dann auch klarzumachen im Team. Und da muss man dann ja auch sagen, warum ist das in der Praxis nicht weiterumgesetzt?
- I: Aha
- P4: Also, das würde ich dazu erst mal.... Und dann ist auch eine kurze Rückmeldung natürlich dann da, also ich denke, diese 6 Wochen... das hätte schon nach einer Woche spätestens da sein müssen.
- I: Und wie schätzen Sie es denn ein, was für einen Stellenwert nimmt das Arbeitsteam ein in dem Umsetzungsprozess, also Stichwort auch, ob die eben auch kooperieren oder...
- P4: Ich denke, es ist auch immer wichtig, wie es dort zum Beispiel vorgestellt wird. Ob es nun eine Sache ist, die sozusagen rübergestülpt wird oder ob alle das mittragen. Das ist sozusagen erst mal... vorhin war das Gespräch vom Ruder, das man also alle in ein Boot holt, das ist sozusagen die Aufgabe, die dahinter stehen muss.
- P3: Und die Ausstattung mit Zeit... dafür müssen Zeitressourcen bereitgestellt werden, damit ein Mitarbeiter, der jetzt einmal zu diesem Thema eine Fortbildung besucht und 6 Wochen später ist er Sicherheitsbeauftragter in der Einrichtung, das darf nicht aufgestülpt werden. Das fördert, denke ich, auch den Erfolg der Umsetzung, wenn eben eine ausreichende Zeitressource dort veranschlagt wird. Und das denk ich auch, dann muss sich der Multiplikator auch eben Brückenköpfe im Team auch besorgen, ganz alleine kann man das eben auch nicht umsetzen, also das ist auch ganz wichtig für den Erfolg, dass so eine Gruppe auch noch einmal da ist, mindestens noch zwei, drei weitere Kollegen, die sich auch für das Thema interessieren. Klar, das ist auch abhängig von der Größe der Pflegeeinheit.
- P1: Ich denke, da muss auch eine Transparenz des Vorgesetzten da sein, dass das gewollt ist. Ne, was auch nicht geht, das man jemanden hinsetzt und: Mach mal eine Fortbildung und multipliziere das mal! Ganz klar, in dem Haus oder in dem gesamten Team muss erkennbar sein. Auch wenn man das kommuniziert, hat

nicht jeder gleich den Willen. Aber trotzdem, dass das eine gewollte Linie im Haus ist. Dass das keine Einzelveranstaltung ist oder ein Zufallsprodukt, sondern dass das von oben nach unten gewollt ist. Das ist ganz wichtig, und das fehlt hier auch. Dass das eben keine Einzelaktion ist, sondern dass das eben so gewollt ist.

- P4: Ja und auch diese Wichtigkeit ist glaube ich ganzein Faktor, den man nicht Außer Acht lassen kann. Denn dieses Wichtig- nehmen ist ja auch nun eine Wertschätzung letztendlich und das ist auch immer gegeben. Es geht ja auch nicht immer so schnell. Es wurde eben schon einmal gesagt, manchmal kommt es ja darauf an, wie groß das Team ist und ich denke, dass ist auch noch ein wesentlicher Faktor. Wenn das ein großes Team ist, dann muss da vielleicht ja noch weitere Zeit einplanen, um das umzusetzen und da kann ich dann natürlich auch mit mehreren Personen daran arbeiten. Aber wenn es nur ein kleines Team ist, da kann ich keine zwei oder drei Leute dafür freisetzen, denn fällt alles andere sozusagen an Fortbildungsveranstaltungen oder auch anderen Tätigkeiten nach hinten runter.
- P2: Ich würde gerne an das anknüpfen, was P1 noch mal gesagt hat. Ich denke also, egal wie groß das Haus ist, wenn ich Transfer von Fortbildungsinhalten in meine Einrichtung möchte, muss ich vorher Strukturen festlegen. Ich kann ja nicht anfangen, jetzt zu überlegen, wie viele Menschen ich brauche, das muss doch schon vorher auch einen Plan geben: Wir wollen das, das haben wir beschlossen, das wissen alle Mitarbeiter des Hauses. Und daher muss die Struktur schon vorher geklärt sein, sonst haben wir immer ewig Probleme, dass wir das nicht umsetzen können, weil wir jedes mal eine neue Struktur suchen. Also, das müsste schon im Vorfeld geklärt sein.
- P5: Also, ich denke der Dreh- und Angelpunkt ist auch die Rollenklärung. Es muss eine Rollenklärung vorher stattgefunden haben. Das können ja auch recht unterschiedliche Rollen sein. Also, der Multiplikator hat ja aus meiner Sicht auch erst mal halt nur eine Wissensvermittlung. Das ist ja seine Aufgabe aus meiner Sicht und die Entscheidungskompetenz letztendlich, ob er denn halt Veränderungen vornimmt in Arbeitsabläufen beispielsweise, die hat ja nicht immer unbedingt der Multiplikator und das muss man halt klären. Hat die der Multiplikator, hat das die Pflegedienstleitung oder nimmt das die Fachkraft für Arbeitssicherheit wahr oder der Einrichtungsleiter? Ich denke, aus diesem Grund, ist da auch nichts passiert. Die Mitarbeiter haben sich das alles nett angehört und finden auch viele Dinge gut, aber dann fehlt eigentlich der zweite Schritt: Wie setzen wir das um? Also, welche Vereinbarungen treffen wir gemeinsam? Natürlich am besten noch unter Mitarbeiterbeteiligung, also da wäre natürlich dann die Fortbildung dann eine gute Grundlage, um dass als Grundstock zu nehmen und dann weiter aufzubauen.
- I: Wir hatten ja eben schon mal auch die Ressource Zeit auch genannt, wie sieht es denn mit anderen Ressourcen aus, also was ist da eben noch wichtig? Vielleicht können Sie dazu noch mal etwas sagen?
- P6: Also, ich glaube, der größte oder der wichtigste Faktor für den Misserfolg ist in ihrem Beispiel wirklich das Thema. Wenn Sie dieses Wort „Arbeitssicherheit“ in einer Einrichtung fallen lassen, dann verdrehen mindestens 90 % aller Mitarbeiter, ich würde aber fast sagen hundert, verdrehen die Augen und das ja auch zum Teil zu recht. Wenn Sie bedenken, dass eine Fortbildung jetzt auch

im Rahmen des Equal- Projekts die Spitze eines Eisbergs ist: Erfolgt die Fortbildung, ein Multiplikator wird geschult, ein Konzept steht zur Verfügung, aber dann beginnt ja die eigentliche Implementationsarbeit in den Einrichtungen. Das heißt, es müssen Zeitkontingente zur Verfügung gestellt werden, es muss ein Zeitplan errichtet werden, es müssen Zielvereinbarungen getroffen werden und so weiter. Und dieses Thema „Arbeitssicherheit“ ist im Grunde, denk ich mal, auf der Liste von Menschen, die chronisch zu wenig Zeit haben, steht das irgendwo ganz hinten. Da steht erst Pflegedokumentation, Pflegeplanung, Risikomanagement, aber ganz weit hinten steht Arbeitssicherheit. Eine Leistung, die wir in der Regel ja auch outsourcen, die wir im Grunde gar nicht selber durchführen, sondern durchführen lassen zu erheblichen Anteilen. Und es kommt natürlich, wenn Sie Dinge implementieren wollen, auf die Bewertung der Menschen an, die es implementieren sollen. Und wenn die Bewertung ist, dass das im Grunde auf der Hitliste ganz unten steht, dann können Sie im Grunde nach zwei Wochen fragen, nach vier Wochen fragen, nach sechs Wochen fragen, Sie können sich auch totfragen, Sie können auch anordnen. Das alles wird nichts nützen, weil es in der Pflege vordringlichere Probleme gibt.

- I: Also, das wäre sozusagen mal ganz am Anfang bei „Erhebung des Personalentwicklungsbedarfs“. Wie wir das auch vorhin hatten im Fortbildungsprozess. Es müssen also auch Themen sein, die Relevanz haben für die Einrichtungen.
- P6: Ja, auch auf die Motivation der Personen, sie spielen ja auf den motivationalen Aspekt an, denk ich mal. Nicht auf den Zeitaspekt, der deshalb ein ganz wichtiger Aspekt in unserer Arbeit ist, weil die Zeit ja nicht finanziert wird. Also, wir haben im Grunde ein gewisses Personal zur Verfügung, und wenn Sie das Personal zu bestimmten Zeiten zusammen holen, ein Team zusammen holen, da kommen ganz schnell Stunden zusammen. Und diese Stunden bilden ganz schnell Vollzeitstellen, die nicht finanziert sind. Und das ist das chronische Problem in der Pflege.
- P7: Da möchte ich auch noch einmal einen Punkt ansprechen in diesem Bereich, und zwar ist so ein Thema nicht nur wichtig, um Motivation bei den Mitarbeitern hervorzurufen, sondern so ein Thema hat auch ganz großen Einfluss darauf, also glaube ich, kann ich aus dieser ersten Fragebogenaktion heraus deutlich erwähnen. Und zwar vor dem Hintergrund, das manche Themen sich schlecht weiter geben lassen. Also, bei den Fachthemen, was weiß ich, Umgang mit den verschiedenen Pens und Diabetes, da ist es relativ einfach für die Pflegefachkräfte etwas überhaupt an die Kollegen weiterzugeben als bei so Themen wie Stressmanagement oder anderen psychosozialen Themenbereichen. Da ist es oft sehr sehr schwierig, auch das für sich selbst überhaupt einmal zu fassen und für sich umzusetzen. Ich glaube, da dient so eine Fortbildung auch eher dazu oder da ist der Multiplikator eher in der Funktion dann in seinem Team tätig, als dass er sagt: Ich kann Euch nur empfehlen, auch mal so eine Fortbildung zu besuchen oder Wäre es nicht gut, wenn wir uns jemanden ins Team holen, der das für uns alle noch einmal zwei Stunden zu diesem Themenbereich anbietet. Also, manchmal kann das Thema einfach auch nur ja dazu Anreiz sein, weitere Fortbildungen zu besuchen.
- P1: Noch mal, was ich auch als einen ganz anderen Gesichtspunkt ansehe, was auch P6 sagte: In der Erwachsenenbildung sagt man, die Themen müssen

Praxisbezug haben. Also Themen, die für den Teilnehmer erkennbar keinen Praxisbezug haben, die fordern Langeweile heraus oder Desinteresse oder eine Nichtweitergabe. Und das kann sein, dass wenn es für einen Teilnehmer nicht ersichtlich ist, warum arbeite ich eigentlich für den Betrieb... [unverständlich] wenn man die gesetzlichen Grundlagen nicht kennt oder die Notwendigkeit nicht erkennt in seinem Tagesablauf, dann wird es auch extrem schwierig werden, die Leute dazu zu motivieren. In der Erwachsenenbildung beginnt es damit, dass man Unterrichte aufbaut oder Sachen anbietet, dass das denn schon Praxisbezug haben muss, dass dann die Teilnehmer schon engagiert sind. Wenn sie den nicht erkennen, kann man auch sagen, der Ausbilder müsste das cleverer darstellen, aber wenn es dann immer noch nicht in die Praxis passt, dann erreicht man auch kein Interesse beim Zuhörer.

- I: Also, hier in diesem Beispiel war es denn ja auch so, dass der Multiplikator schon die Notwendigkeit eingesehen hat, dass es vielleicht in der Einrichtung ja an einigen Sachen mangelt, aber anscheinend ist das im Team nicht angekommen. Vielleicht können wir ja da noch mal zusammen raufgucken, was kann das für Gründe haben, dass das im Team nicht landet, sag ich jetzt mal, dieses Thema „Arbeitssicherheit“ oder auch andere unbeliebte Themen.

Pause

- P8: Ich denke, das hat zum Teil auch wieder mit dem Thema zu tun, dass die Kollegen, die hier gewesen sind, sind zumeist examinierte Altenpfleger. Sie arbeiten in der Praxis und das ist nicht unbedingt so, dass die nun ihre Stärke darin haben jetzt Fortbildungsinhalte auch an Mitarbeiter wieder rüberzubringen. Wenn es jetzt zum Thema „Arbeitssicherheit“ geht, da muss ich P6 auch zustimmen, ja....(Gelächter) Das ist nicht nur so, dass man den Kollegen gegenübersteht, die mit den Augenbrauen runzeln, sondern da denk ich mir, der dass rüberbringt, der wird wahrscheinlich auch gleich den ein oder anderen [unverständlich] er muss da ja auch schaffen. Wie gesagt, da ist ja auch nicht jeder Mitarbeiter unbedingt geeignet oder eben seine Stärke hat, das rüberzubringen und dann gilt es natürlich noch umso mehr, dass da noch jemand im Hintergrund ist, der vielleicht auch herausarbeitet und sagt: Auf die und die Punkte konzentrieren wir uns jetzt.

- I: Also geht es auch so um die Eignung des Mitarbeiters, der halt als Multiplikator tätig sein wird.

Zustimmung

- P9: [Unverständlich] auch dieses Beispiel, dann doch wieder sehr praxisnah finde auch an dem Thema angeknüpft und ein bisschen eine Lanze brechen für den Vorgesetzten, der hier ohne Konzept scheinbar handelt, was ich auch nicht gut finde und nicht so tief in der Materie drin steckt. Es gibt einen unzähligen Haufen von Anforderungen, gesetzlicher Art, Arbeitsablauf oder organisatorischer Art, egal was, wo man als Vorgesetzter in der Letztverantwortung steht und sagt. Es muss irgendwie laufen. Und da kommt ein motivierter Kollege und sagt, da will ich jetzt mal hin, Arbeitssicherheit das ist gut [Unverständlich] schickt ihn hin und der kommt motiviert wieder, fühlt sich dann unter Druck ihm in irgendeiner Form den Gefallen zu tun, sein gut gelerntes Thema umsetzen zu wollen, hat aber gar nicht die Zeit oder die Ruhe das konzeptionell zu durchdenken. Also, dies ist auch wieder Zeit eben nicht

nur an der Basis, auch auf der Führungsebene, dass die Zeit gar nicht da ist, solche Themen so weit zu durchdenken, zu planen und zu managen, dass sie implementierungsfähig überhaupt sind. Das wäre mir noch mal wichtig.

- I: Also, auch Stichwort Ressourcen, aber auch Ressourcen für den Vorgesetzten in der Unterstützung des Multiplikators.
- P9: Ja genau. Wenn man es mit Ernst betreibt und umsetzen will, dauert es eben. Und das braucht Hirnschmalz, vorher und dabei.
- P6: Das Thema ist aber auch ein Nervthema, also das kommt nicht gut bei Mitarbeitern an. Also wenn Sie jemanden in die Funktion hineinbestimmen, sich in einem Team darum zu kümmern, dann muss der seine Kollegen unter Umständen darauf hinweisen: Zieh mal bitte den Ring aus, da ist ein dicker Stein dran so, der könnte jemanden verletzen. Oder: warum hast du heute keine Schuhe mit Riemen an? Oder weiß der Geier was... Selbst ich bin im Grunde genommen aus dieser Arbeitssicherheitsdiskussion immer frustriert hervorgekommen. Ich sollte also eine Gefährdungsanalyse machen, schreibe an die Berufsgenossenschaft um mir diese Broschüre zu besorgen, nach zwei Monaten bekomme ich von der Berufsgenossenschaft Bescheid, dass diese Broschüre wahrscheinlich seit einem halben Jahr vergriffen ist und erst im dritten Quartal 2005 aufgelegt wird. Da frage ich mich, wenn die Berufsgenossenschaft kein Interesse daran hat, warum soll ich es denn haben?

Gelächter

- Also, ja. Also das sind im Grunde Prozesse, also ich könnte Ihnen tausend Themen oder auch tausend fünf nennen, die im Moment wichtiger wären als Arbeitssicherheit. Obwohl das kein unwichtiges Thema ist, das ganz und gar nicht, aber es hängt natürlich auch letztlich damit zusammen, wie man mit einem solchen.... Also, wenn man Funktionen in einem Team verteilt, der eine kümmert sich um Qualität, der andere um Arbeitssicherheit, der dritte um Hygiene und so weiter, dann ist der, der das Thema „Arbeitssicherheit“ bekommt, der fühlt sich, als hätte er die A- Karte bekommen. Und das mit Recht, weil er seinen Kollegen auf die Nerven geht und weil auch wirklich... weil es ein Thema ist, wo ich auch denke, dass man, das würde ich auch noch mal gerne ansprechen in bezug jetzt auf Equal, das es eigentlich auch ein Thema ist, was man in der Praxis schlecht beherrschen kann, sondern wo man sich außerhalb seines Dienstes auch zu Hause mal hinsetzen muss und auch mal ein bisschen die Literatur durchforsten muss und auch ein paar Sachen anlesen muss. Und diese Fortbildungswilligkeit von Pflegekräften in der Freizeit, die halte ich für sehr eingeschränkt, das muss ich ehrlich sagen, also ich habe das schon mit vielen motivationalen Anstößen probiert, aber ich habe eigentlich immer erfahren, mag das sein, dass es letztlich an den Personen liegt, die auch in der Pflege arbeiten oder an diesen „geteilten Diensten“ oder woran auch immer, dass man also müde nach Hause kommt, dass man meint, man hätte im Dienst auch genug zu tun, dass man ständig Überstunden schieben muss, dass man einen Nachtdienst aufgedrückt bekommt und so weiter. Ich kann es ja nachvollziehen, aber die Fortbildungsbereitschaft auch gerade bei solchen Themen ist relativ gering, wenn es dann um Privatzeit geht.
- I: Wie ist es denn bei Privatzeit für Multiplikatoren, wenn die Zeit zur Verfügung gestellt werden, dass sie sich darauf vorbereiten können, wie ist es denn da mit

der Motivation? Würden Sie sagen, dass die dann durchaus bereit sind, solche Fortbildungen zu besuchen, um als Multiplikator zu fungieren oder ist es da auch so, dass man...wonach wählen Sie denn aus....

P6: Also ich kann Ihnen das im Grunde ..., Ich weiß, was Sie wissen möchten, aber ich kann Ihnen das im Grunde nur generell beantworten. Die Anforderungen, die auf die Pflege eintreffen in allen möglichen Bereichen, nicht nur Arbeitssicherheit, sondern auch Hygiene, also mittlerweile weiß es ja jeder, dass unsere Qualitätssicherung viel zu langsam vor sich geht, seit es das Pflegeversicherungsgesetz gibt. Aber keiner fragt sich mal, warum das so ist. Und ich bedaure das eigentlich sehr, es liegt nämlich an den Zeiten. Wenn Sie im Grunde einen Expertenstandard Dekubitus implementieren wollen, dann ist das ein Haufen Arbeit, der verschlingt ganz ganz viele Stunden und wenn sie diese Qualität letztlich ans Bett umgesetzt haben wollen. Wenn wir also im Equal- Projekt in drei Jahren meinetwegen Fortbildungen haben mit, was weiß ich, zwanzig Themen und die mal drei... in der Regel werden die ja auch drei mal angeboten, dann ist das im Grunde schon ein Überangebot für die Pflege. Denn zu jeder Fortbildung, wenn Sie sie wirklich ernst nehmen und wenn sie wirklich laufen soll und wenn sie wirklich ans Kundenbett gelangen soll, brauchen Sie eine Unmenge an Zeit und auch gemeinsame Zeit und jetzt überlegen sie mal, wenn Sie im Grunde eine Fortbildung implementieren, dann ist das am wirtschaftlichsten, indem Sie möglichst viele Mitarbeiter zusammenholen. Wann können Sie das denn? Sie können das im Tagdienst genau in der Zeit zwischen Früh- und Spätdienst. Sie können das unter Umständen auch nach dem Früh- und Spätdienst abends, dann sind die meisten aber gar nicht mehr richtig fit. So und dann sind die Nachtwachen immer noch außen vor. Also das ist im Grunde das Problem in der Pflege: Wie kann ich im Grunde irgendwas implementieren und da reicht ja dann nicht mal eine halbe Stunde oder eine ganze Stunde, das muss begleitet werden, reflektiert werden, Dienstvereinbarungen getroffen werden, wieder kontrolliert werden... Also, im Grunde kann man Fortbildungen nur effektiv machen, wenn man ganz wenig macht und wenn man wirklich bereit ist, sie zu begleiten. Und das ist uns im Rahmen des Equal- Projektes auch sehr sehr klar geworden. Und da haben wir schon mal einen guten Anfang gemacht mit Multiplikatoren und mit Konzepten, die der Einrichtung übergeben werden, aber ich würde mal sagen, das ist erst die Spitze, das ist das Fünftel oder das Sechstel dieses ganzen Prozesses. Dieser Prozess muss dann letztlich gesteuert werden und dann müssen Sie sich vorstellen, dass die in der Pflege ja immer geordnet anfangen wollen, und im Chaos landen und dann froh sind, wenn sie abends wieder eine Ordnung geschaffen haben. Und diese Ordnung hat bei Pflegekräften immer eine Priorität: Behandlungspflege, Grundpflege und dann Säubern. So und dann unter Umständen noch soziale Geschichten, die dann laufen. Aber dann ist es im Grunde, dann ist es aber auch erschöpft. Wenn das alles gelaufen ist, dann kann man echt froh sein dann. Also, in diesem Zustand leben wir. Dieser Zustand ist per se, per Struktur im Grunde implementations- und fortbildungsfeindlich.

I: Aber jetzt noch mal zurück zum Multiplikatorenkonzept, es geht also auch darum, dass Multiplikatoren im Umsetzungsprozess schon ihre Rolle haben, indem sie halt das auch begleiten, beraten sollen und ja auch einfach den Umsetzungsprozess sozusagen mit dem Fachwissen, was sie hier in der Fortbildung erworben haben, unterstützen sollen. Wir sind jetzt auch eigentlich mit unseren Punkten, die wir hier mit Ihnen abgrasen wollten auch durch

Kodierleitfaden

Faktoren	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Personen-gebundene Faktoren	1.1 Multiplikatoren	Motivation	Äußerungen über die Einstellung des Multiplikators Privatzeit zu investieren.	Ich kann es ja nachvollziehen, aber die Fortbildungsbereitschaft auch gerade bei solchen Themen ist relativ gering, wenn es dann um Privatzeit geht.	- Wenn Investition von Privatzeit seitens des Multiplikators erwähnt wird.
		Eignung	Wortbeiträge, welche die Bedeutung der Eignung der Multiplikatoren als Erfolgsfaktor betreffen.	Sie [die Multiplikatoren] arbeiten in der Praxis und das ist nicht unbedingt so, dass die nun unbedingt ihre Stärke darin haben jetzt Fortbildungsinhalte auch an Mitarbeiter wieder rüberzubringen.	- Wenn Fähigkeit Fortbildungsinhalte an Kollegen zu vermitteln angesprochen wird
	1.2 Vorgesetzter	Unterstützung des Multiplikators	Aussagen, die unterstützende Maßnahmen für den Multiplikator zur Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Kollegenkreis beschreiben	<p>...und dann gilt es natürlich noch umso mehr, dass da noch jemand im Hintergrund ist, der vielleicht auch ein bisschen die Quintessenz herausarbeitet und sagt: Auf die und die Punkte konzentrieren wir uns jetzt.</p> <p>Ja und auch diese Wichtigkeit ist glaube ich ganz .. ein Faktor, den man nicht Außer Acht lassen kann. Denn dieses Wichtig- nehmen ist ja auch nun eine Wertschätzung letztendlich.</p>	<p>- Wenn Unterstützung des Multiplikators zur Vorbereitung der Vorstellung im Kollegenkreis explizit genannt wird</p> <p>- Wenn Wertschätzung der Multiplikatorentätigkeit durch den Vorgesetzten genannt wird.</p>
		Gestaltung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsumgebung	Beiträge, welche die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen als Faktoren für den Umsetzungsprozess betreffen.	<p>Und daher muss die Struktur schon vorher geklärt sein, sonst haben wir immer ewig Probleme, dass wir das nicht umsetzen können, weil wir jedes mal eine neue Struktur suchen.</p> <p>Denn zu jeder Fortbildung, wenn Sie sie wirklich ernst nehmen und wenn sie wirklich laufen soll und wenn sie wirklich ans Kundenbett gelangen soll, brauchen Sie eine Unmenge an Zeit und auch gemeinsame Zeit.</p>	<p>- Wenn Rollenklärung zwischen Vorgesetzten und Multiplikatoren angesprochen wird</p> <p>- Wenn zeitliche Ressourcen für Multiplikatoren und Vorgesetzte genannt werden.</p>

		Förderung des Umsetzungsprozesses	Äußerungen über Aufgaben des Vorgesetzten zur Förderung des Umsetzungsprozesses	Die Mitarbeiter haben sich das alles nett angehört und finden auch viele Dinge gut, aber dann fehlt eigentlich der zweite Schritt: Wie setzen wir das um? Also, welche Vereinbarungen treffen wir gemeinsam? Natürlich am besten noch unter Mitarbeiterbeteiligung...	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn die Vereinbarung eines Umsetzungsplans angesprochen wird. - Wenn die Vereinbarung von Teilzielen erwähnt wird
	1.3 Kollegenteam	Aktive Unterstützung	Wortbeiträge zum Verhalten des Kollegenteams als Faktor im Fortbildungs- und Umsetzungsprozess	...dann muss sich der Multiplikator auch eben Brückenköpfe im Team auch besorgen, ganz alleine kann man das eben auch nicht umsetzen.	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn Bedingung für Unterstützung des Multiplikators durch das Kollegenteam genannt wird.
Themengebundene Faktoren		2.1 Relevanz	Aussagen, in denen die Relevanz eines Fortbildungsthemas für das Gelingen eines Umsetzungsprozesses thematisiert wird	Und es kommt natürlich, wenn Sie Dinge implementieren wollen, auf die Bewertung der Menschen an, die es implementieren sollen.	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn Beurteilung des Fortbildungsthemas aus Sicht der Pflegekräfte genannt wird. - Wenn Praxisbezug des Themas angesprochen wird
		2.2 Schwierigkeitsgrad	Wortbeiträge, die den Schwierigkeitsgrad eines Fortbildungsthemas auf den Umsetzungserfolg betreffen	Und zwar vor dem Hintergrund, das manche Themen sich schlecht weiter geben lassen.	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn auf den Schwierigkeitsgrad des Themas eingegangen wird.

Interview mit einem Multiplikator

Einstieg:

Herzlichen Dank noch einmal dafür, dass Sie sich dafür bereit erklärt haben, an dem heutigen Gespräch teilzunehmen. Wie schon erwähnt geht es um eine abschließende Bewertung des SEPiA- Projekts in Preetz. Die durchgeführten Fortbildungen in Preetz hatten ja die Besonderheit, dass ein oder mehrere Mitarbeiter einer Einrichtung an der Fortbildung teilgenommen haben und anschließend ihr Wissen an die Kollegen weitergegeben haben. Wir wollen nun anhand von Beschreibungen konkreter Fortbildungen und Umsetzungsprozesse aufzeigen, ob das Konzept des SEPiA-Projekts seinen Zweck erfüllt. Daher wollen wir in einer Art Abschlussevaluation herausfinden, wie dieses Konzept von den beteiligten Personen bewertet wird. Wir befragen dazu die Teilnehmer an den Seminaren, ihre Vorgesetzten und auch die Mitarbeiter des Kollegenteams, an die das Wissen weitergegeben wurde. Wie wir ja bereits erfahren haben, haben Sie an der Fortbildung XY teilgenommen. Nun würden wir gerne von Ihnen erfahren, wie sich das Ganze abgespielt hat - angefangen mit dem Beschluss, dass **Sie dieses** Seminar besuchen sollen, über den Seminarbesuch und das anschließende Gespräch mit Ihrem Vorgesetzten, bis hin zur Vorstellung im Kollegenkreis und zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis.

Allgemeine Fragen

Seit wann sind Sie im Betrieb beschäftigt?

Wie lange arbeiten Sie in Ihrem Bereich?

Haben Sie schon einmal ein Fortbildungsthema in Ihrem Kollegenteam vorgestellt?

Wenn ja, welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

Wie lief das Ganze aus Ihrer Sicht denn ab?

Thema

Wie wichtig schätzen Sie das Seminarthema für Ihre Arbeit ein?

Würden Sie sagen, dass es sich um ein schwieriges Thema handelt?

Wenn ja, worin besteht die Schwierigkeit?

Mitarbeiterauswahl

Was hat Sie dazu veranlasst, an **dieser** Fortbildung teilzunehmen?

Haben Sie sich für die Teilnahme am Seminar bei PDL Fr. X gemeldet, oder hat sie Sie darauf angesprochen?

SEPiA- Seminar

Wie schätzen Sie es ein, wie gut sind Sie auf die Vorstellung des Fortbildungsthemas vor Ihren Kollegen durch das SEPiA- Seminar vorbereitet worden?

Haben Sie den Eindruck, dass Sie in den Inhalten im SEPiA- Seminar gut geschult wurden? Wenn nein, warum?

Haben Sie den Eindruck, dass Sie das erworbene Wissen praktisch gut anwenden können? Wenn nein, warum?

Gespräch mit dem Vorgesetzten

Nennen Sie bitte kurz die Ereignisse des Gesprächs!

Wie wichtig schätzen Sie das Gespräch mit dem Vorgesetzten ein?

Unterstützungsmaßnahmen

Benötigten Sie Unterstützung bei der Weitergabe der Fortbildungsinhalte?

- Inhaltliche Unterstützung,
- Unterstützung bei der Planung der Vorstellung,
- Unterstützung bei der Vermittlung der Fortbildungsinhalte,
- Organisation von Räumen, Materialien,

Haben Sie die Unterstützung erhalten, die Sie benötigten? Wenn nein, warum nicht?
Von wem haben Sie die Unterstützung erhalten?

Vorstellung im Kollegenkreis

Wie viel Zeit benötigten Sie zur Vorbereitung der Vorstellung?

Wurde die Zeit als Arbeitszeit zur Verfügung gestellt?

Waren Ihnen die Schulungsunterlagen vom SEPiA- Seminar bei der Vorbereitung zur Vorstellung hilfreich?

Fühlten Sie sich inhaltlich gut vorbereitet und sicher? Wenn eher nicht, warum nicht?

Fühlten Sie sich gut vorbereitet auf den Ablauf der Vorstellung im Kollegenkreis?

Fiel es Ihnen leicht, ihr Wissen vor den Kollegen vorzutragen?

Gab es Schwierigkeiten bei der Vorstellung? Wenn ja, um welche handelte es sich?

Verhalten der Kollegen

Wie wirkte das Team auf Sie -eher interessiert oder eher nicht interessiert?

Warum wirkte das Team interessiert bzw. eher nicht interessiert?

Welchen Grund hatte es aus Ihrer Sicht, dass das Team kein Interesse zeigte?

Wie schätzen Sie es ein, inwiefern Sie als Kollege bei der Vorstellung als

Wissensvermittler von den Kollegen akzeptiert wurden?

Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Wer traf die Entscheidung darüber, das Thema in die Praxis umzusetzen?

Wer übernahm die Umsetzung?

Welche Rolle oder Aufgaben haben Sie wahrgenommen?

Welche Rolle spielte die Pflegedienstleitung im Umsetzungsprozess?

Gabe es noch andere Personen, die sich am Umsetzungsprozess beteiligten- außer dem Stationsteam?

Gabe es Schwierigkeiten bei der Umsetzung?

Wenn ja, um welche handelte es sich?

Würden Sie wieder im Anschluss an eine besuchte Fortbildung Ihren Kollegen die Fortbildungsinhalte vorstellen? Wenn nein, warum nicht?

Interview mit dem Vorgesetzten

Einstieg:

Herzlichen Dank noch einmal dafür, dass Sie sich dafür bereit erklärt haben, an dem heutigen Gespräch teilzunehmen. Wie schon erwähnt geht es um eine abschließende Evaluation des SEPiA- Projekts. Wir wollen anhand von Beschreibungen konkreter Fortbildungen und Umsetzungsprozesse aufzeigen, ob das Konzept des SEPiA-Projekts seinen Zweck erfüllt. Unser Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der Anwendung der Multiplikatorenmethode, d. h. dass ein Teilnehmer aus einer Einrichtung an einer Fortbildung teilnimmt und anschließend als Multiplikator das Wissen an Kollegen weitergibt. Ziel der Multiplikatorenmethode ist es ja, dass das Wissen Einzelner vervielfältigt (multipliziert) wird. Dazu erstellen wir möglichst genaue Beschreibungen von den entsprechenden Fortbildungen und den anschließenden Veränderungen in den Einrichtungen. Wir befragen dazu die Teilnehmer an den Seminaren (also die Multiplikatoren), ihre Vorgesetzten und auch die Mitarbeiter des Kollegenteams. Wie wir ja bereits erfahren haben, hat der Mitarbeiter die Fortbildung XY besucht. Nun würden wir gerne von Ihnen erfahren, wie sich das Ganze abgespielt hat -angefangen mit dem Beschluss, dass **dieser** Mitarbeiter **dieses** Seminar besucht, über den Seminarbesuch und das anschließende Gespräch, bis hin zur Vorstellung im Kollegenkreis und zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis.

Wie lief das Ganze aus Ihrer Sicht denn ab?

Thema

Welche Absicht haben Sie gehabt, Mitarbeiter zur Fortbildung zu schicken?

Wie wichtig war das Seminarthema für Ihre Einrichtung?

Würden Sie sagen, dass es sich um ein schwieriges Thema handelt?

Wenn ja, worin besteht die Schwierigkeit?

Mitarbeiterauswahl

Wer hat die Initiative ergriffen, dass **dieser** Mitarbeiter an **dieser** Fortbildung teilnehmen kann?

Wenn der Vorgesetzte den Mitarbeiter angesprochen hat: Warum haben Sie **diesen** Mitarbeiter dazu ausgewählt?

Hatten Sie den Eindruck, dass der Mitarbeiter motiviert und engagiert war, an dem Seminar teilzunehmen?

Hatten Sie den Eindruck, dass der Mitarbeiter geeignet war, um an der Fortbildung teilzunehmen? Redegewandtheit, Sicheres Auftreten, Kommunikation,

SEPiA- Seminar

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Mitarbeiter inhaltlich gut im SEPiA- Seminar geschult wurde?

Wenn nein, warum?

Hat Ihr Mitarbeiter Schulungsunterlagen beim SEPiA- Seminar erhalten? Wenn ja, wie hilfreich bewerten Sie diese im Hinblick auf die Multiplikatorentätigkeit?

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Mitarbeiter das erworbene Wissen praktisch gut anwenden kann? Wenn nein, warum?

Gespräch mit dem Vorgesetzten

In welchem Zeitabstand zum SEPiA- Seminar fand das Gespräch statt?

Wer hat an dem Gespräch teilgenommen?

Nennen Sie bitte kurz die Ereignisse des Gesprächs!

Welchen Eindruck hatten Sie von ihrem Mitarbeiter im Gespräch?

Wenn keine Erinnerung an das Gespräch, dann auf das normale Vorgehen eingehen

Unterstützungsmaßnahmen

Wie haben Sie den Unterstützungsbedarf des Mitarbeiters eingeschätzt?

Inhaltliche Unterstützung, Unterstützung bei der Planung der Vorstellung,
Unterstützung bei der Vermittlung der Fortbildungsinhalte, Organisation von Räumen,
Materialien,

Welche Unterstützungsmaßnahmen konnten Sie dem Multiplikator anbieten?

Wie viel Zeit benötigten Sie als Vorgesetzter zur Unterstützung des Multiplikators?

Vorstellung im Kollegenkreis

Waren Sie bei der Vorstellung anwesend?

Wann fand die Vorstellung statt?

In welchem organisatorischen Rahmen fand die Vorstellung statt? Präzisieren:

Dienstbesprechung, spezieller Termin

Wie lange dauerte die Vorstellung?

Wo fand die Vorstellung statt?

Gab es Schwierigkeiten bei der Vorstellung? Wenn ja, um welche handelte es sich?

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Mitarbeiter gut auf die Weitergabe des Wissens
vorbereitet wurde?

Verhalten der Kollegen

Wie wirkte das Team auf Sie -eher interessiert oder eher nicht interessiert?

Warum war das Team interessiert bzw. eher nicht interessiert?

Welchen Grund hatte es aus Ihrer Sicht, dass das Team kein Interesse zeigte?

Wie schätzen Sie es ein, inwiefern der Mitarbeiter als Wissensvermittler von den
Kollegen akzeptiert wurde?

Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Wer traf die Entscheidung darüber, das Thema in die Praxis umzusetzen?

Wer war für den Umsetzungsprozess verantwortlich?

Welche Rolle oder Aufgaben haben Sie wahrgenommen?

Welche Rolle spielte der Multiplikator im Umsetzungsprozess?

Wie war der Ablauf der Umsetzung der Fortbildungsinhalte?

Gabe es noch andere Personen, die sich am Umsetzungsprozess beteiligten- außer
dem Stationsteam?

Gab es Schwierigkeiten bei der Umsetzung? Wenn ja, um welche handelte es sich?

Würden Sie sagen, dass die Umsetzungsphase inzwischen abgeschlossen ist?

Evaluation wurde ja vom Bildungszentrum durchgeführt, wie sieht es denn mit
einrichtungsbezogener Evaluation aus?

Bitte geben Sie dem gesamten Fortbildungs- und Umsetzungsprozess eine Note von 1
bis 6, wobei 1 „sehr gut“ und 6 „ungenügend“ darstellt.

Interview mit einem Mitarbeiter

Einstieg:

Herzlichen Dank noch einmal dafür, dass Sie sich dafür bereit erklärt haben, an dem heutigen Gespräch teilzunehmen. Wie schon erwähnt geht es um eine abschließende Bewertung des SEPiA- Projekts in Preetz. Die durchgeführten Fortbildungen in Preetz hatten ja die Besonderheit, dass ein oder mehrere Mitarbeiter einer Einrichtung an der Fortbildung teilgenommen haben und anschließend ihr Wissen an die Kollegen weitergegeben haben. Wir wollen nun anhand von Beschreibungen konkreter Fortbildungen und Umsetzungsprozesse aufzeigen, ob das Konzept des SEPiA-Projekts seinen Zweck erfüllt. Daher wollen wir in einer Art Abschlussevaluation herausfinden, wie dieses Konzept von den beteiligten Personen bewertet wird. Wir befragen dazu die Teilnehmer an den Seminaren, ihre Vorgesetzten und auch die Mitarbeiter des Kollegenteams, an die das Wissen weitergegeben wurde. Wie wir ja bereits erfahren haben, hat Ihr Kollege an der Fortbildung XY teilgenommen. Nun würden wir gerne von Ihnen erfahren, wie sich das Ganze aus Ihrer Sicht abgespielt hat –also wie die Fortbildung hier in der Einrichtung abgelaufen ist und wie es anschließend zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeitspraxis kam.

Wie lief das Ganze aus Ihrer Sicht denn ab?

Thema

Wie wichtig schätzen Sie das Seminarthema für Ihre Arbeit ein?
Hatten Sie sich vor der Fortbildung schon mit dem Thema beschäftigt?
Würden Sie sagen, dass es sich um ein schwieriges Thema handelt?
Wenn ja, worin besteht die Schwierigkeit?

Vorstellung im Kollegenkreis

Wie war denn Ihr Gesamteindruck von der Fortbildung?
Hatten Sie den Eindruck, dass Ihr Kollege inhaltlich gut vorbereitet war? Wenn eher nicht, warum nicht?
War ihr Kollege imstande die Inhalte so aufzubereiten, dass sie gut verständlich waren.
Gab es Schwierigkeiten bei der Vorstellung? Wenn ja, um welche handelte es sich?

Verhalten der Kollegen

Wie wirkte das Team auf Sie -eher interessiert oder eher nicht interessiert?
Warum wirkte das Team interessiert bzw. eher nicht interessiert?
Welchen Grund hatte es aus Ihrer Sicht, dass das Team kein Interesse zeigte?
Wie schätzen Sie es ein, inwiefern wurde ihr Kollege bei der Vorstellung als Wissensvermittler von den Kollegen akzeptiert?

Umsetzung der Fortbildungsinhalte

Wenden Sie das Wissen aus der Fortbildung in der Arbeitspraxis an?
Gab es Schwierigkeiten bei der Umsetzung?
Wenn ja, um welche handelte es sich?

Kriterien für die Fallbeschreibungen

Kriterien	Gruppen	Kategorie	Definition	Unterkategorien
Personen-gebundene Kriterien	Multiplikator	Fortbildungsbereitschaft	Äußerungen, die die motivationale Einstellung des Multiplikators vor der Seminarteilnahme zum Fortbildungsbesuch betreffen.	Freiwilligkeit bei der Teilnahme an der Fortbildung
				Interesse am Thema
		Ausgangskompetenzen	Wortbeiträge, die Ausgangskompetenzen der Multiplikatoren betreffen.	Fachliche Ausgangskompetenz
				Didaktische Ausgangskompetenz
				Persönliche und Soziale Ausgangskompetenz
				Organisatorische Ausgangskompetenz
	Qualifizierung	Äußerungen, inwieweit das SEPIA-Seminar dazu beigetragen hat, den Mitarbeiter zur Multiplikatorentätigkeit zu befähigen	Didaktische Qualifizierung	
			Inhaltliche Qualifizierung	
			Qualifizierung zur praktischen Anwendung	
	Vorgesetzter	Unterstützung des Multiplikators	Aussagen, die unterstützende Maßnahmen für den Multiplikator zur Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Kollegenkreis beschreiben	Inhaltliche Unterstützung
				Organisatorische Unterstützung (Räume, Termine, Materialien)
				Persönliche Unterstützung durch Präsenz bei der Vorstellung der Fortbildungsinhalte
				Unterstützung bei der Wissensvermittlung
		Gestaltung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsumgebung	Beiträge, die die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen als Faktoren für den Fortbildungs- und Umsetzungsprozess betreffen.	Zeitliche Ressourcen für den Multiplikator
				Zeitliche Ressourcen des Vorgesetzten
		Förderung des Umsetzungsprozesses	Äußerungen über Aufgaben des Vorgesetzten zur Förderung des Umsetzungsprozesses	Räumliche Ressourcen
Entscheidung über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte				
Rollen- und Aufgabenverteilung während der Umsetzungsphase				
Evaluation der Umsetzung				

	Kollegenteam	Verhalten bei der Vorstellung im Kollegenteam	Äußerungen, wie die Kollegen sich während der Multiplikatorenfortbildungen verhalten haben.	Interesse bei der Vorstellung
				Akzeptanz des Multiplikators
Themengebundene Kriterien		Relevanz	Aussagen, in denen die Bedeutung eines Fortbildungsthemas für die Einrichtung thematisiert wird	Bedarf an der Umsetzung
				Nutzen für die Arbeitspraxis
		Schwierigkeitsbereich	Wortbeiträge, die den Schwierigkeitsbereich eines Fortbildungsthemas betreffen	Verständnis
				Anwendung
				Einstellung

Eidesstattliche Erklärung

Wir versichern, dass wir die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfassten und nur die angegebenen Hilfsmittel benutzten. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind unter Angabe der Quellen deutlich gemacht.

Hamburg, den 02.08.2005
