

**Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg**  
**Fachbereich Sozialpädagogik**

## **Studiengang Pflege**

**Einsatz von Transferstrategien im Rahmen von Bildungs-  
maßnahmen für Pflegefachkräfte –  
Erprobung und Evaluation**

## **Diplomarbeit**

**Tag der Abgabe: 12.01.2004**  
**Vorgelegt von: Peggy Saß**  
**Matrikelnummer 1521295**  
**Mettlerkampsweg 20**  
**20535 Hamburg**

**Betreuende Prüfer: Herr Prof. Dr. Peter Stratmeyer**  
**Zweite Prüferin: Frau Prof. Petra Weber**

**In Rahmen meiner Tätigkeit als Koordinatorin eines arbeitsmarktpolitischen Projektes beschäftige ich mich mit einem Problem, das im Bereich der Pflege, aber auch in anderen Arbeitsfeldern vielen Unternehmen bekannt ist – die Verbreitung, Weitergabe und Nutzbarmachung gelernten Wissens. Während der Studienzeit habe ich viele Bereiche des Dienstleistungsfeldes Pflege kennen gelernt. Dabei konnte ich beobachten, dass diverse Maßnahmen, die in verschiedenen Arbeitsbereichen begonnen wurden, nach einiger Zeit trotz enormen Engagements der Mitarbeiter „einschliefen“. Im Bereich der Personalentwicklung beispielsweise interessierten sich Mitarbeiter/innen für bestimmte Fortbildungen, nahmen an diesen teil und kamen motiviert und mit vielen Ideen zurück an ihren Arbeitsplatz. Oft war es nicht möglich, diese mitgebrachten Ideen zu verwirklichen. Der Arbeitsalltag mit Schichtdiensten, anstrengenden Tätigkeiten, der stetige Personalmangel und andere Rahmenbedingungen führten dazu, dass die Fortbildungsinhalte schnell in den Hintergrund gerieten bis sie ganz vergessen waren. Das schien aber kaum jemand zu bemerken. Erst zu späteren Zeitpunkten erinnerte man sich gelegentlich mit Äußerungen wie „*Ach, wir wollten doch mal ...*“ daran.**

**Mit Rückblick auf diese Erinnerungen beeindruckt mich die Tatsache, dass das Projekt, in dem ich tätig bin, mit Initiative der beteiligten Einrichtungen entstanden ist. Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Personen bedanken, die es mir ermöglicht haben, an diesem Projekt mitzuwirken und eine Arbeit zu schreiben, die einen Beitrag für die Praxis leistet.**

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Problembeschreibung und Begründung der Studie.....</b>	<b>7</b>
<b>3. Einbindung des Projektes in die Gemeinschaftsinitiative „Equal“ der Europäischen Union .....</b>	<b>10</b>
3.1 Entwicklungspartnerschaft SEPIA .....	10
3.2 Teilprojekt Preetz.....	11
<b>4. Theoretischer Bezugsrahmen der Arbeit.....</b>	<b>13</b>
4.1 Wissensmanagement .....	13
4.1.1 Ein Modell des Wissensmanagements.....	14
4.1.2 Problematische Aspekte des Wissensmanagements .....	18
4.2 Bildungscontrolling .....	19
4.2.1 Phasen des Bildungscontrollings.....	20
4.2.1.1 Erhebung des Bildungsbedarfs und Planung der Bildungsmaßnahme .....	20
4.2.1.2 Durchführung der Bildungsmaßnahme .....	20
4.2.1.3 Wissenstransfer im Funktionsfeld .....	20
4.2.1.4 Evaluation .....	21
4.2.2 Problematische Aspekte des Bildungscontrollings .....	29
4.2.2.1 Beeinflussende Faktoren des Wissenstransfers von Bildungsmaßnahmen .....	30
4.2.2.2 Probleme der Evaluation von Bildungsmaßnahmen.....	35
<b>5. Studien im Bereich des Wissensmanagements und der beruflichen Weiterbildung.....</b>	<b>38</b>
5.1 Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa .....	38
5.2 Trendstudie: Der Weg zum Wissen ist noch lang .....	39
5.3 Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung .....	40
5.4 Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung an Beispielen von Fach- und Datenverarbeitungsseminaren .....	41
5.5 ‘Best-practice’ beruflicher Weiterbildung .....	42
5.6 Studie zur „Personalentwicklung und Qualifizierung“ .....	42
<b>6. Methodischer Ansatz der Untersuchung.....</b>	<b>44</b>
6.1 Der Fortbildungsprozess und die Strategien im Projekt.....	44

6.1.1 Erhebung des Personalentwicklungsbedarfes und Planung der Bildungsmaßnahme .....	45
6.1.2 Durchführung der Bildungsmaßnahme.....	47
6.1.3 Wissenstransfer im Funktionsfeld .....	49
6.1.4 Möglichkeit von Folgeveranstaltungen .....	50
6.2 Die Evaluationsphasen und -instrumente im Projekt.....	51
6.2.1 Evaluation der transferorientierten Fortbildung .....	51
6.2.2 Evaluation des Strategieeinsatzes .....	52
6.2.3 Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers .....	52
<b>7. Datenerhebung und Datenanalyse der Evaluation.....</b>	<b>57</b>
7.1 Ablauf der Datenerhebung .....	57
7.2 Ablauf der Datenanalyse .....	58
<b>8. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>60</b>
8.1 Ergebnisse der Evaluation der transferorientierten Fortbildung .....	60
8.2 Ergebnisse der Evaluation des Strategieeinsatzes nach den ersten Fortbildungen.....	61
8.3 Ergebnisse der Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers .....	63
<b>9. Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen.....</b>	<b>79</b>
<b>10. Quellenverzeichnis .....</b>	<b>82</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>86</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb.1: Modell des Wissensmanagements .....	14
Abb.2: Modell des Fortbildungsprozesses im Projekt .....	43
Abb.3: Eigene und Teamanwendung der Inhalte in Bezug zur Arbeitszeit .....	62
Abb.4: Organisationeller Bedarf .....	64
Abb.5: Eigene Anwendung der Inhalte im Bezug zum Bedarf .....	64
Abb.6: Teamanwendung der Inhalte in Bezug zum Bedarf .....	65
Abb.7: Wissenstransfer in Bezug zur Freiwilligkeit der Fortbildungsteilnahme .....	66
Abb.8: Häufigkeit des Gesprächs mit dem Vorgesetzten .....	66
Abb.9: Wichtigkeit des Gesprächs mit dem Vorgesetzten .....	68
Abb.10: Häufigkeit der Vorstellung von Inhalten im Team .....	69
Abb.11: Teaminteresse .....	70
Abb.12: Wichtigkeit der Vorstellung von Inhalten.....	71
Abb.13: Anwendung der Strategien und Umsetzung .....	72
Abb.14: Unterstützung durch Vorgesetzten im Umsetzungsprozess .....	74
Abb.15: (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten .....	75
Abb.16: Beobachtete Effekte der Umsetzung .....	76
Abb.17: Beeinflussende Faktoren im Umsetzungsprozess .....	76

## 1. Einleitung

Eine Reihe ökonomischer Bedingungen und gesetzliche Vorgaben führen gegenwärtig und zukünftig zu einer wachsenden Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen in der Altenpflege.<sup>1</sup> Neben diesen Anforderungen implizieren aber auch Defizite einen enormen Bedarf an Fort- und Weiterbildungen. In Schleswig-Holstein bescheinigte der Medizinische Dienst der Krankenversicherung (MDK) den Altenpflegeeinrichtungen einen erheblichen Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen.<sup>2</sup> Ausgehend davon wurde durch die Landesregierung Schleswig-Holsteins eine Qualitätsoffensive initiiert, die Fortbildungen in Altenpflegeeinrichtungen finanziell unterstützt.

Die an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Einrichtungen haben seitdem in großem Umfang finanzielle Mittel investiert, um Mitarbeiter fort- und weiterzubilden. Einrichtungsleitungen und verantwortliche Pflegefachkräfte bemängelten jedoch die fehlende Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die praktische Arbeit. Dieser Umstand führte zur Entstehung des Projektes „Qualitäts- und Qualifizierungsoffensive für examinierte Pflegekräfte im Bereich stationärer und ambulanter Pflegeeinrichtungen“, mit dem sich diese Diplomarbeit befasst. Das Projekt verfolgt das Ziel, bedarfsgerechte Fortbildungen innerhalb eines trägerübergreifenden Netzwerkes von Pflegeeinrichtungen anzubieten und dabei die Umsetzung von Fortbildungsinhalten mit Hilfe innovativer Strategien zu unterstützen.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, in Anlehnung an die entwickelten Strategien, ein Evaluationsinstrument zur Überprüfung des Wissenstransfers zu erarbeiten und zu erproben.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll im nächsten Kapitel das Ausgangsproblem, die mangelnde Umsetzung von Fortbildungsinhalten, näher beleuchtet werden. Das 3. Kapitel dient der Beschreibung der Entwicklungspartnerschaft „Sektorale Entwicklungspartnerschaft in der Altenhilfe“ (SEPIA), in welche das Projekt eingebettet ist. Kapitel 4 erläutert die theoretischen Grundlagen von Wissensmanagement und Bildungscontrolling mit Schwerpunktsetzung auf Wissenstransfer und Evaluation. Das Kapitel 5 umfasst Ausführungen zu einigen Studien im Bereich

---

<sup>1</sup> vgl. Adolph / Heinemann, 2003, S. 9

<sup>2</sup> vgl. Stremlau, 2001 sowie Medizinischer Dienst der Krankenversicherung Schleswig-Holstein, 2000

des Wissensmanagements und der beruflichen Weiterbildung, welche einen Bezug zur vorliegenden Untersuchung aufweisen.

Der methodische Ansatz der Untersuchung wird im Kapitel 6 dargestellt. Dabei wird auf die Darstellung der Projektphasen, in denen sich die entwickelten Strategien widerspiegeln, eingegangen. In diesem Zusammenhang werden auch die unterschiedlichen Evaluierungsphasen und –instrumente des Projektes aufgezeigt.

Ausgehend vom methodischen Ansatz werden im 7. Kapitel die Datenerhebung und –analyse der Untersuchung beschrieben. Die Beschreibung und Diskussion der Ergebnisse sind Bestandteil des 8. Kapitels. Im Kapitel 9 werden dann aus den Untersuchungsergebnissen Schlussfolgerungen und Ansatzpunkte für weitere Maßnahmen in der betrieblichen Bildungsarbeit gezogen.

In der vorliegenden Arbeit wird nicht explizit zwischen Fort- und Weiterbildung unterschieden, da diese Unterscheidung in der bearbeiteten Literatur auch unberücksichtigt blieb.

Des Weiteren wird grammatikalisch durchgängig die männliche Form benutzt, welche die weibliche Form aber ausdrücklich mit einbezieht.

## 2. Problembeschreibung und Begründung der Studie

Unterschiedliche Anforderungen führen im Bereich der Altenhilfe zu einem ansteigenden Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen. Zunehmender Wettbewerbs- und Kostendruck sowie immer komplexere Organisationsstrukturen stellen neue ökonomische Erfordernisse dar. Gestiegene Anforderungen an die Kompetenzen der Pflegekräfte<sup>3</sup> und die ausgeprägte Arbeitsteilung in der Pflege<sup>4</sup> führen gegenwärtig und zukünftig zu einer wachsenden Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen in der Altenpflege<sup>5</sup>.

Des Weiteren sind Altenpflegeeinrichtungen gemäß § 80 SGB XI<sup>6</sup> gesetzlich verpflichtet, sich an Maßnahmen der Qualitätssicherung zu beteiligen. Dabei wird auf Maßnahmen der internen und externen Qualitätssicherung Bezug genommen, zu denen auch Fortbildungen zählen.<sup>7</sup>

Die mangelnde Umsetzung von Fortbildungsinhalten als Ausgangspunkt des vorliegenden Projektes stellt ein aktuelles Problem dar. Die Aktualität des Themas wird dadurch unterstrichen, dass sich derzeit zwei weitere Projekte mit Teilaspekten dieser Problematik auseinandersetzen. Das Modellprojekt „Transfer von Fortbildungswissen in die Praxis der Altenhilfe“ der Vorwerker Diakonie Lübeck erprobt einen verbesserten Wissenstransfer durch die intensive Begleitung einer Person.

Das Projekt „Dritt-Sektor Qualifizierung in der Altenhilfe“<sup>8</sup> entwickelt und erprobt ausgehend von einer landesweiten Erhebung zur „Personalentwicklung und Qualifizierung“ der ambulanten und stationären Pflege modellhaft „*Maßnahmen zur Implementierung gezielter Personalentwicklung*“<sup>9</sup> in den Einrichtungen. Auf Ergebnisse der Erhebung wird im 5. Kapitel eingegangen.

---

<sup>3</sup> vgl. Adolph / Heinemann, 2003, S.10

<sup>4</sup> vgl. Thom / Blunck, 1995, S.38

<sup>5</sup> vgl. Adolph / Heinemann, 2003, S.9

<sup>6</sup> SGB XI ist das Sozialgesetzbuch der Pflegeversicherung, vgl. § 80 SGB XI

<sup>7</sup> vgl. Klie / Kramer, 2003, S.751

<sup>8</sup> Es handelt sich dabei um ein Kooperationsprojekt des Caritasverbandes der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V., des Diakonischen Werkes Württemberg e.V., des Paritätischen Baden-Württemberg und anderer. ([www.equal-altenhilfe.de](http://www.equal-altenhilfe.de), vom 15.09.2003)

<sup>9</sup> Göpfert-Divivier / Ahr, 2003, S.7 (vgl. auch [www.equal-altenhilfe.de](http://www.equal-altenhilfe.de))

Stefan Görres stellt zur Qualitätsentwicklung in der Altenpflege die These auf: „*Gegenwärtige Ausgangssituation – trotz langjähriger Qualitätssicherungsdebatte kaum veränderte Praxis*“<sup>10</sup>.

Der fehlende Transfer erworbenen Fachwissens ist keine pflegespezifische Problematik. Bereits 1991 schreibt Franz Langecker: „*Mehr als 80% aller Bildungsausgaben verpufften im Bermuda-Dreieck Führungskräfteentwicklung. Sie lernen und lernen, aber verändern sich nicht.*“<sup>11</sup>.

Ein Transferverlust ist für die wirtschaftliche Entwicklung um so bedeutender, wenn man darüber hinaus feststellt, „*dass Deutschland die ehemals führende Position bei der Zahl der Unternehmen, die Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung anbieten, verloren hat. Die Chance der Mitarbeiter, an Weiterbildungskursen teilnehmen zu können, ist im europäischen Vergleich unterdurchschnittlich, die Dauer der Maßnahmen liegt auf dem Niveau der Bewerberländer*“<sup>12</sup> (eigene Anmerkung: osteuropäische Staaten, die in die europäische Union im Rahmen der EU – Osterweiterung aufgenommen werden). Weitere Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie sind im 5. Kapitel zu finden.

Während die Bundesregierung von der Entstehung elitärer Universitäten und der Erhöhung der Forschungsetats träumt<sup>13</sup>, sieht die Realität am Wirtschaftsstandort Deutschland anders aus:

„*Als Folge der Rezession kürzen offensichtlich immer mehr deutsche Unternehmen und Behörden die Trainingsausgaben für ihre Mitarbeiter.*“<sup>14</sup>,

„*Es sei eine traurige Tatsache, dass in schwierigen Zeiten das Bildungsbudget gekürzt werde.*“<sup>15</sup>

Die Ausführungen machen deutlich, dass verbleibende Bildungsmaßnahmen optimalerweise in einer Form angeboten werden müssen, die eine nachhaltige Wirkung in der Praxis erzielt.

Das Projekt „Qualitäts- und Qualifizierungsoffensive für examinierte Pflegekräfte im Bereich stationärer und ambulanter Pflegeeinrichtungen“ versucht, sich mit diesem Problem auseinander zu setzen.

---

<sup>10</sup> Görres, S.: Der Gastbeitrag: Qualitätsentwicklung in der Altenpflege – 6 Thesen, 2003, S.6

<sup>11</sup> Langecker, 1993, Editorial

<sup>12</sup> Grünwald / Moraal / Schönfeld, 2003, S.10

<sup>13</sup> vgl. Tagesschau vom 06.01.2004

<sup>14</sup> Lünendonk, 2003, S.44

<sup>15</sup> Fleig, 2003, S.16

Im folgenden Kapitel wird das Projekt und seine Einbettung in die Entwicklungspartnerschaft „SEPIA“ und die Gemeinschaftsinitiative „Equal“ näher beschrieben.

### **3. Einbindung des Projektes in die Gemeinschaftsinitiative „Equal“ der Europäischen Union**

Die vorliegende Untersuchung ist als Bestandteil eines Teilprojektes der „Sektoralen Entwicklungspartnerschaft in der Altenhilfe“ (SEPiA) an die Gemeinschaftsinitiative „Equal“ der Europäischen Union angebunden.

*„ (...) Equal zielt darauf ab, neue Wege zur Bekämpfung von Diskriminierung und Ungleichheiten von Arbeitenden und Arbeitssuchenden auf dem Arbeitsmarkt zu erproben. Im Vordergrund steht die Förderung von Humanressourcen, insbesondere die berufliche Integration am Arbeitsmarkt benachteiligter Personengruppen sowie die Verbesserung des lebensbegleitenden Lernens und die Schaffung neuer Arbeitsplätze.“<sup>16</sup>*

Die Gemeinschaftsinitiative bietet die Gelegenheit zu enger Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Unter den Gesichtspunkten Innovation und Anpassungsfähigkeit untersucht das vorliegende Projekt den Wissenstransfer von Fortbildungsveranstaltungen, um Verbesserungen in diesem Bereich zu erreichen.

#### **3.1 Entwicklungspartnerschaft SEPIA**

Antragsteller in der Gemeinschaftsinitiative Equal sind unter der Geschäftsführung des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege (NDZ, Kiel) sieben Bildungsinstitute aus vier norddeutschen Bundesländern, die jeweils eigene Projekte zur Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit im Bereich der Altenhilfe entwickeln und erproben. Arbeitsmarktpolitische Ziele im Sinne von Equal sind dabei die Rekrutierung neuer Mitarbeiter/innen für den Altenhilfesektor und/oder die Erhöhung der Berufsverweildauer von ausgebildeten Pflegekräften in diesem Arbeitsbereich.

Durch intensiven Austausch der Erfahrungen und Ergebnisse untereinander unterliegen die Projekte einer gegenseitigen Reflexion und Evaluation, die hohe Ergebnisqualität erwarten lassen.

---

<sup>16</sup> [www.equal-de.de](http://www.equal-de.de): Equal – Das Programm, vom 12.09.2003

Die sieben Projekte haben sich den Namen „SEPIA“ gegeben. Die Assoziation mit dem mehrarmigen Tintenfisch ist bewusst gewählt und spiegelt Vernetzung des Gesamtprojektes unter dem „Kopf“ des NDZ wider.

### **3.2 Teilprojekt Preetz**

Initiiert durch den Landesverband der Arbeiterwohlfahrt in Schleswig-Holstein ist eines der sieben SEPIA-Teilprojekte im AWO-Bildungszentrum Preetz, einer staatlich anerkannten Fachschule für Altenpflege, angesiedelt. Im Projekt „Qualitäts- und Qualifizierungsoffensive für examinierte Pflegekräfte im Bereich stationärer und ambulanter Pflegeeinrichtungen“ arbeitet das Bildungszentrum Preetz in einem trägerübergreifenden Netzwerk mit fünfzehn ambulanten und stationären Pflegeeinrichtungen zusammen.

Schwerpunkt des Projektes ist ein am Bedarf der beteiligten Einrichtungen orientiertes Angebot an Personalentwicklungsmaßnahmen, wobei der Ausgangspunkt im akuten Problem der mangelnden Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die Praxis liegt.

Dabei werden verschiedene Zielsetzungen verfolgt:

a) Erarbeiten und Erproben innovativer Strategien zum Wissenstransfer

Um dem Problem der mangelnden Umsetzung von Fortbildungsinhalten zu begegnen, haben Vertreter der beteiligten Einrichtungen Strategien erarbeitet, die den Prozess des Wissenstransfers unterstützen sollen.

Eine genaue Beschreibung dieser Strategien erfolgt im 6. Kapitel.

b) Vermittlung von Sicherheit bei der Umsetzung gesetzlicher Neuerungen für die Pflegefachkräfte

Gesetzliche Neuerungen führen zu einem kontinuierlichen Bedarf an Anpassungsmaßnahmen in den Einrichtungen. Die im Projekt angebotenen Fortbildungen berücksichtigen diesen Bedarf. Oft ist zügiges Handeln erforderlich, um das Qualitätsniveau der Gesetzeslage anzupassen. Innerhalb des Netzwerkes können notwendige Bildungsmaßnahmen und auch Nachschulungen zeitnah organisiert werden.

c) Stärken psychosozialer Kompetenzen des Pflegepersonals

Aussagen wie „*Der Job greift immer öfter die Psyche an – Pflege und Verwaltung extrem betroffen*“<sup>17</sup> und die Tatsache, dass die derzeitige Verweildauer im Berufsfeld Altenhilfe nur etwa drei bis fünf Jahre beträgt, führen zur Notwendigkeit, psychosoziale Kompetenzen zu stärken, um vorzeitige Berufsausstiege zu verhindern.<sup>18</sup>

Die durch die Gemeinschaftsinitiative Equal geförderten Maßnahmen bieten den beteiligten Einrichtungen die Chance, trägerübergreifend vernetzt die geforderten Anpassungsqualifikationen für die Altenhilfe in Schleswig-Holstein unter Einsparung finanzieller und personeller Ressourcen durchzuführen, neue Personalentwicklungsmaßnahmen zu erarbeiten und damit ihre Existenz zu sichern.

Bevor im 5. Kapitel auf einige Studien zum Themenfeld eingegangen wird, erhält der Leser im nächsten Kapitel einen Einblick in die wissenschaftlichen Grundlagen der vorliegenden Arbeit.

---

<sup>17</sup> Kieler Nachrichten vom 29.01.2003

<sup>18</sup> vgl. Krämer, 2002, S.44 sowie Perino, 2003, S.28 f.

## 4. Theoretischer Bezugsrahmen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Prozessen, welche das Bewusstmachen, die Erweiterung und den Transfer von Wissen beinhalten. Daher dient dieses Kapitel zur Erläuterung der wissenschaftlichen Grundlagen des Wissensmanagements und des Bildungscontrollings.

### 4.1 Wissensmanagement

Eine Reihe von Entwicklungen wie zum Beispiel die stetige Zunahme neuer Technologien, die verstärkte Einbeziehung von Kunden in den Leistungserbringungsprozess und komplexe Aufgaben, welche über die eigene Qualifikation hinausgehen, bringen steigende Anforderungen an Mitarbeiter vieler Arbeitsbereiche mit sich. Die Lösung einer Vielzahl von Arbeitsaufgaben erfordert, dass Mitarbeiter ihren Blick auf andere Disziplinen richten, mit Vertretern dieser Bereiche kooperieren und sich neues Wissen aneignen bzw. entwickeln müssen.<sup>19</sup>

Die ständige Weiterentwicklung bestehenden Wissens führt außerdem zur Notwendigkeit, das durch Erfahrung, Ausbildung und berufliche Entwicklung erworbene Wissen kontinuierlich den aktuellen Erkenntnissen anzupassen.<sup>20</sup>

In diesem Zusammenhang wird persönliches Wissen entwickelt und weitergegeben.<sup>21</sup> Die Arbeit eines gezielten Wissensmanagements kann dabei für Unternehmen effektiv sein. Dies wird durch folgende Aussage verdeutlicht: *„Management-Professoren in den USA und Europa vertreten die Ansicht, dass der Wert des intellektuellen Kapitals von Unternehmen den ihres materiellen Kapitals bereits in zahlreichen Fällen überschreitet.“*<sup>22</sup>

Wissensmanagement bezeichnet einen „organisierten Umgang mit Wissen“<sup>23</sup>, in dem Wissen entwickelt, verteilt, genutzt, gespeichert, wiederverwendet und evaluiert wird.<sup>24</sup>

Wissensarbeit in Organisationen verfolgt in der Regel das Ziel, „einen Beitrag zur Wertschöpfung des Unternehmens zu leisten“<sup>25</sup>. Dazu muss ein solches Mana-

---

<sup>19</sup> vgl. Hermann, 2002, S.10-14

<sup>20</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.10

<sup>21</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.11

<sup>22</sup> Gerber / Trojan, 2002, S.340

<sup>23</sup> Nohr, 2002, S.16

<sup>24</sup> vgl. Nohr, 2002, S.16-20 sowie Gaugler, 2002, Editorial

gement das Wissen der einzelnen Mitarbeiter nutzbringend für das gesamte Unternehmen anwenden.<sup>26</sup> Mehrere Autoren vertreten die Auffassung, dass die Schaffung optimaler Bedingungen für Wissensarbeit durch geeignete Rahmenbedingungen und Optimieren von Wissensflüssen eigentliche Aufgabe eines Wissensmanagements ist.<sup>27</sup>

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass aufgrund des rasanten Anstiegs von „Wissensmanagement-Softwareprodukten“ mit dem Begriff vielerorts ein rein technologiebezogenes Vorgehen verbunden wird. Daher spricht man auch vom sogenannten „Knowledge-Management“, unter dem ein ganzheitlicher Ansatz des Wissensmanagement verstanden wird. Da diese begriffliche Trennung in der Literatur nicht durchgängig benutzt wurde, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Wissensmanagement“ synonym mit „Knowledge-Management“ verwendet.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit einem ausgewählten Modell des Wissensmanagements.

#### **4.1.1 Ein Modell des Wissensmanagements**

Die zahlreichen zum Wissensmanagement existierenden Modelle enthalten meist die Elemente der Identifikation, des Erwerbs, der Verteilung und der Nutzung von Wissen.<sup>28</sup> Der Kreislauf geht von bestimmten Zielsetzungen aus und wird abschließend hinsichtlich seiner Zielerreichung evaluiert.<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> Reinmann-Rothmeier / Mandl, S.16

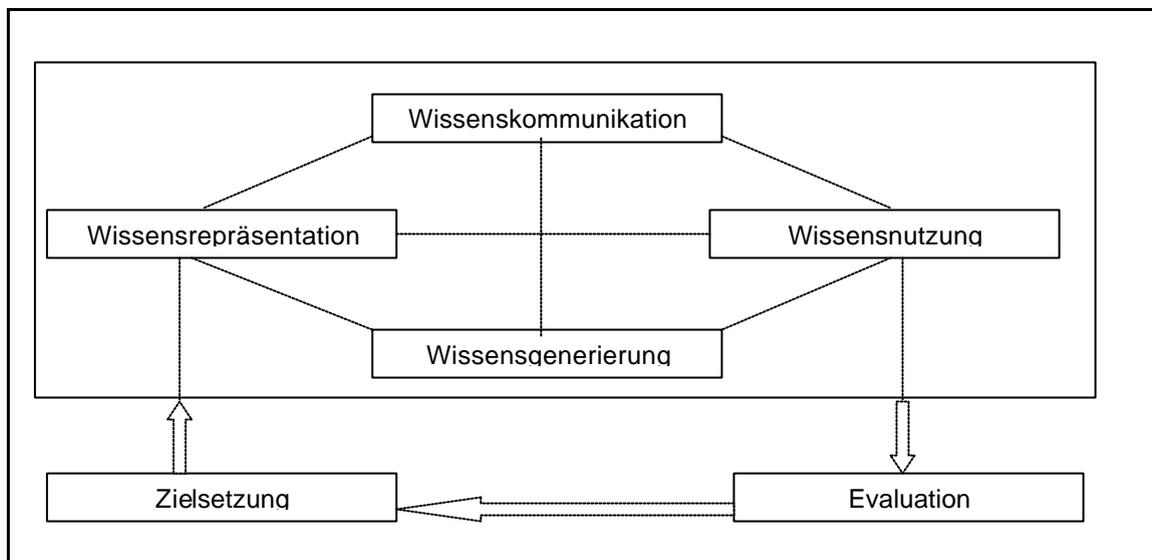
<sup>26</sup> Westenbaum, A.: Mitarbeitergespräche als Gestaltungsfelder des Wissensmanagements, in: Wissensmanagement, 5.2003,1, S.41-43, Mindelheim: Büro für Medien

<sup>27</sup> Hermann, S.10-14 sowie Schütt, P.: Wissensmanagement – was ist das eigentlich?, in: Wissensmanagement, 4.2002,1, S.50-52, Mindelheim: Büro für Medien

<sup>28</sup> vgl. Nohr, S.16-20

<sup>29</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, S.18

Ein weit verbreitetes Modell des Wissensmanagement stellen Reinmann-Rothmeier und Mandl dar (vgl. Abb.1):<sup>30</sup>



(Abb.1: Modell des Wissensmanagements)

In der Praxis sind die einzelnen Phasen nicht - wie dargestellt - scharf voneinander zu trennen, sondern miteinander verbunden.<sup>31</sup>

Anhand des dargestellten Modells sollen die einzelnen Phasen beschrieben werden.

### Zielsetzung im Rahmen des Wissensmanagements

Wissensmanagement muss sich an den strategischen Zielen eines Unternehmens orientieren, um erfolgreich, das heißt organisationsentwicklerisch von Bedeutung zu sein. Dabei leitet das strategische Wissensmanagement seine Zielsetzungen aus den Kernkompetenzen und –prozessen des Unternehmens ab.<sup>32</sup>

Kernkompetenzen eines Unternehmens „sind spezifische (...) Wissens- und Handlungsressourcen einer Unternehmung, sie sind erfolgsrelevant, entstehen aus kollektiven Lernprozessen und ihre Bedeutung ist überindividuell.“<sup>33</sup> Abgeleitet von den Kernkompetenzen eines Unternehmens sind Kernprozesse „Kette[n] von inhaltlich zusammenhängenden Aktivitäten, die zur Leistungserstellung und –verwertung vollzogen werden müssen und zu einem abgeschlossenen Ergebnis

<sup>30</sup> Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.18

<sup>31</sup> Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.26

<sup>32</sup> vgl. Nohr, 2002, S.16-20

<sup>33</sup> Staehle, 1999, S.898 f.

*führen, das einen wesentlichen Beitrag zum Unternehmenserfolg leistet“<sup>34</sup>. Kernprozesse werden charakterisiert durch ihren „wahrnehmbare[n] Kundennutzen, ihre Spezifität für die Unternehmung, die sie von Mitbewerbern abgrenzbar machen, ihre erschwerte Nachahmbarkeit für Konkurrenten (...)“<sup>35</sup>*

Im Rahmen der Zielsetzung von Wissensmanagement-Aktivitäten werden ausgehend von einer Überprüfung der gegebenen Situation zusammen mit den Zielsetzungen auch Zeitfragen geklärt.<sup>36</sup>

### **Wissensrepräsentation**

Im Rahmen der Wissensrepräsentation wird das im Unternehmen vorhandene und für die Kernprozesse relevante Wissen identifiziert und dokumentiert. Dies kann in Form von Mitarbeiterprofilen<sup>37</sup>, Datenbanken oder Mindmapping<sup>38</sup> geschehen.

Diese Darstellungsarten sollen die Weitergabe, den Austausch und somit die optimale Nutzung des vorhandenen Wissens ermöglichen. Das im Unternehmen vorhandene Wissen wird somit transparent gemacht.<sup>39</sup>

### **Wissenskommunikation**

Im Rahmen der Wissenskommunikation wird Wissen ausgetauscht, geteilt und vermittelt. Dies kann beispielsweise technikgestützt über Email oder nicht technikgestützt durch Arbeitskreise erfolgen.<sup>40</sup> In diesem Zusammenhang spielt – sofern sich ein Unternehmen nicht auf rein technologische Maßnahmen stützt – die Kommunikation und Kooperation der einzelnen Wissensträger untereinander eine wichtige Rolle.<sup>41</sup> Auf mögliche Probleme in diesem Bereich wird im Kapitel 4.1.2 eingegangen.

### **Wissensgenerierung**

Ausgehend von der Wissensrepräsentation wird im Bereich der Wissensgenerierung Wissen beschafft. Wissen kann mittels verschiedener Verfahren intern und extern beschafft werden.

---

<sup>34</sup> Vahs, 1999, S.203

<sup>35</sup> Staehle, 1999, S.752

<sup>36</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.26

<sup>37</sup> vgl. Gerber / Trojan, 2002, S.340-346

<sup>38</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.19

<sup>39</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.19

<sup>40</sup> vgl. Gerber / Trojan, 2002, S.340-346

<sup>41</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.19 sowie Albrecht / Lemke, 2002, S. 53 ff.

Sind in einem Unternehmen Mitarbeiter mit speziellen Kenntnissen zu einem Thema vorhanden, so können diese als Experten dienen. Möglicherweise muss dieses Expertenwissen durch bestimmte Maßnahmen, zum Beispiel Fortbildungen, aktualisiert bzw. erweitert und den neuesten Erkenntnissen angepasst werden.<sup>42</sup> Dabei ist die Zusammenarbeit insbesondere mit der Personalentwicklung sehr wichtig, um bei Bedarf Bildungsmaßnahmen zur Weiterentwicklung bestehenden Wissens zu vereinbaren.<sup>43</sup>

Sind in einem Unternehmen keine Experten zu einem benötigten Themenbereich vorhanden, so bietet sich außer der Expertenbildung im vorhandenen Personalgefüge die Möglichkeit von Neueinstellungen.<sup>44</sup> In der Pflege kann sich die externe Beschaffung von Wissensträgern derzeit zumindest im Bereich der Pflegefachkräfte aufgrund der engen Personalsituation in Deutschland eher schwierig gestalten. Das wird durch die Studie „Personalentwicklung und Qualifizierung“<sup>45</sup>, welche in Baden-Württemberg ambulante und stationäre Pflegeeinrichtungen befragte, bestätigt. Demnach haben 61% der ambulanten Dienste und 40% der stationären Einrichtungen Probleme bei der Neubesetzung von Stellen; davon über 90 % bei der Besetzung von Stellen mit Pflegefachkräften. Auf weitere Ergebnisse der Studie wird im 5. Kapitel eingegangen.

Wissensgenerierung und –kommunikation hängen zusammen. Beispielsweise kann kooperative Arbeit dazu beitragen, dass über Wissen kommuniziert wird und somit möglicherweise Wissen generiert werden kann.<sup>46</sup> Andererseits kann die Wissensbeschaffung beispielsweise durch Fortbildungen im Unternehmen die Kommunikation über das gelernte Wissen zur Folge haben.

## **Wissensnutzung**

In der Phase der Wissensnutzung wird Wissen angewendet und findet Berücksichtigung in Entscheidungen und Handlungen. Hier findet Wissenstransfer statt, der Ansatzpunkt für Evaluierungsmaßnahmen sein kann.<sup>47</sup>

---

<sup>42</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.20

<sup>43</sup> vgl. Schütt, 2002, S.50-52

<sup>44</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.20

<sup>45</sup> vgl. Göpfert-Divivier / Ahr, 2003

<sup>46</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.20

<sup>47</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.20

Auf den Bereich Wissenstransfer wird mit Fokus auf den Transferprozess von Wissen im Zusammenhang mit Bildungsmaßnahmen im nächsten Kapitel 4.2 eingegangen.

## Evaluation

Im Rahmen des Wissensmanagements wird mittels Evaluation Wissen bewertet.<sup>48</sup> Da das Wissensmanagement-Modell einen Prozess darstellt, können sich aus den Ergebnissen der Evaluation neue Wissensmanagement-Prozesse ableiten. Auf den Bereich der Evaluation wird detailliert in den Kapiteln 4.2.1.4 und 4.2.2.2 eingegangen.

### 4.1.2 Problematische Aspekte des Wissensmanagements

Entscheidende Voraussetzung eines erfolgreichen Wissensmanagements ist eine positive Haltung aller Mitarbeiter sämtlicher Hierarchieebenen im Unternehmen gegenüber Wissen, Wissenserwerb und –austausch sowie Kompetenzentwicklung.<sup>49</sup>

*„Wissen ist personengebunden. Der Umgang mit Wissen ist deshalb geleitet von Subjektivität, Emotionalität, persönlichen Interessen, Orientierungen, Neigungen, Ansprüchen, Ängsten und Wünschen.“*<sup>50</sup> Diese Tatsache kann zu einer Reihe von Problemen im Rahmen des Wissensmanagements führen.

Um nur einige Beispiele zu nennen:

- Weitergegebenes Wissen *„verliert seine Exklusivität“*<sup>51</sup> und kann als Verlust von Macht bzw. Infragestellen der eigenen Position im Unternehmen angesehen werden.
- Die Weitergabe von als persönliches Eigentum betrachtetem Wissen kann auch als Enteignung verstanden werden.<sup>52</sup>
- Wissensmanagement kann auch als *„ungewolltes Assessment-Center“*<sup>53</sup> verstanden werden, im Rahmen dessen Mitarbeiter mit ihrem Wissen miteinander konkurrieren.<sup>54</sup>

---

<sup>48</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.27

<sup>49</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.177

<sup>50</sup> vgl. Albrecht / Lembke, 2002, S.53

<sup>51</sup> Albrecht / Lembke, 2002, S.53

<sup>52</sup> vgl. Zillich, 2003, S.9

<sup>53</sup> Zillich, 2003, S.9

<sup>54</sup> vgl. Zillich, 2003, S.9

- Bei erforderlichen Interaktionsprozessen spielt die Sympathie einzelner Mitarbeiter untereinander eine wichtige Rolle.<sup>55</sup>
- Unzureichendes Zugehörigkeitsgefühl oder ausbleibendes Feedback bzw. fehlende Gegenleistungen zur eigenen Wissensweitergabe können die Wissenspreisgabe verhindern.<sup>56</sup>

Neben den in Personen begründeten Einflüssen können auch Rahmenbedingungen im Funktionsfeld das Wissensmanagement beeinflussen. Dazu zählen beispielsweise ein Wissensmanagement förderndes oder hemmendes Arbeitsklima und die Unternehmenskultur.<sup>57</sup> Einen weiteren beeinflussenden Faktor stellen die Schnittstellen eines Unternehmens dar. Die Trennung in eigenständige Unternehmensbereiche kann dazu führen, dass Abteilungswissen im Sinne eines wettbewerbsmäßigem Denken ungern mit anderen Abteilungen geteilt wird.<sup>58</sup> Möglicherweise führt dies dazu, dass Wissen nicht oder sogar bewusst falsch weitergegeben wird.<sup>59</sup>

Abschließend kann gesagt werden, dass alle Bestrebungen zum Aufbau eines Wissensmanagements beachten müssen, dass mit Unterstützung des Top-Managements auf allen Hierarchieebenen eine Vertrauensbasis geschaffen werden muss, welche zur Einsicht führt, dass *„die Weitergabe von Wissen mehr gilt als das Horten persönlicher Kenntnisse“*<sup>60</sup>.

## 4.2 Bildungscontrolling

Im Rahmen eines systematischen Bildungscontrollings werden Bildungsbedarfe ausgehend von bestimmten Zielsetzungen erhoben, daraufhin Bildungsmaßnahmen realisiert und anschließend hinsichtlich ihres Erfolges und der Transfersicherung mit pädagogischem und/oder betriebswirtschaftlichem Schwerpunkt evaluiert.<sup>61</sup>

---

<sup>55</sup> vgl. Albrecht / Lembke, 2002, S.53

<sup>56</sup> vgl. Albrecht / Lembke, 2002, S.54

<sup>57</sup> vgl. Albrecht / Lembke, 2002, S.54

<sup>58</sup> vgl. Schwarzmann, 2002, S. 26 ff.

<sup>59</sup> vgl. Zillich, 2003, S.10

<sup>60</sup> Reinmann / Rothmeier, 2000, S.20

<sup>61</sup> vgl. Becker, 1995, S.65 ff.

Im Folgenden wird auf die einzelnen Phasen des Bildungscontrollings eingegangen.

#### **4.2.1 Phasen des Bildungscontrollings**

Zu den Phasen des Bildungscontrollings zählen die Erhebung des Bildungsbedarfs und die Planung der Bildungsmaßnahme, die Durchführung der Bildungsmaßnahme, der Wissenstransfer ins Funktionsfeld und die Evaluation der Bildungsmaßnahme. Diese werden im nachstehenden Abschnitt beschrieben.

##### **4.2.1.1 Erhebung des Bildungsbedarfs und Planung der Bildungsmaßnahme**

Seitens der Unternehmen werden aufgrund eines Bedarfes, der sich unter anderem aus Wissensmanagement-Prozessen ableiten kann, zielgerichtet bestimmte Bildungsmaßnahmen ausgewählt (vgl. 4.1.1).

Die Einbeziehung der Mitarbeiter in die Bedarfserhebung ist wichtig, um die Akzeptanz von Bildungs- und nachfolgenden Evaluationsmaßnahmen zu gewährleisten<sup>62</sup>.

In der anschließenden Planungsphase des Fortbildungsprozesses werden die Teilnehmer, der Dozent und der Veranstaltungsort für die Bildungsmaßnahme ausgewählt.<sup>63</sup>

##### **4.2.1.2 Durchführung der Bildungsmaßnahme**

Für die Durchführung einer Bildungsveranstaltung können eine Reihe von Qualitätskriterien herangezogen werden. Auf diese wird mit Bezug auf den Wissenstransfer im Kapitel 4.2.2.1 detailliert eingegangen.

##### **4.2.1.3 Wissenstransfer im Funktionsfeld**

Im Fremdwörterbuch wird Transfer mit Übertragung bzw. Überführung beschrieben<sup>64</sup>. Der Transfer von Wissen „bezeichnet einen Vorgang, im Rahmen dessen die Übertragung von in einem Zusammenhang Gelernten auf einen anderen Zu-

---

<sup>62</sup> vgl. Bronner / Hische, 1995, S.52

<sup>63</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.83/84

<sup>64</sup> Brockhaus, 2001

sammenhang erfolgt.“<sup>65</sup> Beispielhaft geht es um die Übertragung von Wissen aus dem Lernfeld „Fortbildung“ in das Funktionsfeld „Altenpflegeheim“.

In der Literatur werden verschiedene Umsetzungsgrade des Wissenstransfers unterschieden:

- Lateraler Transfer: im Funktionsfeld werden neue Lernaufgaben mit gleichen Schwierigkeitsgraden bewältigt.
- Vertikaler Transfer: im Funktionsfeld werden neue Lernaufgaben mit höheren Schwierigkeitsgraden bewältigt.
- Negativer Transfer: das Gegenteil des positiven Transfers. Im Lernfeld Gelerntes erweist sich im Funktionsfeld als störend.
- Indifferenter bzw. Null – Transfer: im Funktionsfeld wird nicht auf Gelerntes zurückgegriffen, neue Lernaufgaben werden weder besser noch schlechter gemeistert.<sup>66</sup>

Diese Umsetzungsgrade beinhalten einen Vergleich zur Situation vor der Bildungsmaßnahme. Ohne schwerpunktmäßig einen Vergleich zur Situation vor der Bildungsmaßnahme anzustreben zu wollen, kann der *„(..) Vorgesetzte (...) an den Transfer den Anspruch knüpfen, dass nicht nur der Wissens- und Kenntniszuwachs des Mitarbeiters, der eine Maßnahme besucht hat, zentral ist, sondern ob es diesem gelingt, auch seine Kollegen an seinen Lernzuwächsen teilhaben zu lassen.“*<sup>67</sup>

Je geringer das Maß des Wissenstransfers ins Funktionsfeld des Bildungsteilnehmers ist, desto weniger Nutzen hat das Unternehmen von der Maßnahme.<sup>68</sup>

#### **4.2.1.4 Evaluation**

Evaluationen werden durchgeführt, um *„die Effizienz und die Kosten von bestimmten sozialen Programmen, von Therapieformen, von Schulungsmaßnahmen oder ähnlichem zu beurteilen.“*<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Görres / Krol, 2002, S.88

<sup>66</sup> vgl. Görres / Krol, 2002, S.89

<sup>67</sup> Götz, Band 1, 1999, S.96

<sup>68</sup> vgl. Götz, S.97

<sup>69</sup> Zimbardo, 1995, S.31

Abgeleitet aus dem lateinischen valeo/valere, was so viel wie „wert sein“ bedeutet, spricht man in Frankreich erstmals im 14. Jahrhundert von der Tätigkeit des „evaluer“ als abschätzen bzw. bestimmen.<sup>70</sup>

In seiner Entwicklung stieß die Evaluationsforschung in den siebziger Jahren auf gesteigertes Interesse in Deutschland. Nachdem Evaluationen anfangs hauptsächlich zu politischen Zwecken durchgeführt wurden, um beispielsweise politisches Handeln zu begründen, begann die pädagogische Evaluation in Deutschland Ende der achtziger Jahre.<sup>71</sup> Trotz einer Vielzahl vorliegender Untersuchungen, Lehrbücher und Orientierungshilfen befindet sich die pädagogische Evaluation in Deutschland noch in ihrer Anfangsphase.<sup>72</sup>

Zum Thema Evaluation im Zusammenhang mit Bildungsmaßnahmen lassen sich Aussagen finden wie: *„Die Evaluation von Bildungsmaßnahmen ist ein Stiefkind, da sie sowohl schwierig wie aufwendig erscheint.“*<sup>73</sup>, *„Evaluation der Weiterbildung findet in den meisten Unternehmen statt, allerdings nicht unbedingt systematisch und folgenreich.“*<sup>74</sup>

In der Pädagogik geht es vornehmlich um die Evaluation der Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen, um Praxisprobleme zu lösen und Bildung zu optimieren.<sup>75</sup> Das stetige Bestreben, Handlungsabläufe zu verbessern, kennzeichnet einen fortlaufenden Evaluierungsprozess.<sup>76</sup>

Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung werden von den Beteiligten weitere Ziele verfolgt. Häufig stehen dabei insbesondere Kosten-Nutzen-Abwägungen stehen im Vordergrund. Unternehmen, die Mitarbeiter zu Bildungsmaßnahmen entsenden, sehen in der Regel darin einen Beitrag zur wirtschaftlichen Sicherung des Unternehmens. Für sie ist es sinnvoll zu erfahren, ob die Bildungsmaßnahme einen Beitrag zur Sicherung des Unternehmens geleistet hat.<sup>77</sup> Problematisch stellt sich in diesem Zusammenhang dar, dass sich Erfolge einer Bildungsmaßnahme nicht immer monetär bewerten lassen.<sup>78</sup> Weitere Ausführungen zu den Problemen der Evaluation finden sich im Kapitel 4.2.2.2.

---

<sup>70</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.18 f.

<sup>71</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.35 f.

<sup>72</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.14

<sup>73</sup> Tomschi, 2002,7, S. 39

<sup>74</sup> Geldermann, 2002, S.73

<sup>75</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.7,24

<sup>76</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.70

<sup>77</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.67

<sup>78</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.76

Der Bildungsanbieter möchte evaluieren, ob die Bildungsmaßnahme qualitativ den Ansprüchen des Unternehmens entspricht und Transfermaßnahmen daraus entstanden sind.<sup>79</sup> Auch hier können ökonomische Gesichtspunkte dahingehend im Vordergrund stehen, dass gute Bildungsmaßnahmen, die auch Transfererfolge mit sich bringen, das Bildungsunternehmen durch Kundenbindung wirtschaftlich absichern. Die Dozenten und Bildungsteilnehmer möchten überprüfen, ob und möglicherweise wie sie bestimmte Lernziele erreicht haben.<sup>80</sup> Weitere Ziele der Evaluation können in der Rechenschaftslegung über ein Projekt und seine Ergebnisse oder in einem „Berichtswesen“ als Kommunikationsmittel zwischen Bildungsanbietern und –abnehmern liegen.<sup>81</sup>

Evaluieren wird sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht unter Verwendung verschiedenster sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden.<sup>82</sup>

Im folgenden wird auf die Gegenstandsbereiche von Evaluierungsprozessen näher eingegangen.

### **Gegenstandsbereiche der Evaluation**

Die Evaluation von Bildungsmaßnahmen kann sich auf die Analyse bzw. Planung der Maßnahme, den Lernprozess im Rahmen der Maßnahme, den Lernerfolg sowie den Lerntransfer im Funktionsfeld und die organisationsentwicklerischen Aspekte beziehen.<sup>83</sup>

#### Analyse- und Planungsebene

Die Evaluation der Analyse- und Planungsebene ist eine „Vorab-Evaluation“, die vor der Durchführung der eigentlichen Bildungsmaßnahme stattfindet. Inhaltlich werden Ziele, Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer, Konzeption der geplanten Bildungsmaßnahme, Inhalte und Methoden der Veranstaltung, Voraussetzungen der Trainer, organisatorische, finanzielle und technische Rahmenbedingungen sowie Ausstattung des Seminarraumes und notwendige Medien geprüft. Als Folge von Vorab-Evaluationen können notwendige Maßnahmen zur Veränderung von

---

<sup>79</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.68

<sup>80</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.68

<sup>81</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.71

<sup>82</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.20 f.

<sup>83</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.22,81

Bildungsmaßnahmen ergriffen werden, bevor diese stattfinden.<sup>84</sup> Bei der Planung von Bildungsmaßnahmen sollten die aufgeführten Punkte zur Evaluation von vornherein berücksichtigt werden.

#### Lernprozessevaluation

In der Phase der konkreten Bildungsmaßnahme bezieht sich die Evaluation auf alle Aspekte, die den Bildungserfolg beeinflussen können. Bildungsmaßnahmen sind in der Regel komplexe Prozesse. Ausführungen hierzu finden sich im Kapitel 4.2.2.1. Lernprozessevaluationen können während der Durchführung einer Bildungsmaßnahme erfolgen, um möglicherweise notwendige Maßnahmen rechtzeitig zu ergreifen, die den Lernerfolg sicherstellen.<sup>85</sup>

#### Lernerfolgsevaluation

Die Lernerfolgsevaluation am Ende einer Bildungsmaßnahme bezieht sich auf die Ergebnisse einer Bildungsmaßnahme. Sie zielt auf eine Qualitätsüberprüfung ab, mit der Schwachstellen erkannt und Bildungsmaßnahmen verbessert und wirksamer gestaltet werden können. Sie charakterisiert den klassischen Bereich der Evaluation. Vorwiegend im schulischen Bereich geht es hierbei um die Wissensüberprüfung durch Leistungstests. Aus Lernerfolgsmessungen lassen sich allerdings nur schwer Aussagen zur Qualität von Bildungsmaßnahmen treffen. Mit einer derartigen Zielsetzung ist es sinnvoller, den Wissenstransfer zu evaluieren.<sup>86</sup>

#### Lerntransferevaluation

Nach einer Bildungsmaßnahme – im Lernfeld – wird das dort erlernte Wissen in der Regel in den Alltag bzw. den Arbeitsplatz – das Funktionsfeld – übertragen. Dies kann in unterschiedlichem Ausmaß erfolgen. In der Literatur werden verschiedene Umsetzungsgrade des Wissenstransfers beschrieben (vgl. Kap. 4.2.1.3). Gleichzeitig können eine Reihe von Faktoren den Prozess beeinflussen, welche im Kapitel 4.2.2.1 näher beleuchtet werden.

Damit wird deutlich, welche ein komplexes Geschehen der Wissenstransfer ist.

---

<sup>84</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.81 ff.

<sup>85</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.84 ff.

<sup>86</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.87 ff.

Im Rahmen der betrieblichen Bildung ist die Lerntransferevaluation von besonderer Wichtigkeit. Hierbei soll nämlich überprüft werden, welchen Nutzen die besuchte Bildungsmaßnahme für die praktische Arbeit – für das Unternehmen – hat. Denn der praktische – oft in Geldwert messbare - Nutzen für das Unternehmen ist meist Intention betrieblicher Bildungsmaßnahmen.<sup>87</sup>

Mittels Lerntransferevaluation kann überprüft werden,

- ob und wie das Gelernte an den Arbeitsplatz transferiert wurde,
- ob sich das transferierte Wissen in verändertem Arbeitsverhalten niederschlägt,
- welche Gründe für den erfolgreichen oder misslungenen Transfer vorliegen,
- ob durch die Bildungsmaßnahme bestehende Probleme am Arbeitsplatz gelöst werden können und
- ob durch die Bildungsmaßnahme möglicherweise neue arbeitsplatzrelevante Probleme gesehen werden.<sup>88</sup>

Die aus der Evaluation gewonnenen Daten können auch einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungsmaßnahme und dessen Transfer in die Praxis leisten.<sup>89</sup>

Zusammenfassend können mit Blick auf betriebliche Bildungsmaßnahmen Prozess- und Ergebnisvariablen im Bereich der Evaluation unterschieden werden. Prozessvariablen beziehen sich auf Größen im Ablauf der Bildungsmaßnahme – dem Lernprozess im Lernfeld. Ergebnisvariablen dagegen weisen einen Bezug zum Output einer Bildungsmaßnahme auf. Es geht hierbei um Kenntnisszuwachs, Fähigkeitenerwerb und Leistungssteigerung.<sup>90</sup>

Im nachstehenden Abschnitt werden verschiedene Formen der Evaluation betrachtet.

### **Formen der Evaluation**

Formen der Evaluation charakterisieren die verfahrenstechnischen Herangehensweisen an den zu untersuchenden Gegenstandsbereich.<sup>91</sup>

---

<sup>87</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.95

<sup>88</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.90 f. sowie LoBiondo-Wood / Haber, 1996, S.254

<sup>89</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.95 ff.

<sup>90</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.76 f.

<sup>91</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.103

Dabei können einerseits die Teil- und Gesamtevaluierung unterschieden werden. Die Teilevaluierung im pädagogischen Sinne bezieht sich auf bestimmte Teilaspekte einer Bildungsmaßnahme, beispielsweise die Methodik oder Didaktik. Im Gegensatz dazu deckt die Gesamtevaluierung den gesamten Bildungsprozess ab und schließt damit auch den Wissenstransfer ein.<sup>92</sup>

Auch können im Rahmen der Evaluation Input- und Outputvariablen unterschieden werden. Die Inputevaluierung überprüft dabei den Mitteleinsatz einer Bildungsmaßnahme, die Outputevaluierung das Outcome bzw. die Ergebnisse derselben. Dabei ist ein verknüpfender Vergleich beider Variablen möglich, um Investitionen und deren Nutzen gegenüber zu stellen.<sup>93</sup>

Des Weiteren können Selbst- und Fremdevaluierung unterschieden werden. Bei der Selbstevaluierung geht es um die Überprüfung des Lern- bzw. Transferprozesses durch die direkt daran beteiligten Personen, beispielsweise die Teilnehmer einer Bildungsmaßnahme. Die Fremdevaluierung bezieht sich auf die Einschätzung des Bildungsprozesses mittels Beobachtung durch andere Personen, beispielsweise durch Kollegen, Vorgesetzte oder Dozenten.<sup>94</sup>

In diesem Zusammenhang ist auch die Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Evaluierung relevant. Die subjektive Evaluierungsform erfasst persönliche Vorstellungen und Meinungen der evaluierten Personen. Die objektive Evaluierung leitet die Daten dagegen aus einem wahrnehmbaren Verhalten dieser Personen ab.<sup>95</sup>

Eine weitere charakteristische Unterscheidung in formative und summative Evaluierung ist für die vorliegende Arbeit relevant. Mittels der formativen Evaluierung untersucht man einzelne Sequenzen im Bildungsprozess, bevor dieser abgeschlossen ist, um rechtzeitig regulierend eingreifen zu können. Im Gegensatz dazu ist die summative Evaluierung einer eher ergebnisorientierten Überprüfung des Lernprozesses, deren Resultat Aussagen über das Produkt der Bildungsmaßnahme sind.<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.103

<sup>93</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.104

<sup>94</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.105

<sup>95</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.108

<sup>96</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.112 f.

Insgesamt betrachtet können Evaluationen intern, durch die programmverantwortliche Organisation, oder extern, durch außerhalb der Bildungsmaßnahme stehende und beauftragte Forschungsinstitute, erfolgen.

Weitere Evaluationsformen werden in dieser Arbeit aufgrund der fehlenden Relevanz zur vorliegenden Untersuchung nicht beschrieben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Vielzahl von Evaluierungsformen vielfältig akzentuierte Evaluierungen ermöglichen. Dies wird durch die ebenso zahlreichen Methoden und Designs, die im folgenden vorgestellt werden, noch verstärkt.

### **Methoden der Evaluation**

Evaluationsmethoden kennzeichnen die inhaltlichen Herangehensweisen – die Instrumente zur Datenerhebung - an den zu untersuchenden Gegenstandsbe-  
reich.<sup>97</sup> Die Wahl der Untersuchungsmethode richtet sich nach dem inhaltlichen Erkenntnisinteresse und der Evaluierungsform.<sup>98</sup>

Mögliche, häufig angewandte Evaluationsmethoden sind schriftliche Befragungen und Interviews. Andere Methoden wie Beobachtungen, Tests oder die Analyse von Aufzeichnungen bleiben in den folgenden Ausführungen aufgrund fehlender Relevanz oder nicht möglicher Durchführung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung und des Projektes unberücksichtigt.

Verwendete Instrumente sollten unbedingt die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen. Die Objektivität eines Messinstrumentes ist gegeben, wenn die Ergebnisse unabhängig von der Person, welche das Instrument anwendet, dieselben sind. Mehrere Forscher müssten bei Anwendung des Instrumentes folglich gleiche Ergebnissen erreichen. Reliabilität kennzeichnet die Zuverlässigkeit bzw. Genauigkeit eines Messinstrumentes. Werden bei wiederholter Anwendung des Instrumentes die gleichen Ergebnisse erreicht, so ist dieses reliabel zu bezeichnen. Der Begriff Validität umschreibt, ob ein Instrument gültig ist und tatsächlich das misst, was es messen soll.<sup>99</sup>

Im Folgenden werden schriftliche Befragungen und Interviews als Evaluationsmethoden detailliert beschrieben und Vor- sowie Nachteile ihrer Anwendung erläutert.

---

<sup>97</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.103

<sup>98</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.56

<sup>99</sup> vgl. Dieckmann, 1996, S.216 ff. sowie Zimbardo, 1995, S.16 ff.

Schriftliche Befragungen und Interviews zielen auf persönliche Informationen der Versuchspersonen ab. Beide Methoden beinhalten dabei verschiedene Vor- und Nachteile.

Fragebögen haben den Vorteil, dass sie - in standardisierter Form angewandt – gute Vergleichbarkeitsmöglichkeiten der gesammelten Daten bieten. Je nach Größe des zu untersuchenden Gegenstandes und der Rücklaufquote können sich enorme auszuwertende Datenmengen ergeben.

Fragebögen können geschlossene und offene Fragen enthalten. Geschlossene Fragen beinhalten vorgegebene Antwortmöglichkeiten, die beispielsweise in Form einer Likert-Skala angeordnet sein können. Die Likert-Skala ordnet bestimmte Antworten, innerhalb derer eine Auswahlmöglichkeit für den Befragten besteht. Dieser kann beispielsweise ankreuzen, ob er einen Bedarf als „sehr wichtig“, „eher wichtig“, „weder wichtig noch unwichtig“, „eher unwichtig“ oder „unwichtig“ einstuft. Die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten erleichtert die Analyse der gesammelten Daten, kann aber auch zu Informationsverlusten führen. Offene Fragen zielen darauf ab, dass die Befragten diese mit eigenen Worten beantworten. Sie können auch verwendet werden, wenn nicht alle in Frage kommenden Beantwortungsalternativen für ein Ankreuzverfahren bekannt sind. Es besteht auch die Möglichkeit, halboffene Fragen zu formulieren. Dann hat der Befragte neben vorgegebenen Antwortkategorien offene Antwortmöglichkeiten.

Fragebögen weisen den Nachteil auf, dass die Befragten bei Verständnisproblemen keine Möglichkeit zu Nachfragen haben und daher möglicherweise bestimmte Fragen oder den ganzen Fragebogen gar nicht beantworten.<sup>100</sup>

Interviews finden in der Regel Anwendung, wenn der Forschende etwas erklären muss, umfangreiche Informationen gesammelt werden sollen oder ein persönliches Gespräch aus anderen Gründen notwendig ist. Im Gegensatz zum Fragebogen als Methode können mittels Interview wesentlich umfangreichere Informationen gesammelt werden. Dagegen bedeutet das Durchführen, Transkribieren<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.117 ff. sowie Dieckmann, 1996, S.404 ff. und LoBiodo-Wood / Haber, 1996, S.397 ff.

<sup>101</sup> Transkribieren bezeichnet einen Vorgang, in dem die Originalfassung eines Tonstückes auf ein anderes oder mehrere andere Instrumente übertragen werden. (aus: Der Brockhaus – Fremdwörter)

und Auswerten von Interviews auch einen umfangreichen zeitlichen Faktor, der einzuplanen ist.<sup>102</sup>

Interviews weisen den Vorteil auf, dass in der Interviewsituation Verständnisfragen beantwortet werden können. Allerdings kann die Person des Interviewers durch subjektive Erklärungen, Mimik oder Gestik den Befragten auch beeinflussen.<sup>103</sup>

Interviews können außerdem durch die Interviewsituation – Setting, Anwesenheit Dritter - beeinflusst werden.<sup>104</sup>

Allgemein kann bei Interviews oder schriftlichen Befragungen das Problem der sozialen Erwünschtheit von Antworten auftreten. In diesem Fall neigen Befragte dazu, so zu antworten, dass sie einen guten Eindruck machen. Sie treffen also eine Aussage, von der sie denken, sie sei erwünscht. Da man eine sozial erwünschte Antwort nicht als solche nachweisen kann, ist in der Auswertung vom Wahrheitsgehalt der gegebenen Antworten auszugehen.<sup>105</sup>

Generell weisen standardisierte bzw. strukturierte Methoden einen höheren Objektivität- und Reliabilitätsgrad auf als nicht standardisierte bzw. unstrukturierte Methoden. Um auch hierbei Ergebnisse außerhalb vorgegebener Antwortkategorien zu erzielen, enthalten Instrumente häufig sowohl standardisierte als auch weniger standardisierte Anteile.<sup>106</sup>

In der Realität hängt die Entscheidung für ein Instrument oft von den zur Verfügung stehenden zeitlichen, räumlichen und finanziellen Ressourcen ab.<sup>107</sup>

#### **4.2.2 Problematische Aspekte des Bildungscontrollings**

Das Bildungscontrolling wird in allen Phasen von bestimmten Faktoren und insbesondere im Bereich der Evaluation von Problemen beeinflusst. Problematische Aspekte der für die vorliegende Arbeit wichtigen Phasen des Wissenstransfers und der Evaluation werden im Folgenden näher beleuchtet. In den Ausführungen bleiben die anderen Phasen des Bildungscontrollings aber nicht gänzlich unbeleuchtet, sie werden speziell mit Fokus auf transferrelevante Einflüsse betrachtet.

---

<sup>102</sup> vgl. Dieckmann, 1996, S.453

<sup>103</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.117 ff. sowie LoBiondo-Wood / Haber, 1996, S.397 ff.

<sup>104</sup> vgl. Dieckmann, 1996, S.401

<sup>105</sup> vgl. LoBiondo-Wood / Haber, 1996, S.398

<sup>106</sup> vgl. Dieckmann, 1996, S.374

<sup>107</sup> vgl. LoBiondo-Wood / Haber, 1996, S.400

#### **4.2.2.1 Beeinflussende Faktoren des Wissenstransfers von Bildungsmaßnahmen**

Eine Vielzahl von Faktoren können den Wissenstransfer in allen Phasen des Fortbildungsprozesses - der Planung, Durchführung von Fortbildungen im Lernfeld und dem Übergang ins Funktionsfeld – beeinflussen, d.h. fördern oder hemmen. Häufig kann auf diese Einflussfaktoren durch den Bildungsveranstalter oder das Unternehmen der Teilnehmer eingewirkt werden, um Transferprozesse zu fördern.<sup>108</sup>

#### **Erhebung des Personalbedarfs und Planung der Bildungsmaßnahme**

Schon die Planungsphase von Fortbildungen trägt zur Sicherstellung des Erfolges einer Bildungsmaßnahme bei.<sup>109</sup> Transfereffekte können ausbleiben, wenn Bildungsmaßnahmen ungenügend in die Unternehmensstrategien eingebunden werden (vgl. Kapitel 4.1.1 und 4.2.1.1). Nur wenn das Top-Management und Personalverantwortliche gemeinsam Bildungsmaßnahmen planen, die an den Unternehmenszielen ausgerichtet sind, können auch fördernde Rahmenbedingungen für den Wissenstransfer in ausreichendem Maße verfolgt werden.<sup>110</sup> Bildungsmaßnahmen, die nicht an Unternehmensstrategien angebunden sind, verlaufen ziel- sowie planlos und verpuffen wahrscheinlich ohne Effekt.

Bezüglich der Auswahl von Teilnehmern für die Bildungsmaßnahme wird bei Götz<sup>111</sup> die Relevanz von Motivation für den Praxistransfer erwähnt. Entsprechend der psychologischen Definition des Begriffes Motivation bezieht sich diese „*generell auf das Ingangsetzen, Steuern und Aufrechterhalten von körperlichen und psychischen Aktivitäten*“<sup>112</sup>. In diesem Zusammenhang spielen „*subjektive Kalküle*“<sup>113</sup> von Teilnehmer für den Erfolg einer Bildungsmaßnahme eine Rolle. Dabei erwartet der Bildungsteilnehmer durch die Teilnahme an der Bildungsmaßnahme möglicherweise die Erfüllung bestimmter Anliegen, die dessen Engagement im Rahmen der Fortbildung und den nachfolgenden Transfer beeinflussen.<sup>114</sup>

---

<sup>108</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.97

<sup>109</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.83 f.

<sup>110</sup> vgl. Borchert / Alwart, 2003, S.32 ff.

<sup>111</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.94

<sup>112</sup> Zimbardo, 1995, S.407

<sup>113</sup> vgl. Becker, 1995, S.60

<sup>114</sup> vgl. Becker, 1995, S.60

Hierbei können materielle und immaterielle Anreize eingesetzt werden. Materielle Anreize lassen sich monetär – in Geldwert – ausdrücken. Zu ihnen gehören beispielsweise Leistungszulagen, Umsatzbeteiligung und Dienstwagen. Immaterielle Anreize lassen sich nicht in direktem Zusammenhang mit Geld aufwerten. Dazu zählen beispielsweise Entwicklungsangebote wie Weiterbildungen oder selbstkontrollierte Arbeitsgestaltung.<sup>115</sup>

Ebenso wichtig ist es, dass der Bildungsteilnehmer die Bedeutung der Maßnahme für sich selbst sieht. Der Wille, sich weiterzubilden, ist für den Transfer von Gelerntem in die Praxis bedeutsam.<sup>116</sup>

Zu einem ganzheitlichen Verständnis der Beteiligung von Mitarbeitern zählt bereits die Einbeziehung der Mitarbeiter in die Weiterbildungsplanung: *„Somit ist die Sicherung des Beitrages der Bildung zum Unternehmenserfolg auch davon abhängig, inwieweit die Mitarbeiter (...) den Prozess in Selbstverantwortung aktiv mitgestalten können.“*<sup>117</sup>

Seitens der Bildungseinrichtung sollte die lernökologische Ausstattung der Seminarräume vor Beginn einer Bildungsmaßnahme geprüft werden.<sup>118</sup> Sie sollten hinsichtlich Größe sowie Ausstattung mit Lehr- / Lernmitteln und Medien eine möglichst gute Lernatmosphäre aufweisen.

Der Dozent sollte in der Lage sein, Fortbildungen transferorientiert durchzuführen, wozu im nächsten Abschnitt genauere Ausführungen folgen.

### **Durchführung der Bildungsmaßnahme**

Bei der Durchführung von Bildungsmaßnahmen beeinflussen Faktoren wie die Beteiligten (Teilnehmer und Dozent), Methoden und Medien sowie Umfeldbedingungen den Transfer.<sup>119</sup>

#### Teilnehmer

Lernen kann nur Wissenstransfer nach sich ziehen, wenn Lernsituationen in Bezug zum Handeln gesetzt werden und das eigene Verhalten reflektiert wird<sup>120</sup>.

Bildungsteilnehmer sollten die Fähigkeit besitzen, ihr Arbeitsverhalten zu reflektie-

---

<sup>115</sup> vgl. Klimecki / Gmür, 2001, S.271 ff.

<sup>116</sup> Oesterle, 1995, S.136

<sup>117</sup> Oesterle, 1995, S.136

<sup>118</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.83

<sup>119</sup> vgl. Götz, Band 1, S.98

<sup>120</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.50 sowie Reinmann-Rothmeier, 2000, S.64

ren und mittels Fortbildungen die dortigen Lernchancen für die weitere Arbeit nutzen.

### Dozent

*„Wichtigste Ressource bei einem Seminar ist der Trainer. Seine fachliche, didaktische, organisatorische und soziale Kompetenz beeinflusst den Lernerfolg der Teilnehmer entscheidend.“<sup>121</sup>*

Die Kompetenzen des Dozenten beeinflussen den Wissenstransfer also in dem Maße, indem es ihm gelingt, eine möglichst transferorientierte Fortbildung durchzuführen. Aspekte einer transferorientierten Fortbildung werden unter dem nächsten Punkt Methoden und Medien beschrieben.

### Methoden und Medien

Eine Verzahnung von Arbeiten und Lernen im Rahmen von Fortbildungen kann verhindern, dass Wissen träge bleibt. Man spricht von tragem Wissen, wenn *„Wissen, obwohl scheinbar vorhanden, nicht eingesetzt wird, wenn es gilt, anstehende Probleme zu lösen“*.<sup>122</sup> Wissenstransfer findet dann nicht statt.

Dem entsprechend sollten Methodik und Medien den Bedürfnissen der Teilnehmern entsprechen und sich an deren konkreten Problemen aus dem Arbeitsfeld orientieren. In diesem Sinne lassen sich in der Literatur vielfältige fachliche und didaktische Qualitätsmerkmale von Fortbildungsprozessen finden:

- Lernzielbeschreibungen als Grundlage der Bildungsmaßnahme: Die Teilnehmer und deren Unternehmen verfolgen mit Fortbildungen bestimmte Ziele. Es ist von grundlegender Wichtigkeit, diese Ziele im Fortbildungsprozess angemessen zu berücksichtigen.
- Bedarfsorientierte Lehr- und Lerninhalte: Um die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lerntransfer überhaupt erst zu schaffen, sollte die Individualität der Teilnehmer berücksichtigt werden. An deren Vorerfahrungen, Lernständen und -bedarfen ausgerichtete Fortbildungen ermöglichen größtmögliche Lernchancen.<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Oesterle, 1995, S.141

<sup>122</sup> Renkl, 1996, S.78-92

<sup>123</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.88

- Förderung fachlicher Qualifikation und übergreifender Fähigkeiten, wie Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, arbeitsplatz- sowie funktionsübergreifendes Denken und Entscheiden: Neben der Vermittlung fachlicher Inhalte werden die sogenannten Schlüsselqualifikationen<sup>124</sup> immer wichtiger. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit als Beispiele für Schlüsselqualifikationen sind gerade in der Pflege von besonderer Bedeutung. Die Bildungsteilnehmer benötigen im Funktionsfeld ein hohes Maß an Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, um Gelerntes in die Praxis umzusetzen.
- Aktive Beteiligung der Teilnehmer am Fortbildungsgeschehen: Damit jeder einzelne Bildungsteilnehmer einen praktischen Nutzen aus der Maßnahme zieht, ist dessen aktive Beteiligung am Lernprozess entscheidend. Nur so können sich subjektive Problemsichten entwickeln. In diesem Zusammenhang ist auch der Austausch der Kursteilnehmer untereinander sehr wichtig.<sup>125</sup>
- Anwendungsorientiertes Lehren und Lernen mit praxisnahen Übungen: Mit dem Funktionsfeld bzw. der Arbeitsrolle des Teilnehmers übereinstimmende Fortbildungsinhalte fördern den Transfer.<sup>126</sup> Die Anwendung des Gelernten in Übungssituationen, die inhaltlich möglichst nah am Funktionsfeld der Teilnehmer liegen, erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer Anwendung nach der Bildungsmaßnahme. Die Teilnehmer haben die Chance, Problemlösungskompetenzen möglichst nah an den Arbeitsplatzbedingungen zu erproben und gewinnen so Entscheidungssicherheit im Umgang mit dem Gelernten.
- Einsatz wirkungsvoller und auf die Zielgruppe abgestimmter Lehr-/ Lernmethoden und –mittel<sup>127</sup>: Die eingesetzten Methoden und Mittel sollten wirkungsvoll die Erreichung der Fortbildungsziele unterstützen. In diesem Zusammenhang ist eine vielfältige Methodennutzung – wie beispielsweise Gruppenarbeiten oder Rollenspiele - wichtig.

---

<sup>124</sup> „Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind.(...) Sie sind nicht auf direktem Wege zu erwerben, z.B. in Form eines eigenen fachlichen Lernangebots; sie müssen vielmehr in Verbindung mit dem Erwerb von intelligentem Wissen aufgebaut werden.“ (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung, 1995, S.113)

<sup>125</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999,S.52

<sup>126</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999,S.97

<sup>127</sup> vgl. Oesterle, 1995, S.138 f.

Dabei sollten Lerninhalte und –übungen die Wirklichkeit und Komplexität des Funktionsfeldes berücksichtigen, indem verschiedene und intensive – das heißt, die verschiedenen Kontexte des Funktionsfeldes berücksichtigende - Lernübungen angeboten werden, um den Transfer zu sichern.<sup>128</sup>

- Förderung sozialer Lernarrangements<sup>129</sup>: Treffen zum Erfahrungsaustausch und Lernpartnerschaften der Teilnehmer untereinander können den Transferprozess unterstützen.<sup>130</sup>

Diese Qualitätsmerkmale sind in der Regel nicht getrennt zu betrachten, sondern verzahnen sich im Fortbildungsprozess miteinander.

### Umfeldbedingungen

Eine möglichst gute Lernumgebung, die alle Möglichkeiten zur Realisierung der transferorientierten Fortbildung (vgl. 4.2.2.1) bietet, wirkt sich fördernd auf den Transfer aus.<sup>131</sup> Die Umfeldbedingungen werden durch organisatorische, finanzielle und technische Rahmenbedingungen beeinflusst.

### **Wissenstransfer im Funktionsfeld**

Nach der Bildungsmaßnahme können im Funktions- bzw. Arbeitsfeld eine Reihe von möglichen Transfereinflüssen wirken:

- Verhalten der Vorgesetzten: In der vorliegenden Literatur finden sich Hinweise darauf, dass Vorgesetzte eine wichtige Rolle im Transferprozess spielen. Sie können unterstützend dahingehend wirken, dass erforderliche Transfermaßnahmen am Arbeitsplatz oder im Team initiiert werden.<sup>132</sup>
- Gruppendynamische Gegebenheiten: Bestimmte Rollenfestlegungen in der Gruppe können die Anwendung neuen Wissens verhindern, wenn dadurch die festgelegten Rollen verletzt werden.<sup>133</sup>
- Anpassung der Theorie an die Praxis: Wissen, welches überwiegend theoretisch und ohne Bezug zur praktischen Arbeit vermittelt wurde, lässt sich

---

<sup>128</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.96

<sup>129</sup> vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2000, S.79

<sup>130</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.98

<sup>131</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.98

<sup>132</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.96 ff.

<sup>133</sup> vgl. Zillich, 2003, S.11

schwerer auf den Arbeitsbereich übertragen (vgl. Ausführungen zu „Methoden und Medien“).

- Wirtschaftliche / technische Gegebenheiten: Fortbildungen können die Notwendigkeit zur Schaffung bestimmter Gegebenheiten für den Lerntransfer nach sich ziehen, um das Gelernte zu festigen. Dies kann beispielsweise durch Änderungen der Arbeitsplatzbedingungen geschehen.<sup>134</sup>  
Möglicherweise bringt dies auch eine Anpassung der technischen Arbeitsplatzgestaltung mit sich.
- Terminzwänge bzw. dringende Tagesarbeit: Besonders in der durch Schichtdienste, chronischen Personalmangel und damit hohen Arbeitsbelastung geprägten Pflege spielt der zeitliche Faktor eine beträchtliche Rolle.  
*„Nach Abklingen der Seminareuphorie holt die Teilnehmer der Alltag ein.“<sup>135</sup>*  
Das führt häufig dazu, dass die Inhalte der Fortbildungen in Vergessenheit geraten und ein Transfereffekt nicht eintrifft.

Fortbildungsprozesse, die in allen Phasen möglichst viele der genannten Einflussfaktoren einbeziehen und durchgängig transferorientiert durchgeführt werden, können einen besseren Wissenstransfer nach sich ziehen, als Bildungsmaßnahmen, die lediglich eine Auswahl einzelner Faktoren berücksichtigen. Möglicherweise kann der Transfereffekt noch erhöht werden, wenn Fortbildungen Vorgesetzte der Teilnehmer mit einbinden.<sup>136</sup>

Nach diesen Ausführungen zu den beeinflussenden Faktoren des Transferprozesses werden nun Probleme der Evaluierung näher betrachtet.

#### **4.2.2.2 Probleme der Evaluation von Bildungsmaßnahmen**

Die Vielfältigkeit des Wissenstransfers und die dabei möglichen Einflussfaktoren bringen entsprechend viele Probleme für die Evaluation von Transferprozessen mit sich. Bei einer Evaluation des Fortbildungserfolges in der Praxis können beeinflussende Faktoren nicht eliminiert werden. Sie wirken in der Realität auf den Transferprozess und fließen somit auch in die Evaluationsergebnisse ein.

Abschließend kann nicht mit Sicherheit behauptet werden, dass eine gute Fortbil-

---

<sup>134</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.47

<sup>135</sup> Tomschi, 2002, S.39

<sup>136</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.88

derung allein den Transfer gesichert hat. Dazu ist die Zahl der Einflussfaktoren zu groß (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Es lassen sich also kaum Ursache – Wirkungsketten herstellen.<sup>137</sup>

Ein Problem der Evaluation von Bildungsmaßnahmen kann auch darin liegen, dass Erfolge dieser Maßnahmen nicht gesehen werden, obwohl sie vorhanden sind. Ursache dafür kann sein, dass das gelernte Wissen bisher nicht gefehlt hat. Dieser Fall tritt auf, wenn eine Fortbildung rechtzeitig durchgeführt wird, so dass Probleme in der Praxis gar nicht entstehen können.<sup>138</sup>

In der Erwachsenenbildung sind - unabhängig von den mit Fortbildungen verbundenen Unternehmenszielen betrachtet – die Ziele der Teilnehmer von Bedeutung. Ihre subjektive Einschätzung der Fortbildung und der daraus resultierenden Bedeutung des Gelernten im Kontext ihrer Lebens-<sup>139</sup> und Arbeitswelt entscheidet über den individuellen Erfolg oder Misserfolg einer Bildungsmaßnahme.<sup>140</sup>

Häufig führen auch überzogene Erwartungen aller Beteiligten an Bildungsmaßnahmen zu verzerrten Evaluationsergebnissen. In der Praxis können sich lediglich die Wirkungen zeigen, die auch in der Fortbildung behandelt wurden.<sup>141</sup>

Ein besonders großes Problem der Evaluation von Bildungsmaßnahmen ist, dass sich deren Erfolge nicht immer in Zahlen ausdrücken lassen. Dies ist besonders bei Humandienstleistungen der Fall. Hier lassen sich Transfererfolge selten in Geldwert oder anderen Outcome-Zahlen messen. Mögliche Indikatoren für Erfolge könnten Zufriedenheitsmessungen liefern. Messbare Erfolge sind außerdem häufig erst nach längeren Zeitspannen messbar. Aufgrund der Komplexität des Transferprozesses, die sich auch darin äußert, dass sich das Gelernte nicht immer unmittelbar auf geändertes Arbeitsverhalten auswirkt, ist es auch zweckmäßig, zu unterschiedlichen Zeitpunkten Evaluierungen vorzunehmen.<sup>142</sup>

Die am Bildungsprozess Beteiligten verfolgen mit Evaluierungen bestimmte Interessen. Evaluationsinstrumente können mit bestimmten Zielen missbraucht wer-

---

<sup>137</sup> vgl. Reischmann, 2003, S.96

<sup>138</sup> vgl. Reischmann, 2003, S.97

<sup>139</sup> Die Lebenswelt kennzeichnet das grundlegende und kaum wahrnehmbare Gefüge der natürlichen und sozialen Gegebenheiten eines Menschen. (vgl. Kesselring, 1996, S.10)

<sup>140</sup> vgl. Reischmann, 2003, S. 98

<sup>141</sup> vgl. Reischmann, 2003, S.100

<sup>142</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.90

den, woraus sich für die evaluierende Stelle eine besondere ethische Verantwortung ableiten lässt.<sup>143</sup>

Gleichzeitig können Evaluation bei allen Beteiligten das Gefühl einer Beurteilung ihrer eigenen Person bzw. Leistung hervorrufen, auch wenn es eigentlich um die Evaluation von Prozessen, Strategien und Effekten geht.<sup>144</sup> Um solche Schlussfolgerungen zu vermeiden, ist der sensible Umgang mit Personen und Daten im Evaluierungsprozess von besonderer Wichtigkeit.

---

<sup>143</sup> vgl. Götz, Band 1, 1999, S.55

<sup>144</sup> vgl. Heiner, 1998, S.168

## 5. Studien im Bereich des Wissensmanagements und der beruflichen Weiterbildung

Im Rahmen des Wissensmanagements und der beruflichen Weiterbildung existieren Studien vor allem im Bereich der klassischen Industrieproduktion und im Dienstleistungsbereich bei Banken und Versicherungen. Durch die Literaturrecherche konnte keine Studie ermittelt werden, welche die Evaluation von Bildungsmaßnahmen mit Hilfe bestimmter Methoden fokussierte. Allerdings wurden eine Reihe von Studien gefunden, die Unternehmen nach deren Wissensmanagement- und Weiterbildungsaktivitäten befragten. Auf diese soll im folgenden eingegangen werden.

### 5.1 Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa <sup>145</sup>

Initiiert durch die Europäische Kommission wurde 2000/2001 eine Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen durchgeführt. Dazu wurden in 25 Ländern der Europäischen Union einschließlich der Bewerberstaaten <sup>146</sup> 76.000 Unternehmen befragt. Ziel der Befragung war die Ermittlung vergleichbarer statistischer Daten zur beruflichen Weiterbildung. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) wertete die gewonnenen Daten im Rahmen des internationalen Leonardo da Vinci <sup>147</sup> – Projektes „Assessment of the Second Vocational Training Survey“ (CVTS II) aus. Eine erste Erhebung mit 12 beteiligten Ländern wurde bereits 1995 durchgeführt (CVTS I).

In Deutschland wurden im Rahmen der zweiten Erhebung 10.000 Unternehmen der Bereiche Produzierendes Gewerbe, Handel, Gastgewerbe, Verkehr und Nachrichtenübermittlung, Kredit- und Versicherungsgewerbe sowie Dienstleistungen (Pflege ausgenommen) durch das Statistische Bundesamt angeschrieben, 3.184 Unternehmen beteiligten sich. Ergänzend wurde in Deutschland eine Zusatzerhe-

---

<sup>145</sup> Grünewald / Moraal / Schönfeld, 2003

<sup>146</sup> Zu diesen 25 Ländern gehörten Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien, das Vereinigte Königreich und Norwegen sowie die Bewerberländer Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien, Slowenien, Tschechische Republik und Ungarn.

<sup>147</sup> Leonardo ist ein europäisches Programm, welches Maßnahmen der einzelnen Mitgliedstaaten in der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt. ([www.europass-berufsbildung.de](http://www.europass-berufsbildung.de) vom 05.01.2004)

bung mit 500 Unternehmen durchgeführt, um Lücken in der schriftlichen Hauptbefragung zu schließen.

Die Ergebnisse des Europäischen Vergleichs verweisen Deutschland auf einen eher mittelmäßigen Platz. Danach bieten zwar 75% der deutschen Unternehmen Weiterbildungen für ihre Beschäftigten an, aber lediglich 36% der deutschen Arbeitnehmer haben eine Chance zur betrieblichen Weiterbildung, womit Deutschland unter den Werten fast aller Mitgliedsstaaten liegt. Nur 24% der deutschen Unternehmen ermitteln laut der Befragung ihren zukünftigen Personal- und/oder Weiterbildungsbedarf, womit Deutschland auf dem drittletzten Platz liegt. Zum Vergleich dazu sind es in Dänemark 73% und in Rumänien 64% der Unternehmen.

44% der deutschen Unternehmen evaluieren Weiterbildungskurse unter anderem mittels Zufriedenheitsbefragungen der Teilnehmer (65%) und durch Überprüfung der Verwertung der neuen Qualifikationen am Arbeitsplatz (58%).

Die Zusatzerhebung ergab, dass bei veränderten Qualifikationsanforderungen 92% der Unternehmen mit Weiterbildungen reagieren. 81% stimmen der Aussage zu, dass dem wachsenden Innovationsdruck nur mit verstärkten finanziellen Aufwendungen im Bereich der Qualifizierung der eigenen Mitarbeiter begegnet werden kann.

## **5.2 Trendstudie: Der Weg zum Wissen ist noch lang** <sup>148</sup>

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes „Service – Netzwerke für die Aus- und Weiterbildung“ (SENEKA) wurde durch die Dr. Reinhold Hagen Stiftung im Jahr 2000 eine Befragung kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) durchgeführt, um den aktuellen Stand des Themas Wissensmanagement und seine Weiterentwicklung im Vergleich zu früheren Studien zu ermitteln. 360 Fragebögen wurden an Unternehmen der Industrie, des Handels, der Dienstleistungen und Unternehmen des öffentlichen Dienstes versandt, der Rücklauf betrug 14%.

Die Auswertungen zeigen, dass die Abgrenzung zwischen Informations- und Wissensmanagement vielen Unternehmen schwer fällt, da Wissensmanagement für viele nicht klar abgrenzbar zu anderen Management-Methoden ist. Vor diesem

---

<sup>148</sup> Pfeifer / Hanel / Greif / Reiser / Reinhold, 2002, S. 25-29

Hintergrund sagten 84% der Unternehmen aus, dass die Organisationsstrukturen in ihren Unternehmen für ein Wissensmanagement geeignet seien. Dabei zeigten 55% der Unternehmen auf, dass sie regelmäßige Teamsitzungen durchführen und 14% gaben an, ein kommunikationsförderndes Umfeld zu besitzen. Externes Wissen eignen sich 69% der Unternehmen durch Schulungsmaßnahmen an.

### **5.3 Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung**<sup>149</sup>

Die Studie „Qualitätskriterien der beruflichen Weiterbildung aus Unternehmenssicht“ als Bestandteil der 2001 begonnenen „BMBF<sup>150</sup> - Qualitätsinitiative im Bereich der beruflichen Weiterbildung“ sollte einen interaktiven Prozess zwischen Bildungsanbietern und –nachfragern fördern. Ziel der Untersuchung war der Aufruf zu kundenorientierteren Bildungsangeboten an Bildungseinrichtungen. Mittels schriftlicher Befragung wurden 500 Unternehmen danach befragt, welche Ansätze und Verfahren der Qualitätssicherung durch Strategien bzw. Kriterien sie bei der Auswahl und Implementierung von Bildungsmaßnahmen anwenden. Die keineswegs für die Situation in Deutschland repräsentativen Ergebnisse aus den 80 ausgewerteten Fragebögen wurden durch ergänzende Fallstudien und Expertenworkshops jedoch bestätigt, so dass angenommen wird, eine größere Fallzahl hätte zu keinen anderen Ergebnissen geführt.

Hauptergebnis der Befragung ist, dass deutsche Unternehmen Bildungsangebote zwar kritisch prüfen, jedoch kaum ihre Anforderungen an Bildungsmaßnahmen dem Bildungsanbieter gegenüber äußern. 74% der befragten Unternehmen gaben an, dass bei den Mitarbeitern ein hohes Weiterbildungsinteresse vorliegt.

Ansätze eines Bildungscontrollings scheinen in den Unternehmen unterrepräsentiert zu sein. 51,9% der Unternehmen äußerten, die Erfolgsermittlung von Bildungsmaßnahmen sei oft schwierig. Im Rahmen der Evaluation von Bildungsveranstaltungen finden unter anderem folgende Instrumente Anwendung: kurze Einschätzung durch Teilnehmer (75,7%), ausführliche Stellungnahme des Teilnehmers (42,5%) und Beurteilung des Anwendungserfolgs nach angemessenem Zeitraum durch Mitarbeiter (57%) und/oder Vorgesetzten (53,9%). 20% der Unter-

---

<sup>149</sup> Loebe / Severing, 2003

<sup>150</sup> BMBF ist die Abkürzung für das Bundesministerium für Bildung und Forschung

nehmen verzichten auf die Einschätzung des Transfererfolges durch Mitarbeiter und Vorgesetzte.

Im Rahmen der ergänzenden Fallstudien wurde unter anderem ein Krankenhaus mit 1.600 Mitarbeitern, 700 davon im Pflegebereich, zur Weiterbildung im Pflegedienst befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass im befragten Unternehmen kein Instrument der Bedarfsanalyse für innerbetriebliche und externe Fortbildungen existiert. In der Regel äußern Mitarbeiter von sich aus bestimmte Bedarfe oder Vorgesetzte treten mit einem Angebot an bestimmte Mitarbeiter heran.

Für die Entscheidung zu einer externen Bildungsmaßnahme werden beispielsweise Kriterien die Gründe für den Fortbildungswunsch, der mögliche Nutzen der Bildungsmaßnahme für den Mitarbeiter und das Krankenhaus, die Dauer des Arbeitsverhältnisses oder die Einschätzung des direkten Vorgesetzten als Kriterien herangezogen.

Zur Evaluation des Wissenstransfers aus Bildungsveranstaltungen existiert kein einheitliches, standardisiertes Verfahren in der Einrichtung. Jede Station des Krankenhauses hat diesbezüglich eigene Regelungen, die erheblich voneinander abweichen können. Eine befragte Station gab an, dass Mitarbeiter, die an externen Fortbildungen teilgenommen haben, die Erfahrungen und Inhalte in der nächstmöglichen Dienstbesprechung vorstellen. Zur Pflegedienstleitung gelangen Erfahrungen der Teilnehmer meist auf informellem Wege.

#### **5.4 Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung an Beispielen von Fach- und Datenverarbeitungsseminaren <sup>151</sup>**

Bei der Hypo-Bank wurden 1987 in acht Bildungsmaßnahmen 92 Personen mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Durch gleiches Vorgehen im Rahmen von 29 verschiedenen Datenverarbeitungsseminaren bei Mercedes-Benz sollte 1989 mit Hilfe von 303 Befragungen überprüft werden, ob die Ergebnisse aus der Untersuchung der Fachseminare bei der Hypo-Bank sich bestätigen lassen. Zusammenfassend wurde bestätigt, dass der Wissenstransfer unter anderem

---

<sup>151</sup> Götz, K.: Band 2, 1999

durch folgende Faktoren beeinflusst wird:

- Praxisorientierung der Bildungsmaßnahme (Erfahrungsaustausch, Vorerfahrungen, Praxisprobleme, Beispiele),
- Lerninhalt (Verständlichkeit, Wichtigkeit, Interesse, Spaß),
- Kursleitereinfluss (inhaltliche, methodische und soziale Kompetenz) und
- Variablen des Lernenden (Interessen, Probleme, Fragen, Vorkenntnisse, Zeit).

### **5.5 'Best-practice' beruflicher Weiterbildung** <sup>152</sup>

Ausgehend von etwa 300 durch das Land Nordrhein-Westfalen bzw. die europäische Gemeinschaftsinitiative ADAPT<sup>153</sup> geförderten Projekte wurden im Rahmen des Transferprojektes „QuA-Trans“ versucht, aus den durchgeführten Projekten 'best-practice'-Ansätze beruflicher Weiterbildung zu erforschen.

Dazu wurden neben Expertenworkshops und Dokumentenanalysen unter anderem Experteninterviews mit betrieblichen Vertretern durchgeführt. Diese sagen aus, dass Lernen in vielen Arbeitsbereichen eine ständige Anforderung ist. Dabei gehört zu guter Weiterbildung nach dem Verständnis der betrieblichen Vertreter die Planung des Wissenstransfers. Ein Instrument dazu könnte ein Gespräch des Teilnehmers mit dem Vorgesetzten über die Umsetzungsmöglichkeiten des Gelernten sein.

Alle Vertreter sind sich einig darüber, dass Bildungsanbieter ihre Angebote mehr am Bedarf der nachfragenden Unternehmen ausrichten sollten. Um wegen möglicherweise daraus resultierender geringer Teilnehmerzahlen Veranstaltungen dennoch stattfinden zu lassen, seien Vernetzungen kleiner und mittlerer Unternehmen denkbar.

### **5.6 Studie zur „Personalentwicklung und Qualifizierung“** <sup>154</sup>

Gefördert durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) wird im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL derzeit in Baden-Württemberg das Projekt „Dritt-Sektor Qualifizierung in

---

<sup>152</sup> Klein / Kemper, 1999 (<http://www.die-frankfurt.de/esprid>, vom 20.07.2003)

<sup>153</sup> ADAPT war als europäisches Förderprogramm ein Ansatz für präventive Beschäftigungspolitik in Deutschland und Europa. Siehe auch [www.bn.shuttle.de/adapt/](http://www.bn.shuttle.de/adapt/) vom 19.11.2003

<sup>154</sup> Göpfert-Divivier / Ahr, 2003

der Altenhilfe“ durchgeführt (vgl. Kap. 2). Dabei wurde mittels einer landesweiten Studie die Situation zur „Personalentwicklung und Qualifizierung“ in der Altenhilfe Baden-Württembergs erhoben. Dazu wurden neben leitfadengestützten Experteninterviews alle 700 ambulanten und 812 stationären Pflegeeinrichtungen des betreffenden Bundeslandes befragt. Der Rücklauf der Fragebögen betrug 28%. Ziel der Studie ist die Schaffung einer Grundlage für modellhaft zu erprobende Maßnahmen zur Implementierung von Personalentwicklung in den Diensten und Einrichtungen der Altenhilfe in Baden-Württemberg, basierend auf der Analyse der vorgefundenen Realität.

Die Befragung zeigt auf, dass lediglich 31% der befragten stationären und 25% der ambulanten Einrichtungen eine systematische Fortbildungsplanung mit darauf abgestimmten Umsetzungsplan betreiben. Für die zukünftige Personalentwicklung zielen jedoch 76% der stationären und 72% der ambulanten Einrichtungen auf bedarfsorientierte Fortbildungsmaßnahmen.

Zum Transfer von Lerneffekten in die Arbeit des Pflegedienstes berichten in 80% der stationären und 84% der ambulanten Dienste die Teilnehmer über die Bildungsmaßnahme und in 67% der stationären und 41% der ambulanten Dienste erfolgt ein Austausch zwischen Teilnehmer und Leitung über die Bildungsmaßnahme. Nach der Studie sehen lediglich 4% der stationären und 7% der ambulanten Dienste einen Transfer als schwierig an.

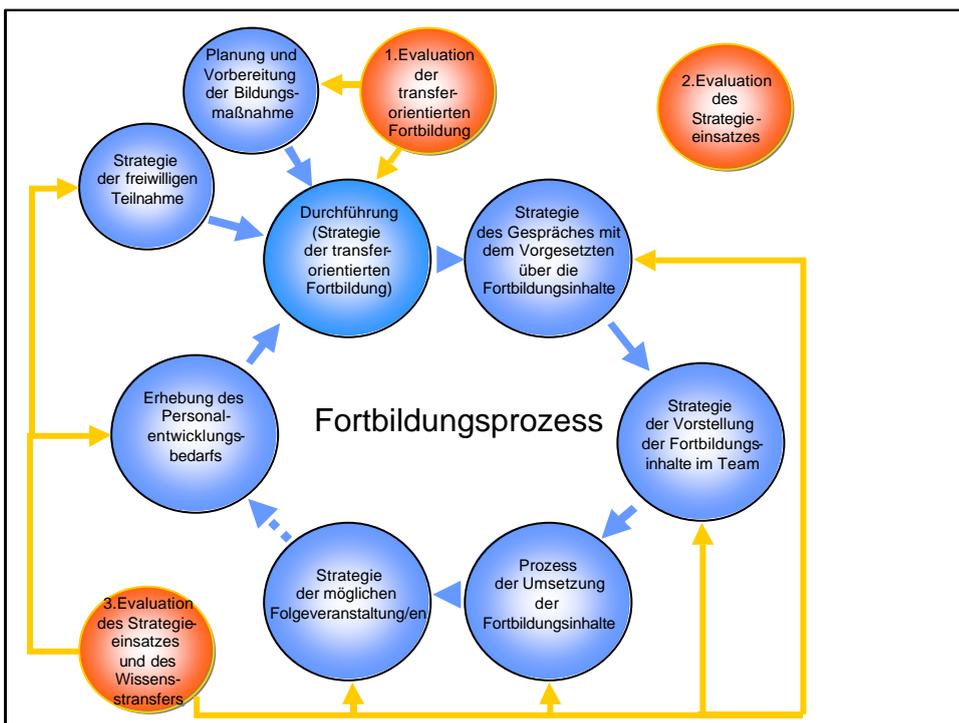
Im nächsten Kapitel wird auf den methodischen Ansatz der vorliegenden Untersuchung eingegangen.

## 6. Methodischer Ansatz der Untersuchung

Im folgenden werden die Phasen des SEPiA-Projektes „Qualitäts- und Qualifizierungsoffensive für examinierte Pflegekräfte im Bereich stationärer und ambulanter Pflegeeinrichtungen „ und der vorliegenden Untersuchung beschrieben. In diesem Zusammenhang werden die im Projekt eingesetzten Strategien zur Unterstützung des gesamten Fortbildungsprozesses in besonderem Maße berücksichtigt. Im Anschluss daran werden die in der Untersuchung angewandten Evaluierungsmethoden erläutert.

### 6.1 Der Fortbildungsprozess und die Strategien im Projekt

Wie im 2. der Arbeit Kapitel beschrieben wurde, ist der Fortbildungsprozess im Rahmen des Projektes durch die Anwendung bestimmter Strategien gekennzeichnet. Dieser Fortbildungsprozess lässt sich in folgendem Modell abbilden:



(Abb. 2: Modell des Fortbildungsprozesses im Projekt)

Anhand des Modells ist ersichtlich, dass es sich um einen fortlaufenden Fortbildungsprozess handelt. Die Anwendung von gelernten Fortbildungsinhalten kann neue Personalentwicklungsbedarfe implizieren, die wiederum Bildungsmaßnahmen erfordern. In den folgenden Ausführungen wird näher auf die einzelnen Pha-

sen des dargestellten Fortbildungsprozesses eingegangen. Dabei erfolgt schwerpunktmäßig die Erläuterung der im Projekt angewandten Strategien.

### **6.1.1 Erhebung des Personalentwicklungsbedarfes und Planung der Bildungsmaßnahme**

In den am Projekt beteiligten Einrichtungen werden die Fortbildungsbedarfe durch die Anwendung unterschiedlicher Instrumente erhoben. Qualitätsanalysen, wie die Überprüfung der Qualität von Einrichtungen durch den Medizinischen Dienst der Krankenversicherung (MDK), aber auch persönliche Beobachtungen bzw. Problemwahrnehmungen von Mitarbeitern stellen die Hauptinstrumente dar.<sup>155</sup>

Dabei wird der Personalentwicklungsbedarf über alle hierarchischen Ebenen der Einrichtungen erhoben.

Zu Projektbeginn wurden erste Bedarfe von den Einrichtungsleitungen benannt. Für die Pflegefachkräfte und leitenden Pflegefachkräfte als Zielgruppen der angebotenen Fortbildungen bietet der Seminarrückmeldebogen (vgl. Kap. 6.2.1) und der Evaluationsfragebogen (vgl. Kapitel 6.2.3) Gelegenheit, für sie wichtige Themen zu äußern. Gerade diese Einbeziehung der Teilnehmer/innen in die Bedarfserhebung ist wichtig, um die Akzeptanz der Bildungs- und Evaluationsmaßnahmen zu fördern (vgl. Kap. 4.2.2.1).

Die gesammelten Themenwünsche werden in Netzwerktreffen, an denen die Leitungskräfte und/oder leitenden Pflegefachkräfte der Einrichtungen teilnehmen, vorgestellt. Auch die Leitungskräfte haben dann Gelegenheit, weitere Themen vorzuschlagen.

Insgesamt kann hier keine Einschätzung darüber getroffen werden, ob die Bedarfserhebung im Sinne eines Wissensmanagements durch Wissensrepräsentation und –kommunikation an den strategischen Unternehmenszielen ausgerichtet ist (vgl. 4.1.1). Die Themenwünsche werden an das Bildungszentrum herangetragen; vorgeschaltete Prozesse, die dem Bildungsanbieter unbekannt sind, finden in den Einrichtungen statt. Allerdings zeigen erste Erfahrungen, dass sich die Themenwünsche aller Hierarchieebenen in der Regel decken.

Die Größe des Netzwerkes (vgl. Kap. 3.2) führt zu einer Fülle von Themenvorschlägen. Alle Themen werden in den Netzwerktreffen diskutiert. Faktoren der

---

<sup>155</sup> vgl. Bronner / Hische, 1995, S.51

Häufigkeit von Nennungen und Wichtigkeit der Themen beeinflussen die Diskussion. Die Netzwerktreffen bieten allen Anwesenden auch die Möglichkeit, über die bloße Festlegung der Fortbildungsthemen hinaus Schwerpunkte zu setzen. Beispielsweise steht bei einer Fortbildung zum Thema „Diabetes mellitus“ der Umgang mit den verschiedenen Pen´s im Vordergrund. Mit diesem Vorgehen werden Anforderungen an kundenorientierte Fortbildungen im Sinne des ´best-practice´ erfüllt (vgl. Kap. 5.5).

Auch Vorschläge zu Dozenten für die gewählten Fortbildungen werden aufgenommen und diskutiert. Während einige dargestellte Studien (vgl. 5.3, 5.6) aufzeigen, dass kaum Bedarfserhebungen durchgeführt werden und es zukünftig einen höheren Bedarf an bedarfsgerechten Angeboten gibt (vgl. Kap. 5.5, 5.6) sind im vorliegenden Projekt die mittels verschiedener Instrumente erhobenen Bedarfe der Einrichtungen Ausgangspunkt der Maßnahmeplanung des Bildungszentrums.

Die Diskussionsergebnisse des Netzwerktreffens als Grundlage beachtend beginnt die Planung der gewünschten Bildungsmaßnahmen, die Suche nach Dozenten und geeigneten Schulungsräumen. Hierbei wird bereits der Wissenstransfer fokussiert (vgl. Kap. 4.2.2.1). Die jeweiligen Dozenten haben die Aufgabe, für die von Ihnen durchzuführende Fortbildung ein Konzept einzureichen, welches durch die Projektleitung inhaltlich und hinsichtlich Beachtung der Strategien geprüft wird. In diesem Zusammenhang haben die Dozenten die Aufgabe, die Teilnehmer auf deren Multiplikatorenfunktion im Transferprozess vorzubereiten.

Auch die möglichst gute Ausstattung des Seminarraumes wird geprüft (vgl. Kap. 4.2.1.1). Neben der möglichst optimalen Ausstattung ist die Größe des Raumes sowie der Nebenräume wichtig. Es sollte ausreichend Platz für Gruppenarbeiten bestehen, welche häufig Bestandteil der angebotenen Fortbildung sind. Des Weiteren ist das AWO-Bildungszentrum bestrebt, die Fortbildungen möglichst in Räumen der beteiligten Einrichtungen stattfinden zu lassen. Diese Möglichkeit bietet allen Bildungsteilnehmern die Chance, andere Einrichtungen kennen zu lernen und die trägerübergreifende Vernetzung zu stärken.

### **Strategie der freiwilligen Teilnahme**

Nach der bedarfsgerechten Themenfestlegung der Fortbildungen obliegt die Auswahl der Teilnehmer dem Verantwortungsbereich der Einrichtungen. In der Pro-

jekt- und Strategieentwicklung sind die beteiligten Personen davon ausgegangen, dass eine freiwillige Teilnahme die Motivation zur Umsetzung von Inhalten erhöht. Diese Annahme wird in der Literatur (vgl. 4.2.2.1) und der Studie von Götz (vgl. Kap. 5.4) bestätigt. Im Rahmen dieser Strategie muss berücksichtigt werden, dass zwischen individuellen und betrieblichen Interessen Diskrepanzen bestehen können. Es ist wünschenswert, dass bei der Teilnehmersauswahl individuelle Interessen berücksichtigt werden. Diese erzeugen eine höhere Motivation zur Umsetzung und beeinflussen den Transferprozess. Es kann aber auch sein, dass Anpassungen an betriebliche Erfordernisse erfolgen müssen und Mitarbeiter an Fortbildungen teilnehmen, die nicht deren vornehmlichen Interessen entsprechen. In der Regel gilt aber die angemessene Berücksichtigung dieser Interessen.

### **6.1.2 Durchführung der Bildungsmaßnahme**

Im Sinne des Wissensmanagements wird durch Kommunikation in Bildungsmaßnahmen Wissen generiert (vgl. Kap. 4.1.1).

Im Rahmen des vorliegenden Projektes sollen die Fortbildungen transferorientiert ausgerichtet sein. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine derart ausgerichtete Fortbildung das Maß des Wissenstransfers in die Praxis beeinflusst und Hilfestellung bei der Umsetzung bedeutet (vgl. 4.2.2.1).

#### **Teilnehmer**

Die freiwillige Teilnahme fördert die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Arbeitsverhaltens und Nutzung der Lernchancen im Transfer (vgl. Kapitel 4.2.2.1, 5.4). Die im Projekt vorgesehene Multiplikatorenfunktion der Teilnehmer setzt weitere Fähigkeiten voraus. Die Inhalte sollen ins Team transferiert werden. Die Teilnehmer werden in den Fortbildungen auf ihre Multiplikatoren Aufgabe vorbereitet. In den Einrichtungen wirkt dann die Pflegedienstleitung unterstützend auf den Transferprozess ein. Gleichzeitig werden die einzelnen Fortbildungen mehrfach angeboten. Somit haben die Pflegeeinrichtungen die Möglichkeit, mehrere Multiplikatoren zum gleichen Thema auszubilden und für die Umsetzung Kompetenzen zu bündeln.

## **Dozent**

Die Organisatoren der Fortbildungen im Projekt sind sich der Wichtigkeit eines guten Dozenten durchaus bewusst (vgl. Kap. 4.2.2.1, 5.3). Daher werden – wenn möglich – Dozenten engagiert, mit denen der Bildungsanbieter oder die beteiligten Einrichtungen bereits gute Erfahrungen gemacht haben. Auf Grund enger finanzieller Beschränkungen, die im europäischen Projekt dem BAT<sup>156</sup> angelehnt ist, spielen mögliche immaterielle Anreize eine wichtige Rolle. Mit der Chance zur Teilnahme an einem europäischen Projekt oder der Kontaktaufnahme mit potentiellen neuen Kunden können auch Dozenten, die in der Regel wesentlich mehr verdienen, engagiert werden.

Der Dozent hat im Rahmen des Projektes die Aufgabe, eine möglichst transferorientierte Fortbildung durchzuführen (vgl. Kap. 4.2.2.1) und die Teilnehmer auf deren Multiplikatorenfunktion vorzubereiten. Zur Vorbereitung der Bildungsmaßnahme erhalten die Dozenten ein Strategiepapier (Anlage 1), in dem unter anderem die zu berücksichtigenden Strategien benannt sind. Für den Transferprozess erstellt der Dozent den Teilnehmern ein ausführliches Skript mit weiterführenden Literaturhinweisen.

## **Methoden und Medien**

Die in den Fortbildungen angewandten Methoden und Medien sollen einen Beitrag zur transferorientierten Fortbildung (vgl. Kap. 4.2.2.1) leisten. Lernsituationen sollten mit Arbeitssituationen möglichst nah an den Teilnehmerbedürfnissen verzahnt werden (vgl. Kap. 4.2.2.1). Eine breite Palette denkbarer fachlicher und didaktischer Qualitätsmerkmale können Anwendung finden. Im Sinne des Netzwerkgedankens werden die Teilnehmer beispielsweise dazu aufgefordert, auch nach der Bildungsmaßnahme zur Umsetzung des Gelernten miteinander zu kooperieren (vgl. Kap. 4.2.2.1).

## **Umfeldbedingungen**

Im Rahmen des Projektes werden alle Fortbildungen durch den Projektträger, das AWO-Bildungszentrum Preetz, organisiert und durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit aus Mitteln des europäischen Sozialfonds kofinanziert. Für

---

<sup>156</sup> BAT – Bundes Angestellten Tarif

die beteiligten Einrichtungen verbleiben daher organisatorische und finanzielle Belange in einem überschaubaren Rahmen (vgl. Kap. 4.2.2.1).

### **6.1.3 Wissenstransfer im Funktionsfeld**

Nach der Fortbildung beginnt der Wissenstransferprozess im Funktions- bzw. Arbeitsfeld der Mitarbeiter. Dabei finden zwei wichtige Strategien des Projektes Anwendung:

- das Gespräch des Bildungsteilnehmers mit dem Vorgesetzten über die Fortbildungsinhalte und
- die Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Team.

Diese Wissenstransferelemente haben schon in der Planung der Bildungsmaßnahmen Berücksichtigung gefunden und entsprechen den Vorstellungen des 'best-practice' beruflicher Weiterbildung (vgl. Kap. 5.5). Durch die Strategien wird im Unternehmen Wissen generiert, indem darüber kommuniziert wird (vgl. Kap. 4.1.1).

#### **Strategie des Gespräches des Bildungsteilnehmers mit dem Vorgesetzten über die Fortbildungsinhalte**

Im Rahmen des Projektes wurde vereinbart, dass alle Fortbildungsteilnehmer unmittelbar nach der Fortbildung ein Gespräch mit ihrem Vorgesetzten – in der Regel der Pflegedienstleitung – über die Fortbildungsinhalte führen. Die wichtige Rolle von Vorgesetzten im Wissenstransferprozess wurde im Kapitel 4.2.2.1 beschrieben. Das Gespräch mit dem/den Fortbildungsteilnehmer/n soll der inhaltlichen Klärung sowie der weiteren Zielsetzung und einrichtungsspezifischen Umsetzungsplanung dienen. Nach dem Gespräch hat der Vorgesetzte einen Überblick über die Fortbildungsinhalte und kann unterstützend auf den Transferprozess einwirken. Während laut der Studie zur „Personalentwicklung und Qualifizierung“ (vgl. Kap. 5.6) in 67% der stationären und 41% der ambulanten Einrichtungen der Austausch zwischen Fortbildungsteilnehmern und Leitungskräften stattfindet, soll im Projekt möglichst flächendeckend ein solcher Austausch stattfinden.

#### **Strategie der Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Team**

Die Umsetzungsplanung beinhaltet laut Projektidee eine Vorstellung der Inhalte im Kollegenkreis. Gerade durch diese Strategie werden die Teilnehmer ihrer Multipli-

katorenfunktion gerecht. Die Idee zu dieser Strategie ist auch in der Literatur und einigen Studien wiederzufinden (vgl. 4.2.1.3, 5.3, 5.6).

In welcher Art und Weise diese Strategie realisiert wird, richtet sich nach den einrichtungsspezifischen organisationellen sowie strukturellen Rahmenbedingungen und verbleibt somit in deren Entscheidungsbereich. Es ist möglich, Kompetenzen zu bündeln, indem alle Multiplikatoren einer Einrichtung die Vorstellung vornehmen.

### **Umsetzung der Fortbildungsinhalte**

Die Verantwortung der Umsetzung ist aus verschiedenen Gründen ein eigenverantwortlicher Aufgabenbereich der beteiligten Einrichtungen. Die Größe des Netzwerkes und die eingeschränkte Projektfinanzierung lassen die zeitlich aufwendige Beteiligung am Umsetzungsprozess nicht zu. Des Weiteren sind die spezifischen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der ambulanten und stationären Pflegeeinrichtungen zu vielfältig, um einheitliche Wege in der Umsetzung zu beschreiten. Zusätzlich bestätigen erste Erfahrungen aus dem erwähnten Lübecker Projekt (vgl. Kap. 2) das Bedürfnis der Einrichtungen, den Umsetzungsprozess eigenverantwortlich zu gestalten. Im Rahmen des erwähnten Projektes wurde der externen Einflussnahme in einigen Fällen ablehnend gegenüber gestanden.

Es hat sich mittlerweile herausgestellt, dass die Themenfülle und die Häufung von Bildungsmaßnahmen alle beteiligten Einrichtungen vor enorme Aufgabenkomplexe stellt, die es zu bewältigen gilt. Daher erfolgt die Umsetzung bzw. Wissensnutzung (vgl. Kap. 4.1.1) nach einrichtungsspezifischen Bedürfnissen und Prioritätensetzungen.

#### **6.1.4 Möglichkeit von Folgeveranstaltungen**

Treten bei der Umsetzung Probleme auf, die nicht einrichtungsintern und im Rahmen von Lernpartnerschaften mit den anderen Einrichtungen gelöst werden können, besteht die Möglichkeit einer Folgeveranstaltung zum gleichen Thema. Auch im Prozess der Umsetzung auftretende Probleme, die neue Fortbildungsbedarfe implizieren, werden aufgegriffen, diskutiert und bei Bedarf angeboten. Diese Bedarfe werden mit Hilfe des Evaluierungsinstrumentes, welches die Strategieanwendung und den Wissenstransfer überprüft, ermittelt.

Der dargestellte Fortbildungsprozess beinhaltet verschiedene Evaluierungsphasen, die im folgenden beschrieben und begründet werden.

## **6.2 Die Evaluationsphasen und -instrumente im Projekt**

Der Fortbildungs- bzw. Umsetzungsprozess wird mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zu verschiedenen Zeitpunkten evaluiert:

- Evaluation der transferorientierten Fortbildung direkt im Anschluss an diese,
- Evaluation des Strategieeinsatzes nach den ersten Fortbildungen mit den leitenden Pflegefachkräften und bei Bedarf mit den Einrichtungsleitungen sowie
- Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers mit den Bildungsteilnehmern ca. 3 Monate nach der Fortbildung.

Alle Evaluationsphasen zusammen ermöglichen eine summative, das heißt ergebnisorientierte Gesamtevaluation (vgl. Kap. 4.2.1.4), die alle Phasen des Bildungsprozesses von der Planung bis zum Wissenstransfer einschließt. Dabei schätzen die beteiligten Personen im Sinne einer Selbstevaluierung die Bildungs- und Transferprozesse selbst ein (vgl. Kap. 4.2.1.4).

### **6.2.1 Evaluation der transferorientierten Fortbildung**

Zur Überprüfung der transferorientierten Fortbildung wurde ein bereits vorliegender Seminarrückmeldebogen (Anlage 2) verwendet. Er dient der Evaluierung der transferorientierten Fortbildung direkt im Anschluss daran (vgl. Kap. 6.1). Die Befragung aller Fortbildungsteilnehmer führt zu umfangreichem Datenmaterial, welches vergleichbar sein und Rückmeldungen an den Dozenten und die beteiligten Einrichtungen ermöglichen soll. Ein standardisierter Fragebogen erscheint deshalb als ein geeignetes und zugleich effektives Instrument. Der auf den Lernprozess und –erfolg ausgerichtete Fragebogen besteht aus geschlossenen Fragen, deren Antwortmöglichkeiten zum Beispiel in Form einer Likert-Skala vorgegeben sind, und offenen Fragen (vgl. 4.2.1.4).

Während entsprechend der Studie „Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung“ in etwa die Hälfte der befragten Unternehmen eine ausführliche Stellungnahme der Bildungsteilnehmer durchgeführt wird (vgl. Kap. 5.3), wird im vorlie-

genden Projekt die Befragung aller Bildungsteilnehmer aller beteiligten Einrichtungen angestrebt.

Der bestehende Seminarrückmeldebogen wurde für das Projekt erweitert. Im ersten Teil des Fragebogens werden für statistische Zwecke personenbezogene Daten erfasst. Der letzte Teil des Fragebogens beinhaltet Fragen, die auf die eigene Einschätzung des Wissenstransfers und der Multiplikatorenfunktion der Teilnehmer abzielen. Es wird abgefragt, ob die Teilnehmer durch den Dozenten auf ihre Multiplikatorenfunktion vorbereitet worden sind, ob sie sich fachlichen und persönlichen in Bezug auf die Vorstellung der Inhalte im Team sicher fühlen und, ob sie sich vorstellen könnten, die Inhalte umzusetzen. Im Verlauf des Projektes sind einige Fragestellungen verändert worden. Eine Darstellung der Ergebnisse ist im 8. Kapitel zu lesen.

### **6.2.2 Evaluation des Strategieeinsatzes**

Im Anschluss an die Entwicklung der Strategien hatten die beteiligten leitenden Pflegefachkräfte eine Evaluierungsveranstaltung vereinbart. Im Rahmen dieser sollte nach den ersten Fortbildungen überprüft werden, inwieweit die Strategien anwendbar sind und auch tatsächlich eingesetzt werden. Bei Bedarf sollte dies im Projektverlauf auch mit den Einrichtungsleitungen diskutiert werden. Es handelt sich folglich um eine erste Lerntransferevaluation (vgl. Kap. 4.2.1.4)

Die Resultate dieser Evaluationsveranstaltungen sind im Kapitel 8 aufgeführt.

### **6.2.3 Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers**

Die Evaluation des Wissenstransfers erfasst die Einschätzungen der Bildungsteilnehmer, inwieweit die angestrebten Strategien Anwendung gefunden haben sowie ob und wie der Wissenstransfer realisiert wurde. Damit sollten bestehende Annahmen hinsichtlich des Wissenstransfers überprüft und somit bestätigt oder widerlegt werden (deduktiver Forschungsprozess).

Es geht dabei nicht darum, einen Vergleich zur Situation vor der Bildungsmaßnahme herzustellen. Vielmehr soll überprüft werden, ob es den Bildungsteilnehmern gelungen ist, das Gelernte in die eigene Arbeit und durch die Multiplikatorenfunktion in die Arbeit der Kollegen zu transferieren (vgl. 4.2.1.3 und 4.2.1.4).

Aus verschiedenen Gründen wurde ein standardisierter Fragebogen (Anhang 3) verwendet:

- Im Projektverlauf werden alle Bildungsteilnehmer der insgesamt 90 Fortbildungstage befragt, was bei der Netzwerkgröße (vgl. Kap. 3.2) zu umfangreichem Datenmaterial führt.
- Gleichzeitig sollen die erfassten Daten eine Vergleichbarkeit der einzelnen Einrichtungen untereinander ermöglichen.
- Des Weiteren ist aufgrund der knappen Personalausstattung des Projekts eine tiefere Einbindung der Projektmitarbeiter nicht möglich.
- Gleichzeitig gewährt ein Fragebogen den Befragten Anonymität, was für die Evaluation des Wissenstransfers wichtig sein kann (vgl. 4.2.2.2).

Der Fragebogen enthält sowohl offene als auch halboffene und geschlossene Fragen. Geschlossenen Fragen enthalten in der Regel vorgegebene Antwortmöglichkeiten in Form von „ja/nein“-Antworten oder in Likert-Skalen angeordnete Auswahlmöglichkeiten. Bei vielen der Fragen besteht zusätzlich die Möglichkeit eines Freitextes für zusätzliche Antworten (halboffene Fragen) oder Begründungen (vgl. Kap. 4.2.1.4).

Auch wenn durch die Projektmitarbeiter Anonymität der Befragung gewährt wird, muss mit dem Auftreten sozialverträglicher Antworten gerechnet werden (vgl. Kap. 4.2.1.4 und 4.2.2.2).

Die Inhalte des Fragebogens wurden aus den verwendeten Strategien und der vorhandenen Literatur abgeleitet<sup>157</sup>. Dieser gliedert sich in verschiedene Fragenkomplexe zu den einzelnen Strategien und zur Umsetzung der Inhalte.

Zu Beginn stehen zwei Fragen, bei denen davon ausgegangen wird, dass diese einen Zusammenhang zum Wissenstransfer aufweisen. Die erste Frage ermittelt, ob der Bildungsteilnehmer voll- oder teilzeittätig ist. Es wird dabei angenommen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Arbeitszeit und der Umsetzungsmöglichkeit gibt. Möglicherweise haben Teilzeitkräfte aufgrund ihrer geringeren Zeit im Unternehmen auch weniger Chancen zur Umsetzung von Fortbildungsinhalten.

Die zweite Frage ermittelt die Einschätzung des Bildungsteilnehmers, wie er den

---

<sup>157</sup> vgl. Lo Biondo-Wood / Haber, 1996, S.397 f.

Bildungsbedarf der Einrichtung an der besuchten Fortbildung einschätzt. Es könnte sein, dass für die Einrichtungen wichtige Themen auch eher umgesetzt werden. Dann folgen Fragenkomplexe zu den einzelnen Strategien, auf die nun im Einzelnen eingegangen werden soll.

### **Fragen zur Strategie der freiwilligen Teilnahme**

Es wird angenommen, dass die freiwillige Teilnahme an Bildungsmaßnahmen dazu führt, dass Inhalte eher umgesetzt werden (vgl. Kap.6.1).

### **Fragen zur Strategie des Gespräches mit dem Vorgesetzten**

In diesem Fragenkomplex wird hauptsächlich die unterstützende Funktion des Vorgesetzten - in der Regel ist dies die Pflegedienstleitung - im Prozess des Wissenstransfers erfragt (vgl. Kapitel 6.1). Dabei wird zunächst die Anwendung der Strategie ermittelt. Weitere Fragen zu dieser Strategie richten sich dann an alle Mitarbeiter, bei denen die Strategie Anwendung gefunden hat:

- a) Es wird nach den Teilnehmern des Gesprächs gefragt. Damit soll abgefragt werden, ob durch ein gemeinsames Gespräch aller Fortbildungsteilnehmer einer Einrichtung mit dem Vorgesetzten Kompetenzen gebündelt wurden, die möglicherweise in der Vorstellung im Team weitergeführt werden. Dadurch wäre ein differenzierterer Blick auf die umsetzungsrelevanten Inhalte der Fortbildung und Arbeitsteilung im Umsetzungsprozess denkbar.
- b) Es wird auch nach Ergebnissen des Gespräches gefragt, da verschiedene Möglichkeiten denkbar sind. Betrifft das Gespräch wirklich die Klärung weiterer Zielsetzungen und die Umsetzung der Fortbildungsinhalte (vgl. Kap. 6.1) oder erfolgt nur eine Zufriedenheitsabfrage der Bildungsmaßnahme?
- c) Eine Frage betrifft auch die Zusicherung an Unterstützung durch den Vorgesetzten (vgl. Kap. 6.1).

Anschließend werden alle Befragten gebeten, die Wichtigkeit dieser Strategie persönlich einzuschätzen und zu begründen. Auch Personen, die kein Gespräch mit dem Vorgesetzten durchgeführt haben, können diese Strategie als wichtig erachten. Möglicherweise hätten sie Inhalte umsetzen können, wenn diese Strategie angewandt worden wäre.

### **Fragen zur Strategie der Vorstellung im Team**

Der nächste Fragenkomplex betrachtet die Strategie der Vorstellung von Fortbildungsinhalten im Team, also die eigentliche Multiplikatorenfunktion der Teilnehmer (vgl. Kap. 6.1).

Zunächst wird dabei abgefragt, ob die Strategie eingehalten wurde. Bei positiven Aussagen diesbezüglich wird auf den Ablauf und die persönlichen Eindrücke der Vorstellung eingegangen:

- a) Hier stellt sich zunächst die Frage, ob Kompetenzen gebündelt wurden, indem alle Teilnehmer der gleichen Fortbildungen die Vorstellung vornahmen und der Vorgesetzte den Prozess unterstützt hat (vgl. 6.1).
- b) In diesem Zusammenhang zielen weitere Fragen auf den persönlichen Eindruck des Teilnehmers ab, inwieweit das Team im Prozess der Vorstellung interessiert wirkte, und ob Kollegen für den Umsetzungsprozess gewonnen werden konnten.
- c) Die Vorstellung von Fortbildungsinhalten hätte zu nicht klärbaren inhaltlichen Fragen führen können, welche die Dozenten am ehesten bearbeiten können. Die Ermittlung solcher Fragen könnte ein Angebot an Folgeveranstaltungen mit dem Dozenten als Folge haben, wobei beispielsweise der Umsetzungsprozess fokussiert wird.

Auch im Bereich dieser Strategie werden alle Teilnehmer nach ihrer persönlichen Einschätzung zur Strategie der Vorstellung von Inhalten im Team gefragt.

### **Fragen zur Umsetzung**

Der nächste große Fragenkomplex betrachtet den Umsetzungsprozess der Fortbildungsinhalte in den Einrichtungen. Da die Umsetzung einrichtungsspezifisch erfolgte kann der Prozess vielfältig gestaltet werden (vgl. 6.1). Um die vielfältigen Umsetzungsprozesse möglichst umfassend erfassen zu können, werden dementsprechend viele Fragen in diesem Komplex gestellt.

Zunächst wird dabei geprüft, ob es den Teilnehmern wirklich gelungen ist, weitere Kollegen am Umsetzungsprozess zu beteiligen.

Dann wird der Wissenstransfer abgefragt: Können die Teilnehmer die Inhalte in ihrer täglichen Arbeit anwenden bzw. umsetzen und ist es ihnen gelungen, dass auch Kollegen diese anwenden bzw. umsetzen können (vgl. Kap. 6.1 und

4.2.1.3)? Bei negativen Antworten besteht die Möglichkeit, mögliche Ursachen zu benennen, aus welchen sich möglicherweise Ansatzpunkte für einen fördernden Transferprozess ableiten lassen.

Eine weitere Frage weist einen Bezug zum ersten Fragenkomplex – Strategie des Gespräches mit dem Vorgesetzten – auf. Es wird abgefragt, ob und inwiefern der Vorgesetzte den Umsetzungsprozess tatsächlich unterstützt hat.

Viele Themen können die Entstehung oder Weiterentwicklung von Instrumenten wie Dokumentationsmaterial oder Standards zur Folge haben. Es wird gefragt, ob bestimmte Fortbildungsinhalte auf diese Weise transferiert werden konnten.

Da durch Fortbildungen in der Regel Probleme gelöst oder Verbesserungen erreicht werden sollen, wird nach beobachteten positiven Effekten durch die Umsetzung der Fortbildungsinhalte gefragt. Es kann aber auch problematisch sein, solche Effekte von Fortbildungen evaluieren zu wollen (vgl. Kap. 4.2.2.2).

Eine Reihe von Faktoren können den Transferprozess beeinflussen (vgl. Kap. 4.2.2.1). Da auch die Projekteinrichtungen nicht frei von diesen Faktoren sind, wird danach gefragt. Häufige Nennungen in diesem Bereich könnten diskutiert und möglicherweise transferfördernd bearbeitet werden.

Die entwickelten Strategien befinden sich selbst in einem Entwicklungsprozess, der nicht nur durch Vertreter höherer Hierarchieebenen in den Einrichtungen bestimmt werden soll. Daher werden auch die Bildungsteilnehmer, welchen eine wichtige Rolle im Transferprozess inne haben, nach Ideen zur Weiterentwicklung der Strategien befragt. Des weiteren können laufende Wissenstransferprozesse zu einer neuen Problemsicht führen und somit auch neue Bildungsbedarfe implizieren (vgl. Kap. 6.1). Da auch diese Bedarfe befriedigt werden sollen, werden sie abgefragt und in folgenden Netzwerktreffen diskutiert (vgl. 6.1).

Der beschriebene Fragebogen sollte auf seine Verständlichkeit und Auswertbarkeit hin überprüft werden. Aus diesem Grunde dient die Evaluation der ersten Fortbildungsveranstaltung als Pretest. Der Fragebogen des Pretests enthielt ergänzend die Frage nach der Verständlichkeit des verwandten Instruments.

Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, wie in den einzelnen Evaluationsphasen die Daten erhoben und ausgewertet wurden.

## **7. Datenerhebung und Datenanalyse der Evaluation**

Um die erzielten Daten zu erhalten, wurden im Rahmen der Untersuchung verschiedene Instrumente verwendet. Die anschließende Analyse der Daten erfolgte überwiegend computergestützt.

Sowohl die Datenerhebung als auch die Datenanalyse stellen eine interne Evaluation dar (vgl. Kap. 5.2.1.4), da sie durch die programmverantwortliche Organisation durchgeführt wurde. Allerdings wird dieser Umstand nicht als problematisch angesehen, da die evaluierende Stelle die Bildungsmaßnahmen lediglich geplant hat und der Wissenstransfer eigenständiger Aufgabenbereich der beteiligten Einrichtungen darstellte (vgl. Kap. 6.1).

### **7.1 Ablauf der Datenerhebung**

Der Ablauf der Datenerhebung für die vorliegende Untersuchung gestaltete sich in den drei Evaluierungsphasen verschiedenartig. Insgesamt wurden Daten von Teilnehmern aus insgesamt sechzehn ein- bzw. zweitägigen Fortbildungsveranstaltungen und einer viertägigen Fortbildung erfasst. Die Themen dieser Fortbildungen waren „Gesprächsführung in Konfliktsituationen mit Angehörigen“, „Beschwerdemanagement“, „Hygiene-Richtlinien in Verbindung mit Projektmanagement“, „Stressmanagement“, „Mitarbeitermotivation“, „Validation“ und „Personalentwicklung“. Die Fortbildungen wurden sowohl von Pflegefachkräften als auch von Pflegedienstleitungen besucht.

### **Evaluation der transferorientierten Fortbildung**

Für die Überprüfung der transferorientierten Fortbildung wurde ein Fragebogen verwandt (vgl. Kap. 6.2). Dabei wurden alle 195 Teilnehmer der sieben Fortbildungen direkt nach der Bildungsmaßnahme befragt (vgl. Kap. 6.2). Der Rücklauf bewegte sich mit 99% nur knapp unter den angestrebten 100% (vgl. 6.2.1). Da der Fragebogen sich im Projektverlauf veränderte (vgl. Kap.6.2), konnten für die vorliegende Auswertung aber lediglich die Daten von 158 Teilnehmern zusammengefasst werden. Diese umfassen aber alle genannten Fortbildungsthemen. Die wichtigsten Ergebnisse sind im Kapitel 8 aufgeführt.

## **Evaluation des Strategieeinsatzes nach den ersten Fortbildungen**

Nach Abschluss der ersten drei Fortbildungsthemen wurde mittels Kartenabfrage im Rahmen einer Gruppendiskussion, an der die leitenden Pflegefachkräfte der beteiligten Einrichtungen teilnahmen, ermittelt, ob die Strategien Anwendung finden und möglicherweise überarbeitet werden müssen (vgl. 6.2).

Einige Monate später wurde aus der Tatsache heraus, dass viele Fortbildungen in einem kurzen Zeitraum stattgefunden hatten, im Rahmen einer Netzwerksitzung die Anwendungsmöglichkeit der Strategien erneut mit den leitenden Pflegefachkräften und den Einrichtungsleitungen diskutiert (vgl. 6.2).

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Diskussionen sind im 8. Kapitel zu lesen.

## **Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers**

Zur Evaluation des Strategieeinsatzes wurden alle 195 Teilnehmer der genannten Fortbildungen mittels Fragebogen befragt (vgl. Kap. 6.2). Vierzehn Teilnehmer waren inzwischen nicht mehr in den betreffenden Einrichtungen tätig.

Der Rücklauf möglicher 181 Fragebögen betrug mit 79 zurückgeschickten Fragebögen 43,6% und verteilte sich unterschiedlich auf die einzelnen Einrichtungen. Detaillierte Ausführungen zu den Ergebnissen der Evaluation sind ebenfalls im 8. Kapitel zu lesen.

## **7.2 Ablauf der Datenanalyse**

Der Ablauf der Datenanalyse richtete sich nach den verwandten Instrumenten.

## **Evaluation der transferorientierten Fortbildung**

Die Daten der Seminarrückmeldungen wurden in das vorgefertigte Schema einer Excel-Datei eingegeben, welche eine gute Analyse der umfangreichen gesammelten Daten ermöglichte.

## **Evaluation des Strategieeinsatzes nach den ersten Fortbildungen**

Die Eckpunkte beider Gruppendiskussionen wurden von den Beteiligten auf Karten notiert, welche zusammen mit den Mitschriften der Projektmitarbeiter in ein Protokoll mündeten.

## **Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers**

Für die Erfassung und Auswertung der gesammelten Daten wurde der Fragebogen in eine SPSS-Datenbank<sup>158</sup> übertragen. Die Daten der Fragebögen wurden in diese Datenbank eingegeben, welche die statistische Auswertung erleichterte. Für die Auswertung wurden der Einfachheit halber zusätzlich bestimmte Bestandteile der SPSS-Datenbank in Excel übertragen.

---

<sup>158</sup> SPSS als „Statistical Program for Social Sciences“ ist ein statistisches Computerprogramm

## 8. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden werden die Ergebnisse der drei Evaluationen ausführlich dargestellt. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den Ergebnissen der dritten Evaluationsphase – der Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers.

### 8.1 Ergebnisse der Evaluation der transferorientierten Fortbildung

Die Ergebnisse der Seminarrückmeldungen bescheinigen allen Fortbildungen ein gutes Ergebnis. Von den 158 Befragten beurteilten 157 Teilnehmer die Fortbildung insgesamt mit „sehr gut“ bzw. „gut“. Die individuellen Interessen, Probleme und Erfahrungen bezüglich des Themas sind von 88,6% der Befragten nach deren Einschätzung sehr stark bzw. berücksichtigt worden; 8,9% gaben eine neutrale Antwort.

Mit Blick auf die angewandten Methoden wie Partner-/Gruppenarbeit, praktischen Übungen, theoretischen Unterricht und Medien lässt sich zusammenfassen, dass sie durchschnittlich vom überwiegenden Teil der Befragten mit „sehr gut“ bzw. „gut“ beurteilt wurden. Dabei wurden die Seminarunterlagen, welche Hilfestellung für die Umsetzung bieten sollten, von 97,5% der Teilnehmer als „sehr gut“ bzw. „gut“ eingeschätzt worden.

Bei Fragen zur zukünftigen Multiplikatorenfunktion gaben 69% an, sie seien vom Dozenten sehr gut bzw. gut darauf vorbereitet worden; 13,3% gaben sich diesbezüglich neutral und 13,3% gaben an, sie seien schlecht darauf vorbereitet worden. Bezüglich einer Vorstellung der Inhalte am Arbeitsplatz schätzten 63,9% der Befragten sich als inhaltlich sicher ein, 25,9% verhielten sich neutral und 5,1% gaben an, sich unsicher zu fühlen. Gründe für Unsicherheiten lagen vor allem in der Vermittlung eines Stressmanagements an die Kollegen oder in einem zu umfangreichen Thema.

Bezogen auf die persönliche Fähigkeit zur Vorstellung von Inhalten im Team schätzten sich 69,7% der Befragten als sicher ein. Lediglich drei Nennungen fielen auf persönliche Unsicherheiten, welche beispielsweise wie folgt begründet wurden:

*„(weil) mir das Freisprechen schwer fällt vor der Gruppe“ oder „dazu mehr Übung, Zeit und Ausbildung gehört“.*

Auf die Frage, ob sich die Teilnehmer vorstellen könnten, die gelernten Inhalte – gegebenenfalls mit Unterstützung der PDL etc. - in die Praxis umzusetzen, antworteten 88,6% der Teilnehmer mit „ja“. Nur acht Personen gaben ein „nein“ an, wobei sich sieben von ihnen auf die Fortbildung „Stressmanagement“ bezogen.

Eine für diese Antwort charakteristische Aussage lautet

*„Ich glaube nicht, dass ich die Fähigkeit habe, dieses so rüberzubringen, dass es glaubwürdig ist.“*

Abschließend ist zu bemerken, dass sich nach Abschluss der jeweiligen Fortbildungen knapp 60% der Teilnehmer Folgeveranstaltungen wünschten, die gleiche, ähnliche oder andere Themen fokussierten.

Ausgehend von diesen Ergebnissen werden im folgenden Teil die Kernpunkte der Gruppendiskussionen mit den Leitungskräften der Netzwerkeinrichtungen dargestellt.

## **8.2 Ergebnisse der Evaluation des Strategieeinsatzes nach den ersten Fortbildungen**

Zur Überprüfung der Anwendung aller vereinbarten Strategien wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt (vgl. Kap. 7). Auf die einzelnen Ergebnisse soll im folgenden eingegangen werden.

### **Ergebnisse der Diskussion mit den leitenden Pflegefachkräften nach den ersten Fortbildungen**

Die Gruppendiskussion mit den leitenden Pflegefachkräften aller beteiligten Einrichtungen, welche drei Monate nach den ersten Fortbildungen durchgeführt wurde, hatte zum Ergebnis, dass ein Teil der Einrichtungen die Strategien bereits angewandt und ein anderer Teil der Einrichtungen die Strategien bisher nicht angewandt hatte.

Einrichtungen, die bereits Strategien angewandt hatten, sagten beispielsweise aus:

*„Die Umsetzung von Beschwerdemanagement und Erstellung eines Formulars für Verbesserungsvorschläge, Kritik und Beschwerden; Umsetzung erfolgt kurzfristig“* oder

*„Umsetzung erfolgt: Abendveranstaltung für alle Mitarbeiter“.*

Einrichtungen, die Strategien bisher nicht angewandt hatten, gaben als Gründe an:

*„Zu wenig Zeit, hoher Krankenstand, zu wenig Mitarbeiter“, „Inhalte wurden bisher nur in einem der vier Wohnbereiche vorgestellt“ oder „Beschwerde-management – Teilnehmerin hat gekündigt“.*

Zusammenfassend waren sich aber alle Einrichtungen einig darüber, dass die Strategien in ihrer bisherigen Form beibehalten werden sollten.

### **Ergebnisse der Diskussion mit Einrichtungsleitungen und leitenden Pflegefachkräften**

Im weiteren Projektverlauf wurde acht Monate nach Projektbeginn im Rahmen einer Netzwerksitzung, an der Einrichtungsleitungen und leitende Pflegefachkräfte beteiligt waren, eine erneute Gruppendiskussion über die Anwendung der Strategien geführt (vgl. 6.2). Ausgangspunkt für diese Diskussion waren rückgängige Teilnehmerzahlen in den Fortbildungen und geringere Netzwerkbeteiligung im Rahmen von Leitungstreffen.

Ergebnis dieser Gruppendiskussion war, dass nicht alle Fortbildungen in den Einrichtungen umgesetzt werden können. Die Gründe dafür waren vielfältig und nachvollziehbar:

*„Vielzahl von Themen in kurzer Zeit sowie großer Umsetzungsaufwand (bis zu 200 Stunden pro Thema“ (Anmerkung der Autorin: im Jahr 2002 wurden 18 Fortbildungstage durchgeführt, 2003 waren es 30),  
„Teilweise umfangreiche Pakete von Inhalten (z.B. Hygiene)“,  
„Unterschiedliche Themenrelevanz“ oder  
„Art der Begleitung der Mitarbeiter/innen bei der Umsetzung“.*

Zusammenfassend konnte festgehalten werden, dass die Umsetzung von Fortbildungsinhalten das erklärte Ziel aller ist, aber die Umsetzung aller Fortbildungen in allen Einrichtungen als Ziel zu hoch gesteckt sei. Daher wurde vereinbart, dass jede Einrichtung die Umsetzung nach Prioritätensetzung durchführt.

Im folgenden werden nun diese Umsetzungsprozesse in den Einrichtungen näher beleuchtet.

### 8.3 Ergebnisse der Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers

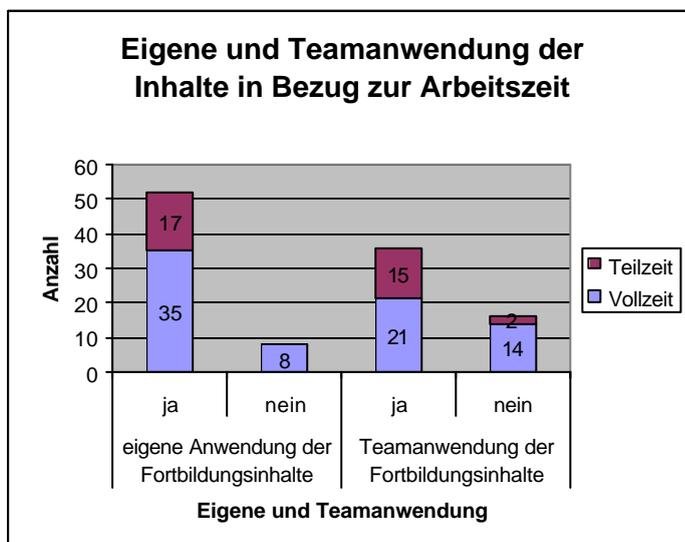
In den folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse der Überprüfung des Strategieeinsatzes und des Umsetzungsprozesses dargestellt und interpretiert.

#### Pretest

Die erste Evaluation des Strategieeinsatzes und des Wissenstransfers bezog sich auf die Fortbildung „Gesprächsführung in Konfliktsituationen mit Angehörigen“. Dazu wurden 30 Personen befragt. Mit 15 zurückgesandten Fragebögen betrug der Rücklauf 50%. Von diesen 15 Personen beurteilten 12 den Fragebogen hinsichtlich seiner Verständlichkeit. 11 Personen – allesamt Pflegefachkräfte - beurteilten das Instrument als verständlich. Nur ein Befragter – eine leitende Pflegefachkraft - äußerte, der Fragebogen beinhalte komplizierte Fragestellungen und die Führung durch diesen sei schlecht. Da dieser eine Meinung elf gegenteilige gegenüberstanden, wurde der Fragebogen in der derzeitigen Form beibehalten. Alle Fragebögen des Pretestes flossen in die normale Auswertung ein.

#### Arbeitszeit

Die Ermittlung der Arbeitszeit sollte überprüfbar machen, ob diese einen Einfluss



auf die Umsetzungsmöglichkeiten von Fortbildungsinhalten durch die Teilnehmer hat. Zur Überprüfung dieser Annahme konnten die Antworten von 43 Vollzeitbeschäftigten (> 30 Wochenstunden Arbeitszeit) und

(Abb. 3: Eigene und Teamanwendung der Inhalte in Bezug zur Arbeitszeit)

17 Teilzeitbeschäftigten (< 30 Wochenstunden Arbeitszeit) herangezogen werden; bei den restlichen Befragten fehlen entweder Angaben zur Arbeitszeit oder der Anwendung von Inhalten.

Bezüglich der Anwendung von Fortbildungsinhalten in der eigenen Arbeit und der Arbeit des Teams im Zusammenhang mit der Arbeitszeit zeigt sich Folgendes (vgl. Abb.3):

Alle befragten Teilzeitkräfte (n=17, 100%) und der überwiegende Teil der Vollzeitbeschäftigten (n=35, 81,4%) konnten die gelernten Inhalte in der eigenen Arbeit anwenden. Lediglich 8 der Befragten (18,6%) – allesamt Vollzeitkräfte - konnten die Inhalte nicht in ihrer täglichen Arbeit anwenden. Diese Befragten begründeten die Nichtanwendung der Inhalte beispielsweise folgendermaßen:

*„Thema wird im Haus nicht weiter verfolgt.“* oder

*„Fortbildung ging kaum auf den ambulanten Bereich ein.“*

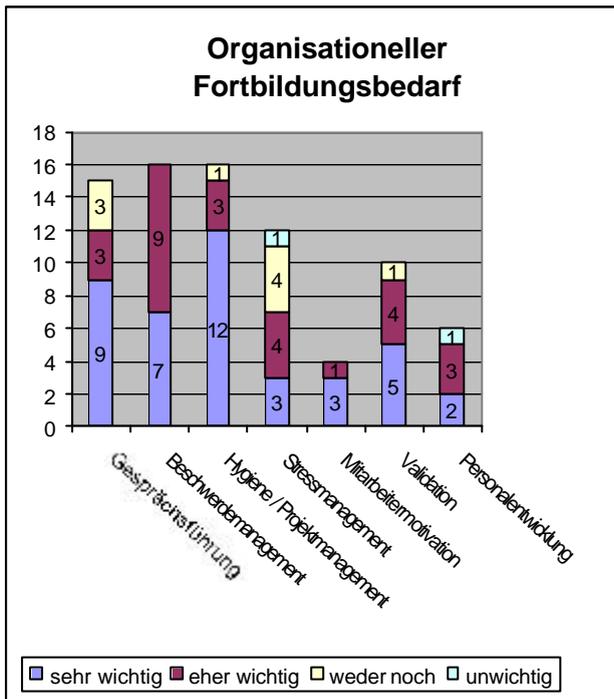
In Bezug zum Wissenstransfer in die Arbeit des Teams ist bei den Vollzeitbeschäftigten in 21 Fällen (48,8%) der Wissenstransfer geglückt, bei den Teilzeitkräften in 15 Fällen (88,2%).

Die Annahme, dass Teilzeitbeschäftigte geringere Chancen aufweisen, das in Fortbildungen gelernte Wissen in die Arbeit des gesamten Teams zu transferieren (vgl. Kap. 6.2.3), lässt sich damit nicht bestätigen. Es sind sogar Anzeichen dafür vorhanden, dass Teilzeitkräfte Fortbildungsinhalte eher in die eigene Arbeit und die des Teams transferieren können. Allerdings kann dies aufgrund der geringen Fallzahl nicht mit Sicherheit bestätigt werden. Zur Überprüfung sind umfangreichere Datensammlungen erforderlich.

### **Organisationeller Fortbildungsbedarf**

Abbildung 4 zeigt die Einschätzung der Bildungsteilnehmer zum Bedarf der Einrichtung an der genannten Fortbildung. Dabei zeigt sich, dass ein Großteil der angebotenen Fortbildungen aus Sicht der Befragten dem Bedarf der Einrichtungen entspricht.

Mehrere Befragte (n=9) nahmen neutrale Positionen zu den Fortbildungen „Stressmanagement“, „Hygiene in Verbindung mit Projektmanagement“,

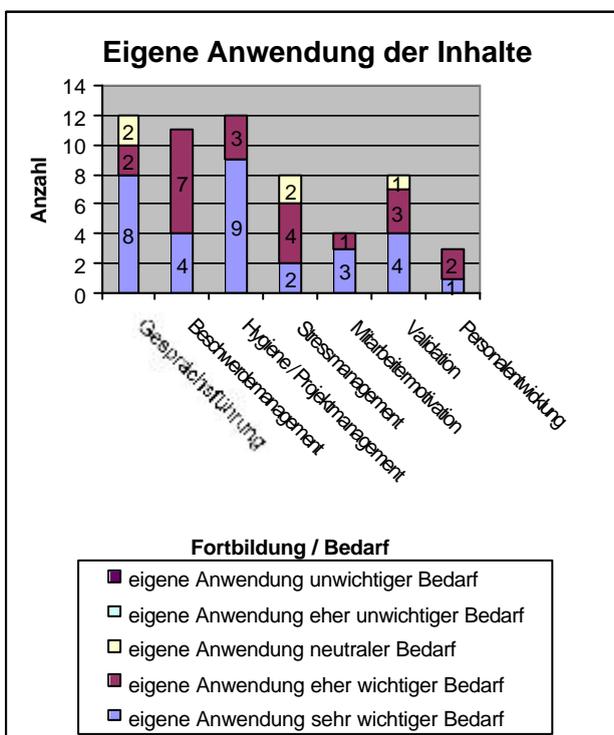


„Gesprächsführung in Konfliktsituationen mit Angehörigen“ und „Validation“ ein.

Antworten im Bereich „eher unwichtiger“ Fortbildungsbedarf gab es nicht. Nennungen dazu, dass Fortbildungen nicht dem organisationalen Bedarf entsprechen, gab es mit je einer Angabe zu den Fortbildungen „Stressmanagement“ und „Personalentwicklung“.

(Abb.4: Organisationeller Bedarf)

Diese Bedarfe in Bezug zur Umsetzung gesetzt zeigt (vgl. Abb. 5,6), dass von den



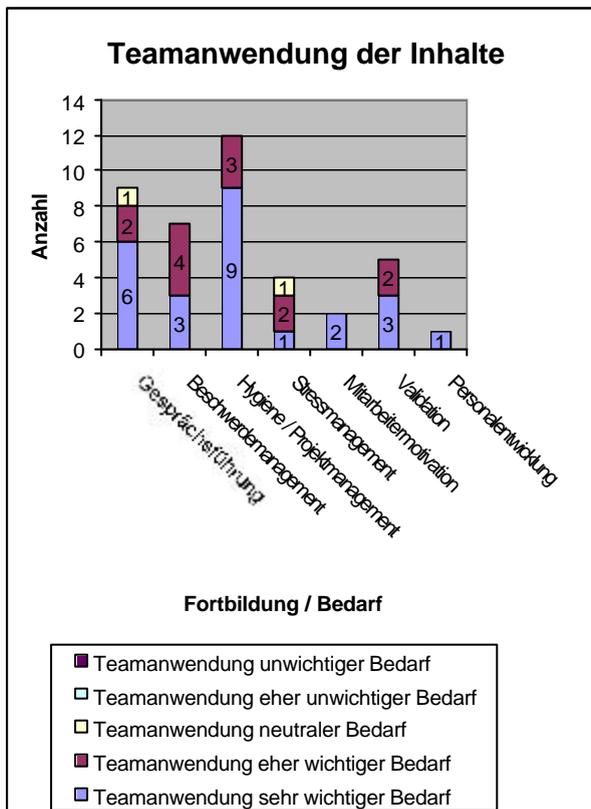
68 Befragten, die einzelne Fortbildungsbedarfe mit „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“ für die Einrichtungen beurteilten, 53 Befragte (77,9%) die Fortbildungsinhalte in der eigenen Arbeit anwenden konnten und davon in 38 Fällen (55,9%) auch das Team.

Bei den 9 neutralen Beurteilungen hinsichtlich des Fortbildungsbedarfs zeigt sich, dass davon 5 (55,6%) der Befragten die Inhalte in der eigenen Arbeit anwenden konnten und in 2 Fällen (22,3%) der

(Abb.5: Eigene Anwendung der Inhalte im Bezug zum Bedarf)

Transfer ins Team geglückt ist. Diese Zahlen sind etwas geringer als die aus den Seminarrückmeldungen gezogenen Resultate. Dort hatten sich 88,6% der Befragten zugetraut, die Inhalte in die Praxis umzusetzen.

Die Befragten, welche einen unwichtigen Bedarf äußerten, konnten die Inhalte nicht in der eigenen Arbeit anwenden und nicht ins Team transferieren.



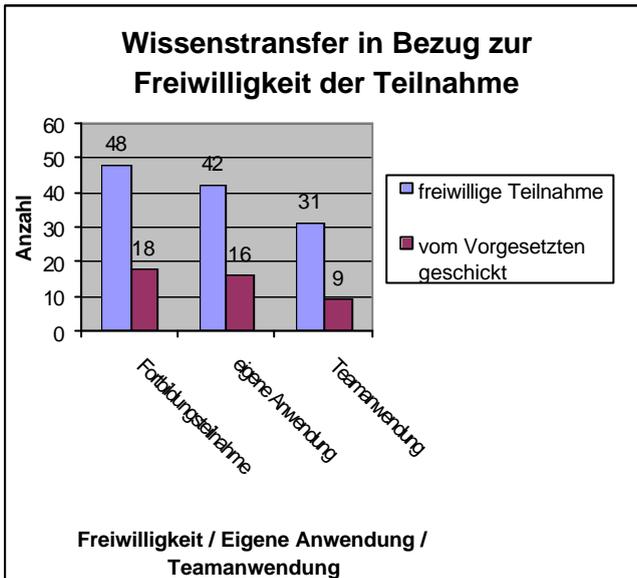
Bezüglich der Annahme, es könnte einen Zusammenhang zwischen dem organisationellen Fortbildungsbedarf und dem Wissenstransfer geben, zeigt sich, dass Themen, welche einen wichtigen Bedarf für die Einrichtungen aufweisen, überwiegend auch in der eigenen Arbeit und im Team umgesetzt werden. Dass der Transfer in die praktische Arbeit mit abnehmender Wichtigkeit nachlässt, lässt sich ansatzweise erkennen. Allerdings sind die Zahlen der vorliegenden Untersuchung zu gering, um gesicherte Erkenntnisse liefern zu

(Abb. 6: Teamanwendung der Inhalte in Bezug zum Bedarf)

können. Um diese Annahme bestätigen zu können, sind weitere Erhebungen notwendig. Allerdings stehen die genannten Zahlen tendenziell im Einklang mit der Aussage der Untersuchungen von Götze (vgl. Kap. 5.4), wonach sich die Wichtigkeit von Lerninhalten auf den Wissenstransfer auswirkt.

## Strategie der freiwilligen Teilnahme

Bezüglich der Annahme, die freiwillige Teilnahme an einer Fortbildung weist einen



Zusammenhang zum Wissenstransfer auf, liefern die gesammelten Daten aus 66 Fragebögen (bei 13 Fragebögen fehlten auswertbare Angaben) folgende Ergebnisse (vgl. Abb. 7).

Eine freiwillige Teilnahme aus eigenem Interesse lag bei 48 Befragten vor.

(Abb.7: Wissenstransfer in Bezug zur Freiwilligkeit der Fortbildungsteilnahme)

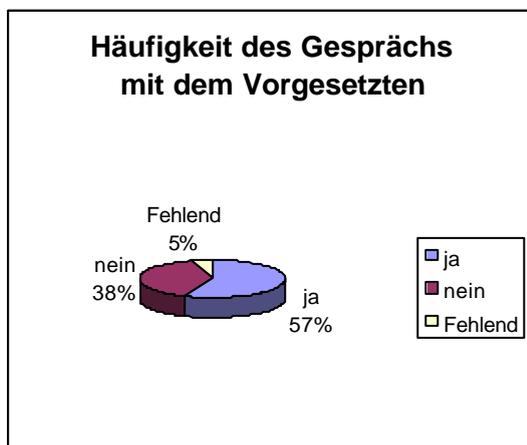
Von ihnen konnten 42 Befragte (87,5%) die Inhalte in der eigenen Arbeit anwenden und in 31 Fällen (64,6%) glückte der Wissenstransfer ins Team.

Von ihrem jeweiligen Vorgesetzten zur Fortbildung geschickt wurden 18 Befragte.

Von ihnen konnten 16 (88,9%) die Inhalte in die eigene Arbeit und 9 (50%) die Inhalte ins Team transferieren.

Die gesammelten Daten weisen keine erkennbaren Unterschiede bezüglich einer freiwilligen Teilnahme und den nachfolgenden Wissenstransfer auf, so dass sich diese Annahme nicht bestätigt. Es könnte sein, dass umfangreichere Datensammlungen zu anderen Ergebnissen kommen.

## Strategie des Gesprächs mit dem Vorgesetzten



Mit Blick auf die Häufigkeiten (vgl. Abb.8) zeigt sich, dass mit 57% (n=44) der überwiegende Teil der Befragten nach der Fortbildung ein Gespräch mit dem Vorgesetzten über die jeweilige Fortbildung geführt hat.

(Abb.8: Häufigkeit des Gesprächs mit dem Vorgesetzten)

Bei 38% (n=30) der Befragten fand kein Gespräch statt. Von 5% (n=4) der Befragten fehlten entsprechende Angaben.

Diese Häufigkeiten entsprechen den Ergebnissen der Studie zur „Personalentwicklung und Qualifizierung“ (vgl. Kap. 5.6)

Am Gespräch der 44 Befragten mit dem Vorgesetzten nahm in 24 Fällen (54,5%) außer dem Bildungsteilnehmer und dem Vorgesetzten – in der Regel Pflegedienstleitung – niemand mehr teil. In 8 Fällen (18,2%) wurden Kompetenzen gebündelt, indem auch die anderen Teilnehmer der gleichen Fortbildung aus der Einrichtung am Gespräch teilnahmen. Das ist nicht in allen Einrichtungen möglich, da kleine Einrichtungen beispielsweise nur einen Mitarbeiter zu einem Fortbildungsthema freistellen können. Sonstige Teilnehmer an diesem Gespräch sind beispielsweise die Einrichtungsleitungen, Mitarbeiter des gesamten Teams oder Wohnbereichs. Bezüglich der Ergebnisse dieser Gespräche von Bildungsteilnehmern mit den Vorgesetzten und anderen Beteiligten lässt sich sagen, dass der überwiegende Teil der Gespräche transferorientiert ausgerichtet war (n=25). In diesen Fällen wiesen die Gespräche beispielsweise folgende Ergebnisse auf:

*„Einführung eines Beschwerdemanagements und Einrichtung einer Arbeitsgruppe.“*;

*„Inhalte herausgesucht, die den Kolleg/innen in interner Fortbildung weitergegeben werden sollten.“* oder

*„Umsetzung des Themas, Herausarbeiten von Schwerpunkten.“*

In diesen Bereich der Ergebnisse fallen auch 7 der 8 Gespräche, in denen Kompetenzen gebündelt wurden, indem alle Fortbildungsteilnehmer aus einer Einrichtung gemeinsam das Gespräch mit dem Vorgesetzten führten.

Von den Befragten gaben 8 Personen an, die „Wichtigkeit des Themas“ sei Ergebnis des Gesprächs gewesen. In diesen Fällen lässt sich eine Transferorientierung weder bestätigen noch ablehnen.

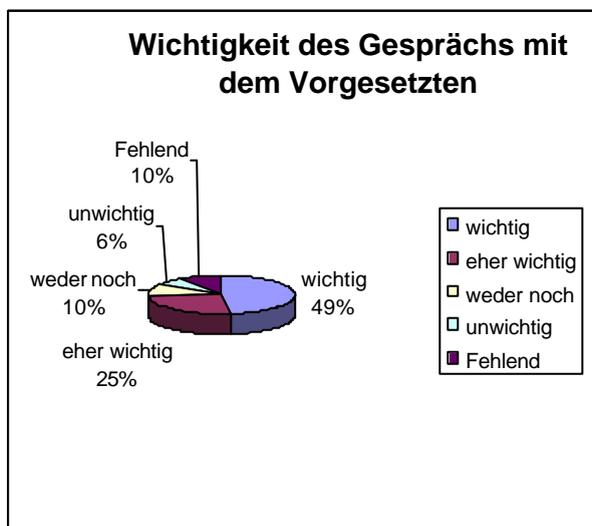
Lediglich wenige (n=2) haben ihrem Vorgesetzten nur eine Rückmeldung über die Fortbildung gegeben bzw. im Gespräch festgestellt, dass eine Umsetzung der Inhalte in der Einrichtung nicht betrieben wird (n=3).

Von den 44 Befragten, bei denen die Strategie des Gesprächs mit dem Vorgesetzten angewandt wurde, haben 40 Personen Angaben dazu gemacht, ob der Vorgesetzte ihnen Unterstützung im Umsetzungsprozess zugesagt hat. Dazu äußerten 39 Befragte, ihnen sei diese Unterstützung zugesichert worden, einem Befragten ist die Unterstützung nicht zugesichert worden. In diesem Fall war ein sehr wichtiger Bedarf an der Fortbildung gesehen, aber die durchgeführte Fortbildung selbst als „verlorener Tag“ betrachtet worden, so dass eine Umsetzung auch gar nicht angedacht war.

Wenn also die Strategie des Gesprächs angewandt wurde, haben die Vorgesetzten in der Regel auch deren Unterstützung im Umsetzungsprozess zugesagt.

Die Wichtigkeit der Strategie schätzten die Teilnehmer folgendermaßen ein (vgl. Abb.9):

Etwa drei Viertel der Befragten meinten, das Gespräch mit dem Vorgesetzten über die Inhalte der Fortbildungen sei „wichtig“ bzw. „eher wichtig“. Sie begründeten diese Einschätzung beispielsweise mit Äußerungen wie



„Wertschätzung des Teilnehmers, Einschätzung des Implementierungsbedarfs“,  
 „da es ansonsten bei der ‘Theorie’ bleibt“ oder „PDL (...) muss wissen, was ich weitergebe“.

(Abb.9: Wichtigkeit des Gesprächs mit dem Vorgesetzten)

Acht Befragte hatten eine neutrale Einstellung dem Gespräch gegenüber:

„ich habe alle Kompetenzen, die Ergebnisse umzusetzen“ oder  
 „eventueller Erfahrungsaustausch mit Kolleg/innen“.

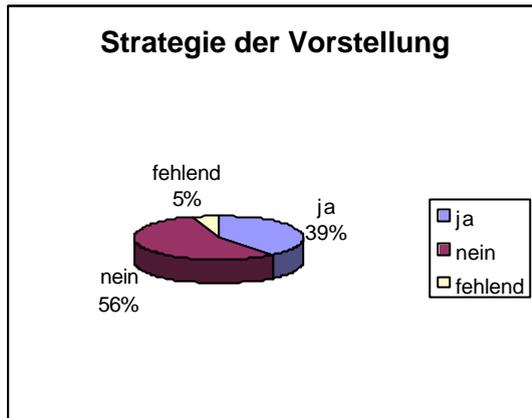
Vier Teilnehmer schätzten ein solches Gespräch als „unwichtig“ mit Begründungen wie

„*mein Ressour*“ und „*mein Aufgabenbereich*“

ein; diese Befragten waren alle Pflegedienstleitungen.

### Strategie der Vorstellung von Inhalten im Team

Bezüglich einer Anwendung dieser Strategie zeigt sich (vgl. Abb.10), dass der



überwiegende Teil der Befragten (n=44) die Fortbildungsinhalte nicht im Team vorgestellt hat. Mit knapp 40% (n=31) haben etwas weniger als die Hälfte der Befragten die Fortbildungsinhalte im Team vorgestellt und somit ihre Multiplikatorenfunktion verwirklicht. 5% (n=4) der Angaben fehlen.

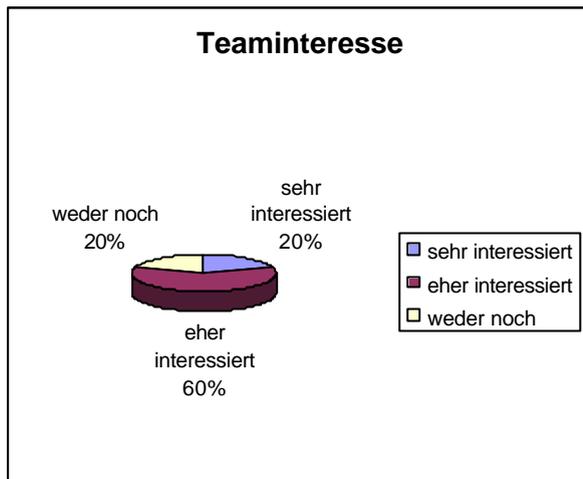
(Abb. 10: Häufigkeit der Vorstellung von Inhalten im Team)

Aussagen dazu, durch welche Personen die Vorstellung von Fortbildungsinhalten im Team vorgenommen wurden, machten 26 der 31 Befragten, bei denen eine Vorstellung stattgefunden hatte. Dabei wurden bei 13 Teilnehmern Kompetenzen gebündelt, indem die Vorstellung zusammen mit den anderen Teilnehmern der gleichen Fortbildung erfolgte. In 4 dieser Fälle nahm die Pflegedienstleitung eine unterstützende Position ein.

In fast gleicher Anzahl (n=12) nahmen die einzelnen Fortbildungsteilnehmer die Vorstellung von Inhalten im Team allein vor; 5 von ihnen wurden durch die Pflegedienstleitung unterstützt. Dabei stellten in drei Fällen die Vorgesetzten - alle Pflegedienstleitungen – als Bildungsteilnehmer allein die Inhalte vor.

In einem Fall wurde für den Mitarbeiter eine Vorstellung durch den Vorgesetzten übernommen, der ebenfalls die gleiche Fortbildung besucht hatte.

Aussagen dazu, wie im Rahmen der Vorstellung das Team auf den Bildungsteil-



nehmer wirkte (vgl. Abb.11), machten 30 der 31 Befragten, bei denen die Vorstellung stattgefunden hatte.

Dabei wirkten die Kollegen auf 20% (n=6) der Befragten sehr interessiert, auf 60% (n=18) eher interessiert und auf 20% (n=6) neutral.

(Abb. 11: Teaminteresse)

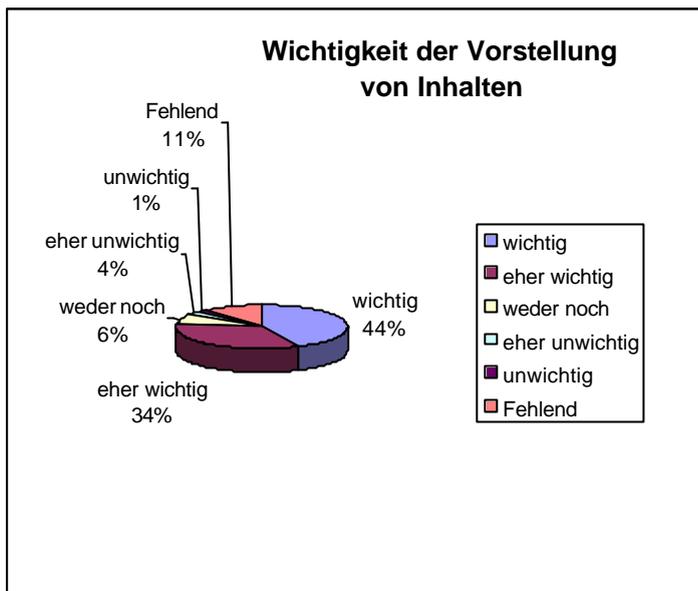
In 27 Fällen (87,1%) konnten Kollegen für den Umsetzungsprozess gewonnen werden. Bei zwei Befragten (6,45%) war dies nicht der Fall, in zwei Fällen fehlten Angaben diesbezüglich. Bezogen auf das Teaminteresse zeigte sich keine Auffälligkeit dahingehend, dass weniger interessierte Kollegen sich nicht an der Umsetzung beteiligten.

Im Rahmen der Vorstellung von Fortbildungsinhalten im Team blieben bei 2 Befragten Fragen offen. Einer der beiden Befragten benannte diese offene Frage nicht, ein zweiter wünschte sich „konkrete Handlungsleitlinien“. Im letzteren Fall fand zwar die Vorstellung im Team statt, aber kein Gespräch mit der Pflegedienstleitung, die in diesem Fall unterstützend hätte wirken können.

Zur Einschätzung der Wichtigkeit dieser Strategie befragt, kam folgendes Ergebnis (vgl. Abb.12) zustande:

Mehr als drei Viertel der Befragten schätzten diese Strategie als „wichtig“ (n=34) bzw. „eher wichtig“ (n=27) ein. Sie begründeten dies unter anderem folgendermaßen:

- „Inhalte müssen vom gesamten Team gelebt bzw. umgesetzt werden“,
- „Umsetzung nur durch das gesamte Team möglich und mit Unterstützung der PDL.“ oder
- „Veränderungen nur bei Einbezug aller Mitarbeiter möglich.“



(Abb.12: Wichtigkeit der Vorstellung von Inhalten)

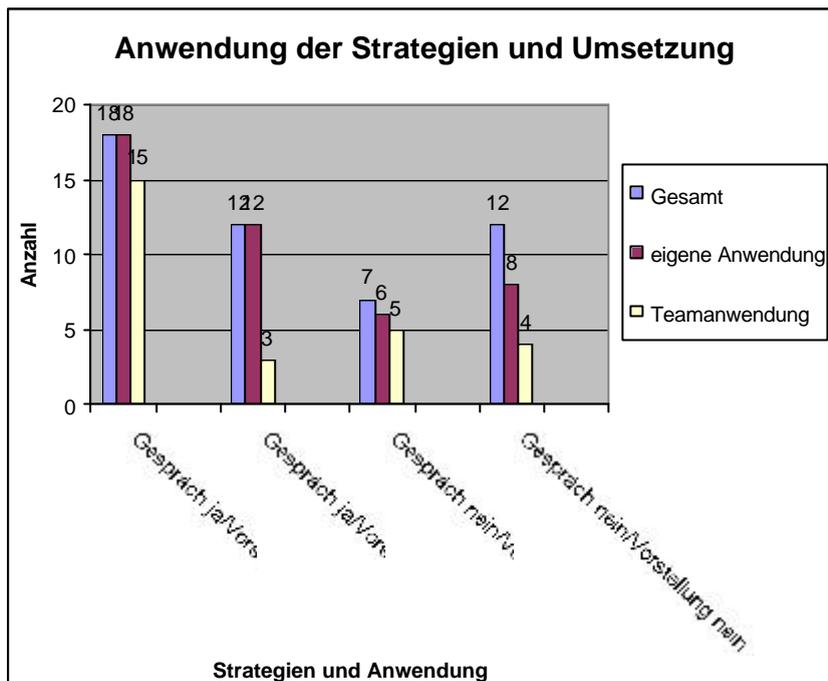
6% der Befragten (n=5) verhielten sich bezüglich der Wichtigkeit dieser Strategie neutral und formulierten folgende Begründungen:  
*„Alle müssten an der Fortbildung teilnehmen, da sonst keine Umsetzung.“* oder  
*„Ich möchte die Inhalte dieser Fortbildung nicht vorstellen, finde es aber gut, wenn andere Kolleg/innen von ihrer Fortbildung berichten.“*

5% der Befragten schätzten die Wichtigkeit einer Vorstellung von Inhalten im Team als „eher unwichtig“ (n=3) bzw. „unwichtig“ (n=1) ein. Zwei von ihnen beriefen sich auf ihre Funktion als Leitungskraft (vgl. Wichtigkeit des Gesprächs mit dem) Vorgesetzten. Die anderen zwei Befragten bezogen sich auf die Fortbildung „Stressmanagement“ und sagten beispielsweise

*„Weil jeder eine individuelle Stressbewältigung besitzt, die Inhalte waren etwas zu fremd.“*

Ein zusammenfassender Blick auf beide Strategien (vgl. Abb.13) – das Gespräch mit dem Vorgesetzten und die Vorstellung von Inhalten im Team liefert aus 49 Fragebögen auswertbare Daten. Dabei haben 18 Befragte sowohl das Gespräch mit dem Vorgesetzten als auch die Vorstellung der Inhalte im Team durchgeführt. Von ihnen konnten alle die Inhalte auch in der eigenen Arbeit anwenden. In 15 Fällen (83,3%) ist dabei der Transfer ins Team geglückt.

12 Befragte haben zwar das Gespräch mit dem Vorgesetzten geführt, aber die Fortbildungsinhalte nicht im Team vorgestellt. Von ihnen alle Befragten die Inhalte in der eigenen Arbeit anwenden und in 3 Fällen (25%) ist der Transfer ins Team gelungen. Dieser trotz fehlender Vorstellung geglückte Transfer begründet



(Abb.13: Anwendung der Strategien und Umsetzung)

sich folgendermaßen:

*„Schulungen laufen erst noch.“ oder*

*„Konzept wurde von Teilnehmern, PDL und Heimleitung bereits erstellt, wird noch nicht angewendet.“*

Kein Gespräch mit dem Vorgesetzten, aber eine Vorstellung der Inhalte im Team haben 7 Befragte durchgeführt. Von ihnen konnten 6 Personen (85,7%) die Inhalte in der eigenen Arbeit anwenden und in 5 Fällen (71,4%) ist der Transfer ins Team gelungen. Diese Transferergebnisse unterscheiden sich nicht maßgeblich von den Daten der Befragten, welche beide Strategien angewandt haben. Daraus ist zu schließen, dass entweder die Wichtigkeit eines Gesprächs mit dem Vorgesetzten im Gegensatz zur Vorstellung im Team nicht bedeutender für den Transfer ist oder umfassendere Datenerhebungen müssen erfolgen, um Unterschiede ersichtlich zu machen.

In 12 Fällen fand weder das Gespräch mit dem Vorgesetzten statt noch wurden Inhalte im Team vorgestellt. Davon konnten 8 Befragte (66,7%) die Inhalte in der eigenen Arbeit anwenden und in 4 Fällen (33,3%) ist der Transfer ins Team gelungen. Da auch hier trotz Vorstellung im Team der Transfer ins Team erfolgreich war, sind hier neben den oben genannten folgende Begründungen gegeben

worden:

*„PDL nahm Umsetzung vor.“ oder „Externe Hygienebeauftragte nahm Umsetzung vor.“*

Alle Teilnehmer, welche das Gespräch mit dem Vorgesetzten hatten, konnten die Inhalte in der eigenen Arbeit anwenden. Zusammenhänge diesbezüglich müssten in einer weiteren, umfangreicheren Datenerhebung genauer untersucht werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass scheinbar das Gespräch mit dem Vorgesetzten und ersichtlich eine Vorstellung von Inhalten im Team sich dahingehend auswirken, dass gelernte Inhalte in die eigene Arbeit und auch ins Team transferiert werden können.

## **Umsetzung**

Der umfangreiche Fragenkatalog zur Umsetzung der Inhalte (vgl. Kap. 6.2.3) liefert folgende Ergebnisse.

### Beteiligung am Umsetzungsprozess

Die Frage nach den Beteiligten des Umsetzungsprozesses wurde von 46 Befragten beantwortet. Davon nahmen in 13 Fällen (28,3%) die Befragten selbst die Umsetzung der Fortbildungsinhalte vor. In 10 Fällen (21,7%) übernahm die gesamte Gruppe der Fortbildungsteilnehmer eines Themas die Umsetzung. Daneben entstanden in 15 Fällen Arbeitsgruppen, die sich aus Teilnehmern der Fortbildungen und Kollegen, in einigen Fällen aber auch zusätzlich aus Heimleitungen und Pflegedienstleitungen zusammensetzte. Neben den Arbeitsgruppen gab es auch Nennungen zu sonstigen Personen, die sich an der Umsetzung beteiligten (n=3). In diesen Fällen wurden beispielsweise Ergotherapeuten und eine externe Hygienebeauftragte am Umsetzungsprozess beteiligt. In einigen Fällen (n=18) beteiligten sich also weitere Personen an der Umsetzung. Im Bereich der „Strategie der Vorstellung von Inhalten im Team“ hatten noch 27 Befragte erwähnt, dass sie Kollegen zur Mitarbeit im Umsetzungsprozess gewinnen konnten. In wenigen Fällen (n=4) übernahm die Pflegedienstleitung die Umsetzung allein vor.

### Wissenstransfer in die eigene Arbeit und die Arbeit des Teams

In Bezug auf den Wissenstransfer befragt, konnten von 66 Personen auswertbare Daten gesammelt werden. In die eigene Arbeit konnten die Inhalte der verschiedenen Fortbildungen von 58 Personen transferiert werden (vgl. Abb.5). Als Gründe für einen misslungenen Wissenstransfer wurden genannt:

*„Die Fortbildung ging kaum auf den ambulanten Bereich ein.“,  
„Thema wird im Haus nicht weiter verfolgt“ oder  
„Nur sehr eingeschränkte Anwendung“.*

Der Wissenstransfer in die Arbeit des Teams ist in 40 Fällen geglückt (vgl. Abb.6). Gründe für einen missglückten Transfer in diesem Zusammenhang sind zahlreich und beziehen sich einerseits auf die Strategien, z.B.

*„Es erfolgte keine Vorstellung der Inhalte im Team.“*

In einigen Fällen (n=4) ist die Vorstellung der Fortbildungsinhalte aber noch geplant. Weitere Gründe liegen im Fortbildungsthema, z.B. *„liegt am Thema“*, in Personen, z.B. *„Viele fühlen sich zu sehr gestresst, um den Anfang, der Zeit benötigt, zu wagen.“* oder in Umfeldbedingungen, z.B. *„keine Zeit“*.

Als Konsequenz dieser Aussagen könnten sowohl Bildungsveranstalter als auch Einrichtungsleitungen versuchen, die Bedingungen für einen gelingenden Transfer zu verbessern, indem beispielsweise darauf geachtet wird, dass Fortbildungen den ambulanten Bereich mehr beachten oder Zeitressourcen zur Umsetzung zur Verfügung gestellt werden.

### Unterstützung des Vorgesetzten im Umsetzungsprozess

Tatsächliche Unterstützung im Umsetzungsprozess (vgl. Abb.14) erhielten 58%



der Befragten (n=46). Diese Zahl ist größer als die zum Gespräch mit dem Vorgesetzten genannte. Dort hatten in lediglich 39 Fällen die Vorgesetzten deren Unterstützung deutlich zugesichert.

(Abb.14: Unterstützung durch Vorgesetzten im Umsetzungsprozess)

Diese unterstützenden Maßnahmen gestalteten sich vielseitig und bezog sich dabei auf begleitende und beratende Tätigkeiten sowie auf Umfeldbedingungen.

Für beratende und begleitende Unterstützung wurden genannt

„Anregungen zur Überarbeitung der bestehenden Beschwerdebearbeitung.“

„Tipps zur Umsetzung der Fortbildung im Team.“ oder

„ständige Gesprächsbereitschaft“.

Im Bereich der Umfeldbedingungen wurde der Zeitfaktor unterstützend erlebt

(n=4):

„Zeit zur Verfügung gestellt, um über Probleme etc. zu sprechen.“.

Aber auch andere Umfeldbedingungen wurden durch die Vorgesetzten beeinflusst:

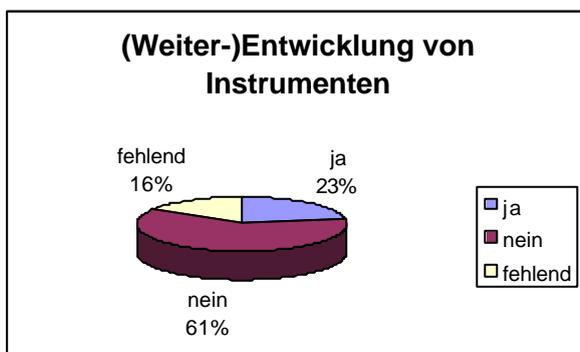
„Ermöglichung der internen Fortbildung.“,

„Bestellung notwendiger Materialien.“ oder

„Raumsuche, Unterstützung mit PC-Kenntnissen.“.

### Entstehung bzw. Weiterentwicklung von Instrumenten

Eine Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Arbeitsinstrumenten (vgl. Abb.15)



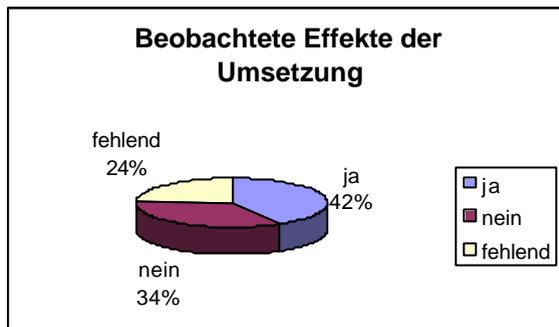
bestätigten 23% der Befragten (n=18).

Als entwickelte bzw. weiterentwickelte Instrumente wurden verschiedene Dokumentationsunterlagen, Standards und Handlungsanweisungen genannt.

(Abb.15: (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten)

### Beobachtete Effekte der Umsetzung

Etwas weniger als die Hälfte der Befragten (42%) bejahten die Frage nach positiven Effekten als Folge der Umsetzung (vgl. Abb.16). Die Erhebung solcher Effekte kann aufgrund der vielen Einflussfaktoren problematisch sein (vgl. Kap. 4.2.2.2) und soll daher in diesem Zusammenhang nicht überbewertet werden.



(Abb.16: Beobachtete Effekte der Umsetzung)

In zwei Fällen werden beobachtete Effekte explizit auf die eigene Person bezogen.

*„Für mich selbst, da ich ein tieferes Verständnis für das Thema Validation erlangt habe und dies auch anwenden kann.“*

Weitere beobachtete Effekte können sich sowohl auf die eigene Person als auch auf das Team beziehen:

*„Ruhigerer und umsichtigerer Umgang mit Beschwerden.“*

Weitere Nennungen beziehen sich auf das Mitarbeiterteam:

*„Die Mitarbeiter gehen gelassener mit schwierigen Situationen um.“*

### Beeinflussende Faktoren im Umsetzungsprozess

Der größte Teil der Befragten gab an, im Umsetzungsprozess nicht durch bestimmte Faktoren beeinflusst worden zu sein (vgl. Abb.17).

Ein etwas geringerer Teil befragter Personen (39%) gab an, durch bestimmte Fak-



toren im Umsetzungsprozess beeinflusst worden zu sein.

Nach der Art dieser Faktoren befragt, ergab sich ein breites Spektrum an Antworten. Eine Auswahl dessen soll im Folgenden kurz dargestellt werden:

(Abb.17: Beeinflussende Faktoren im Umsetzungsprozess)

*„Arbeitsorganisation, vermehrter Arbeitsaufwand, Terminplanung (Kinder, Schule...)“,*

*„Neustrukturierungen in der Einrichtung“,*

*„Desinteresse von Kolleg/innen“ oder*

*„hierarchische Strukturen, Teilnehmern wurden keine Kompetenzen übertragen“.*

Einige beeinflussende Faktoren wurden mehrmals genannt. Dazu gehörten beispielsweise der „*Informationsfluss*“ (n=4) und der Zeitfaktor (n=10). Möglicherweise können die häufig genannten beeinflussenden Effekte durch die Einrichtungen insofern bearbeitet werden, dass beispielsweise Informationsflüsse verbessert werden und Zeitressourcen zur Umsetzung geschaffen werden.

#### Anregungen zu den Strategien

Nach Anregungen zur Weiterentwicklung der Strategien befragt, welche sich in einem Entwicklungsprozess befinden (vgl. Kap. 4.2.3), kamen Anregungen von 26 Befragten (32,9%).

Dabei wurden unter anderem folgende Verbesserungen vorgeschlagen:

*„Bildung von Qualitätszirkeln zum stetigen Informationsfluss.“*;

*„Längere Zeiträume geben und nicht zu viele verschiedene Fortbildungen umsetzen.“* oder

*„PDL verdeutlichen, wie wichtig sie für den Umsetzungsprozess ist.“*

Diese und andere Vorschläge fließen in eine der folgenden Netzwerksitzungen ein und werden diskutiert.

#### Neue Bildungsbedarfe

Durch die Umsetzung der Fortbildungsinhalte ergaben sich lediglich bei 8 Befragten (10,1%) neue Bildungsbedarfe. Benannt wurden dabei beispielsweise

*„Didaktik und Methodik zur Umsetzung“*;

*„Konfliktbearbeitung“* (n=2),

*„Rahmenbedingungen des Hauses“* und

*„Zeitmanagement im praktischen Stationsablauf“.*

Von den benannten neuen Bedarfen wurden in der Zwischenzeit schon einige Themen im Rahmen des Projektes als Fortbildungen angeboten, so z.B. „Projektmanagement“, „Konfliktlösung im Team“, „Zeitmanagement“. Im Jahr 2004 wird eine Fortbildung „Betriebswirtschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen der Pflege“ angeboten.

Weitere genannte Bedarfe fließen ebenso wie die Anregungen zu den Strategien in die Netzwerktreffen ein.

## **9. Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen**

Bezüglich des eingangs formulierten Ziels, ein Evaluationsinstrument zur Überprüfung des Wissenstransfers zu erarbeiten und zu erproben, konnte die Untersuchung zeigen, dass der entwickelte Fragebogen ein geeignetes Instrument darstellt. Mit dieser Methode können umfangreiche Daten zu vielen Aspekten des Wissenstransfers erhoben werden.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen eine Reihe von möglichen Ansatzpunkten für die Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit auf.

### **Erhebung des Bildungsbedarfs**

Eine Beteiligung aller Mitarbeiter an der Bedarfsermittlung für Personalentwicklungsmaßnahmen ist wichtig, um Akzeptanz für Bildungs- und Evaluationsmaßnahmen zu schaffen (vgl. Kap. 6.1.1). Die im Projekt des Bildungszentrum-Preetz durchgeführte Bedarfserhebung zeigte, dass die Vertreter verschiedener Hierarchieebenen gleiche bzw. ähnliche Fortbildungswünsche äußerten.

Die Untersuchungsergebnisse zur Befragung der Strategieverwendung und des Wissenstransfers unterstreichen die Wichtigkeit bedarfsgerechter Fortbildungsangebote und stehen damit im Einklang zu den Ergebnissen anderer Untersuchungen (vgl. 5.4, 5.5 und 5.6).

Bildungsarbeit, die erfolgreich sein will, muss sich an den Bedürfnissen ihrer Kunden orientieren.

Bezüglich der Akzeptanz von Evaluationsmaßnahmen wird davon ausgegangen, dass die Beteiligung von Mitarbeitern aller Hierarchieebenen und der offene Informationsaustausch im Projekt dazu beigetragen haben, dass der Rücklauf der Fragebögen sich mit 43,6 % als sehr gut bezeichnen lässt.

### **Durchführung der Bildungsmaßnahme**

Die Untersuchungsergebnisse zeigen des Weiteren, dass eine transferorientierte Bildungsmaßnahme einen Einfluss auf den Wissenstransfer hat. Direkt im Anschluss an die Fortbildungen trauten sich fast 90% der Bildungsteilnehmer eine Umsetzung der Inhalte zu (vgl. 8.1). Die Ergebnisse der Befragung zum Wissenstransfer zeigen im Bereich der angewandten Strategien und des daraus resultierenden Wissenstransfers zumindest im Bereich der eigenen Anwendung von Fort-

bildungsinhalten ähnliche Werte (vgl. Abb. 13, S.69). Dabei ist in 89% der Fälle der Wissenstransfer in die eigene Arbeit der Teilnehmer geglückt. Andere Schwerpunkte der Auswertung, wie beispielsweise die Arbeitszeit oder der organisationelle Bedarf zeigen ähnliche Ergebnisse auf.

### **Wissenstransfer im Funktionsfeld**

Mit Hilfe des Fragebogens sollte überprüft werden, ob es den Bildungsteilnehmern gelungen ist, ihr Fortbildungswissen in die Arbeit des Teams zu transferieren (vgl. Kap. 6.2.3).

Die Untersuchungsergebnisse (vgl. 8.3) zeigen diesbezüglich bei den unterschiedlichen Untersuchungsschwerpunkten wie Arbeitszeit, organisationellen Bedarf und Freiwilligkeit der Teilnahme in zum Teil mehr als der Hälfte der Fälle einen gelungenen Transfer. Daraus ist zu schließen, dass für eine effektive Verbreitung von gelerntem Wissen die Nutzung von Bildungsteilnehmern als Multiplikatoren im Funktionsfeld sinnvoll ist.

Auf einen erfolgreichen Wissenstransfer sowohl in die eigene Arbeit als auch die der Kollegen hat den Untersuchungsergebnissen nach die Arbeitszeit der Bildungsteilnehmer keinen Einfluss (vgl. Kap. 8.3). Die Arbeitszeit sollte daher kein Auswahlkriterium für die Entsendung von Mitarbeitern zu Bildungsmaßnahmen darstellen.

Die Auswertung zeigt, dass die im Transferprozess angewandten Strategien des Gesprächs mit dem Vorgesetzten und der Vorstellung von Fortbildungsinhalten im Kollegenkreis geeignet sind, um den Wissenstransfer positiv zu gestalten. In diesem Zusammenhang kann des Weiteren der Schluss gezogen werden, dass Vorgesetzte für den Wissenstransfer von zentraler Bedeutung sind.

Die Wichtigkeit beider Transferstrategien wurde von etwa 75% der Befragten benannt und begründet. Die von den Mitarbeitern und leitenden Pflegefachkräften benannte Wichtigkeit und die aufgezeigten Transferergebnisse sollten Anlass dazu sein, diese Instrumente dauerhaft in die betriebliche Bildungsarbeit zu integrieren.

Die Rolle des Vorgesetzten erlangt im Umsetzungsprozess besondere Wichtigkeit, was durch folgende Anregung für die Weiterentwicklung der Strategien durch ei-

nen Befragten verdeutlicht wird „*PDL verdeutlichen, wie wichtig sie für den Umsetzungsprozess ist*“.

Hier bieten sich in Bezug auf benannte Einflussfaktoren eine Reihe von Ansatzpunkten für beratende und begleitende Tätigkeiten und Maßnahmen in Bezug auf zeitliche, materielle und finanzielle Ressourcen (vgl. 8.3).

Die Auswertung zeigt die hohe Motivation der Mitarbeiter in der Pflege auf, sich weiterzuentwickeln. In 80 % der Fälle wirkten die Kollegen während der Vorstellung sehr bzw. eher interessiert und in mehr als der Hälfte der Fälle beteiligten sich Kollegen aktiv an der Umsetzung verschiedener Themen.

Auch Fälle missglückten Transfers bieten Ansatzpunkte für die Gestaltung transferfördernder Bedingungen in der Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit. Für das laufende Projekt kann beispielsweise der Schluss gezogen werden, dass die Bedürfnisse ambulanter Einrichtungen im Fortbildungsprozess verstärkt beachtet werden (vgl. 8.3).

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass eine Zusammenarbeit aller am Bildungsprozess Beteiligten eine gute Voraussetzung dafür ist, dass ´best-practice´ beruflicher Weiterbildung entsteht und Fortbildungsinhalte eine nachhaltige Wirkung in der Praxis erzielen.

Derartig effektive Fortbildungs- und Wissenstransferprozesse leisten einen Beitrag zur Organisationsentwicklung von Unternehmen, wobei „*Organisationsentwicklung (...) eine Form des geplanten Wandels [ist], bei der unter Verwendung verhaltenswissenschaftlicher Erkenntnisse (...) ein organisationsweiter Veränderungsprozess eingeleitet und unterstützt wird.*“<sup>159</sup>

Organisationsentwicklung in dieser Form kann einen Beitrag dazu leisten, den eingangs beschriebenen Anforderungen, die an Unternehmen und deren Beschäftigte in der Altenhilfe gestellt werden (vgl. Kap. 1, 2, 4.1) gerecht zu werden und damit ihre Existenz zu sichern (vgl. Kap.3).

---

<sup>159</sup> Staehle, W. H.: Management, S. 921, 8. Aufl. 1999, München: Vahlen

## 10. Quellenverzeichnis

**Adoph, H. / Heinemann, H.:** Empfehlungen zur Verbesserung der Personalsituation in der Altenpflege und der Pflegequalität aus Verbraucherperspektive, Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.), Nr.38, 2003

**Albrecht, S. / Lembke, G.:** Über die Verteilung von Wissen in Organisationen, in: Wissensmanagement, 4.2002,1, Mindelheim: Büro für Medien

**Becker, M.:** Bildungscontrolling – Möglichkeiten und Grenzen aus wissenschaftstheoretischer und bildungspraktischer Sicht, in: von Landsberg, G. / Weiss, R.: Bildungscontrolling, 2. überarb. Aufl. 1995, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel

**Bildungskommission Nordrhein-Westfalen:** Zukunft der Bildung, 1. Aufl. 1995, Berlin: Luchterhand

**Borchert, M. / Alwart, S.:** Kritik an der betrieblichen Weiterbildung, in: Personalwirtschaft, 30.2003,2, Neuwied: Luchterhand

**Bronner, R. / Hische, V.:** Zur Entwicklung eines Evaluationsinstrumentariums, in: von Landsberg, G. / Weiss, R.: Bildungscontrolling, 2. überarb. Aufl. 1995, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel

Der Brockhaus – Fremdwörter, 2001, Leipzig: F.A. Brockhaus

**Dieckmann, A.:** Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 2. Aufl. 1996, Reinbek: Rowohlt

**Fleig, G.:** Ohne PE stirbt ein Unternehmen, in: Wirtschaft und Weiterbildung, 16.2003,7, Würzburg: Max Schimmel

**Gaugler, E.** Wissensmanagement als Personalaufgabe, in: Personal, 54.2002,8, Editorial, Düsseldorf: Verlagsgruppe Handelsblatt

**Geldermann, B.:** Qualität in der beruflichen Weiterbildung, in: Personalwirtschaft, 29.2002,10, Neuwied: Luchterhand

**Gerber, B. / Trojan, J.:** Knowledge-Management: Ressource Wissen besser nutzen, in: Arbeit und Arbeitsrecht, 57.2002,8, Berlin: Huss Medien GmbH

**Görres, S.:** Der Gastbeitrag: Qualitätsentwicklung in der Pflege – 6 Thesen, in: Informationsdienst Altersfragen, Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.), 30.2003,4

**Görres, S. / Krol, M. et al.:** Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Wissenstransfer in der Pflege, 1. Aufl. 2002, Bern: Hans Huber

**Götz, K.:** Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung, Band 1: Theoretische Grundlagen, 3. Aufl. 1999, Weinheim: Deutscher Studienverlag

**Götz, K.:** Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung, Band 2: Empirische Untersuchungen, 3. Aufl. 1999, Weinheim: Deutscher Studienverlag

**Grünwald, U. / Moraal, D. / Schönfeld, G.:** Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 1. Aufl. 2003, Bielefeld: W. Bertelsmann

**Heiner, M.:** Experimentierende Evaluation – Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen, 1. Aufl. 1998, Weinheim: Juventa

**Hermann, S.:** Herausforderung Wissensarbeit: Ist die Personalwirtschaft darauf vorbereitet?, in: Personal, 54.2002,8, Düsseldorf: Verlagsgruppe Handelsblatt

**Kesselring, A.:** Die Lebenswelt der Patienten, 1. Aufl. 1996, Bern: Hans Huber

Kieler Nachrichten, 29.01.2003

**Klie, T. / Kramer, U.:** Soziale Pflegeversicherung, Lehr- und Praxiskommentar, 2. Aufl. 2003, Baden-Baden: Nomos

**Klimecki, R.G. / Gmür, M.:** Personalmanagement, 2. Aufl. 2001, Stuttgart: Lucius & Lucius

**Krämer, K.:** Lebensarbeitszeitgestaltung in der Altenpflege, Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V., Universität Dortmund, in: Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit, 2002, Stuttgart: Projektverbund Öffentlichkeits- und Marketingstrategie demographischer Wandel (Hrsg.)

**Langecker, F.:** Sie lernen und lernen, aber verändern sich nicht, in: Personalwirtschaft, 20.1993,4, Editorial, Neuwied: Luchterhand

**LoBiodo-Wood, G. / Haber, J.:** Pflegeforschung: Methoden – kritische Einschätzung – Anwendung, 1. Aufl. 1996, Berlin: Ullstein Mosby

**Loebe, H. / Severing, E.:** Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung, in: Wirtschaft und Weiterbildung, Schriftenreihe der beruflichen Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft (bfz) gGmbH, Band 29, 1. Aufl. 2003, Bielefeld: W. Bertelsmann

**Lünendonk, T.:** Rezession prägt den Bildungsmarkt, in: Wirtschaft und Weiterbildung, 16.2003,6, Würzburg: Max Schimmel

**Medizinischer Dienst der Krankenversicherung Schleswig-Holstein:** Ergebnisse erster Prüfungen in Pflegeheimen, 2000, Lübeck

**Nohr, H.:** Wissensmanagement als Stütze der Unternehmensziele, in: Wissensmanagement, 4.2002,6, Mindelheim: Büro für Medien

- Oesterle, H.:** Bildungscontrolling ist Qualitätssicherung, in: von Landsberg, G. / Weiss, R.: Bildungscontrolling, 2. überarb. Aufl. 1995, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel
- Perino, J.:** Personalbindung in der stationären Altenpflege, in: Pro Alter, Fachmagazin des Kuratoriums Deutsche Altershilfe, 33.2003,3, Köln
- Pfeifer, T. / Hanel, G. / Greif, H. Dr. / Reiser, W. / Reinhold, Dr.:** Trendstudie: Der Weg zum Wissen ist noch lang, in: Wissensmanagement, 4.2002,1, Mindelheim: Büro für Medien
- Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H.:** Individuelles Wissensmanagement, 1. Aufl. 2000, Bern: Hans Huber
- Reischmann, J.:** Weiterbildungs – Evaluation: Lernerfolge messbar machen, 1. Aufl. 2003, Neuwied: Luchterhand
- Renkl, A.:** Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: Psychologische Rundschau, 47.1996,2, Göttingen: Hogrefe
- Schütt, P.:** Wissensmanagement – was ist das eigentlich?, in: Wissensmanagement, 4.2002,1, Mindelheim: Büro für Medien
- Schwarzmann, O.:** Leichter lernen dank Simulation, in: Wirtschaft & Weiterbildung, 16.2002,10, Würzburg: Max Schimmel
- Staehe, W.H.:** Management, 8. Aufl. 1999, München: Franz Vahlen
- Stremlau, I.:** Projektbegründung EQUAL „SEPiA“, 2001
- Thom, N. / Blunck, T.:** Strategisches Weiterbildungs – Controlling, in: von Landsberg, G. / Weiss, R.: Bildungscontrolling, 2. überarb. Aufl. 1995, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel
- Tomschi, P.:** Sechs Schritte zur effektiven Weiterbildung, in: Personalwirtschaft, 29.2002,7, Neuwied: Luchterhand
- Vahs, D.:** Organisation, 2. Aufl. 1999, Stuttgart : Schaeffer-Poeschel
- Westenbaum, A.:** Mitarbeitergespräche als Gestaltungsfelder des Wissensmanagements, in: Wissensmanagement, 5.2003,1, Mindelheim: Büro für Medien
- Zillich, S.:** Warum Mitarbeiter ihr Wissen zurückhalten, in: Wissensmanagement, 5.2003,5, S.9, Mindelheim: Büro für Medien
- Zimbardo, P.G.:** Psychologie, 6. Aufl. 1995, Berlin: Springer

## Internet

**Göpfert-Divivier, W. / Ahr, C.:** Studie zur Personalentwicklung und Qualifizierung, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.), 2003, Stuttgart: [www.equal-altenhilfe.de](http://www.equal-altenhilfe.de) (15.09.2003)

Equal – Das Programm: [www.equal-de.de](http://www.equal-de.de) (12.09.2003)

**Klein, R. / Kemper, M:** 'Best-practice' beruflicher Weiterbildung – eine kritische Auseinandersetzung, 1999, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.), Frankfurt: [www.die-frankfurt.de/esprid](http://www.die-frankfurt.de/esprid) (20.07.2003)

ADAPT: [www.bn.shuttle.de/adapt](http://www.bn.shuttle.de/adapt) (19.11.2003)

Leonardo da Vinci: [www.europass-berufsbildung.de](http://www.europass-berufsbildung.de) (05.01.04)

## **Anhang**

Anhang 1: Strategiepapier

Anhang 2: Seminarrückmeldebogen

Anhang 3: Fragebogen zur Evaluation des Strategieeinsatzes und des  
Wissenstransfers (Fragebogen für Pflegefachkräfte)

## Anhang 1: Strategiepapier



Sehr geehrte/r Dozent/in,

Sie bieten im Rahmen des Equal - Projektes „SEPIA“, Teilprojekt Preetz, Fortbildungen an. Ziel der Veranstaltungen ist es, neue Wege in der Art der Bildungsvermittlung zu gehen.

Ein aktuelles Problem ist die mangelnde Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die praktische Arbeit. Im Rahmen unseres Equal -Teilprojektes wird versucht, dieser Problematik mittels Anwendung bestimmter Strategien zu begegnen, über die Sie im folgenden einen Überblick erhalten.

Der Erfolg der Strategien wird wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Sie verpflichten sich vertraglich, die Strategien bei der Vorbereitung und Durchführung der Fortbildungen zu beachten. Bitte beachten Sie in diesem Zusammenhang die Punkte 2., 4. und 5. .

### **Strategien zur Förderung des Wissenstransfers**

Vertreter/innen der am Equal – Projekt „SEPIA“, Teilprojekt Preetz, beteiligten Einrichtungen haben gemeinsam die Strategien erarbeitet, welche einen Beitrag zur Förderung des Wissenstransfers leisten sollen. Diese werden in den Einrichtungen erprobt und auch evaluiert.

Hauptbestandteil ist die Multiplikator/innen - Funktion der Fortbildungsteilnehmer/innen. Diese sollen die Inhalte der Fortbildungen - allein oder zusammen mit Kolleg/innen, welche an der gleichen Fortbildung teilgenommen haben – im Team vorstellen und umsetzen.

### **1. Vorbereitung von Fortbildungen**

- ✓ Fortbildungsbedarfsermittlung
- ✓ Auswahl der Mitarbeiter/innen, die an der Fortbildung teilnehmen
- ✓ Erstellen eines Schulungsplans
- ✓ Auswahl
  - des Dozenten
  - des Ortes
  - der Zeit

- des Inhaltes (Dozent/innen reichen Konzept ein)
- Dozent/innen erhalten das Papier zur Strategieentwicklung
- ✓ Herstellen der Teilnahmebereitschaft
  - Information des/der Mitarbeiter/innen
  - Wertschätzung des/der Mitarbeiter/innen und der Fortbildung
- ✓ Berücksichtigung der sozialen und fachlichen Kompetenz von Mitarbeiter/innen und Dozenten
- ✓ Sicherstellung materieller Voraussetzungen

## **2. Anforderungen an Dozenten**

- ✓ Fachlichkeit
- ✓ kommunikative Kompetenz
- ✓ Motivation der Teilnehmer/innen
- ✓ an den Erfahrungen der Mitarbeiter/innen orientierte Fortbildung (Einbeziehen ihrer Erfahrungen)
- ✓ Erfragen des Arbeitsstandes der Einrichtung und Mitarbeiter/innen (Mitarbeiter/innen dort abholen, wo sie stehen)
- ✓ Kreativität, um mit den Aussagen der Teilnehmer/innen adäquat umgehen zu können
- ✓ flexible Reaktion auf Teilnehmer
- ✓ Anwendung unterschiedlicher Präsentationsformen, Methodenvielfalt (Frontalunterricht, Einzel- und Gruppenarbeit, Rollenspiele etc.)
- ✓ Bereitstellung ausreichenden und umfangreichen Arbeitsmaterials
- ✓ Geben umfangreicher Literaturhinweise
- ✓ Ausbildung bzw. Befähigung der Fortbildungsteilnehmer/innen zu Multiplikatoren (Vorstellen der Inhalte im Team)
- ✓ Bedürfnisse ambulanter und stationärer Pflegeeinrichtungen beachten

## **3. Anforderungen an Fortbildungsteilnehmer/innen**

- ✓ Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fortbildungsthemen
- ✓ Fähigkeit zur Informationsaufnahme, -aufbereitung und -weitergabe
- ✓ Fähigkeit zur Informationsumsetzung

#### **4. Fortbildungsablauf**

- ✓ Blitzlicht zu Beginn
- ✓ Bearbeitung des Themas
- ✓ Wahrung eines ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnisses
- ✓ Frontalunterricht eher am Vormittag, Rollenspiele und Übungen am Nachmittag (biologische Uhr)
- ✓ Feedback

#### **5. Umsetzung am Arbeitsplatz**

- ✓ Information an die/den Vorgesetzte/n (Pflegedienstleitung etc.)
  - Rücksprache und Darstellung der Fortbildungsinhalte
  - Sind die Inhalte der Fortbildung relevant für die Einrichtung ?
  - Weshalb sind sie relevant (Abwägen der Vor- und Nachteile)
  - Welche Konsequenzen ergeben sich für die weitere Arbeit (Umsetzung)?
    - wer
    - was
    - wie
    - bis wann
- ✓ Mitarbeiter/innen in die Lage versetzen, das Gelernte anderen zu vermitteln (Unterstützung und Begleitung durch die Pflegedienstleitung)
- ✓ Vorstellen der neuen Erkenntnisse im Team durch die Fortbildungsteilnehmer/innen
- ✓ direkte bzw. zeitnahe Umsetzung in den Praxisalltag (z.B. Konzept entwickeln oder Arbeitsgruppen bilden oder Standards ändern)
  - Erstellen eines Umsetzungsplans
- ✓ Austausch mit dem Dozenten oder Fortbildungsteilnehmern aus den anderen Einrichtungen
- ✓ Honorieren der Leistung der Mitarbeiter/innen durch Zertifikat
- ✓ Fortbildung sowie Vorstellung vor anderen Mitarbeiter/innen und Umsetzung in der Dienstzeit (Dienstplan beachten)
- ✓ konkrete Terminabsprache der Nachbereitung bzw. Umsetzung und Evaluation (themenabhängig)
- ✓ Evaluation der Fortbildung und Umsetzung nach ca. 3 Monaten

## Anhang 2: Seminarrückmeldebogen



## Seminar-Rückmeldung

Für das EU-Projekt Equal haben wir uns verpflichtet, insbesondere Frauen, auch Frauen in Teilzeitarbeit, für den Beruf zu qualifizieren. Zur Überprüfung dieses Ziels und zu statistischen Zwecken benötigen wir Ihre persönlichen Angaben.

### Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Ihre Initialen \_\_\_\_\_ Nachname \_\_\_\_\_ Vorname \_\_\_\_\_  
(erster Buchstabe des Nach- und Vornamens)

Geschlecht weiblich  männlich

Geburtsdatum \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
(Tag / Monat / Jahr)

Wochenarbeitszeit \_\_\_\_\_ Stunden/Woche

Qualifikation  
 examinierte/r Altenpfleger/in  seit \_\_\_\_\_  
 examinierte/r Krankenschwester/-pfleger  seit \_\_\_\_\_  
 sonstige \_\_\_\_\_  seit \_\_\_\_\_

**Wir möchten Ihnen qualitativ hochwertige Bildungsangebote ermöglichen. Dazu brauchen wir Ihre Mithilfe und bitten Sie um eine Rückmeldung. Selbstverständlich bleiben Ihre Aussagen vertraulich. Ihre Bewertung erfolgt in Anlehnung an die Schulnoten 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft).**

### Vielen Dank !

Titel der Veranstaltung: \_\_\_\_\_

Veranstalter: AWO Bildungszentrum Preetz, Equal SEPiA

Dozent/in: \_\_\_\_\_

1. Wie hat Ihnen das Seminar insgesamt gefallen?

sehr gut                      1      2      3      4      5      gar nicht  
                                                             

2. Sind in dem Seminar Ihre Interessen, Probleme und Erfahrungen mit dem Thema berücksichtigt worden?

wurden sehr                      1      2      3      4      5      wurden nicht  
 stark                                                       berücksichtigt  
 berücksichtigt

3. Entsprachen die Inhalte des Seminars Ihren theoretischen und praktischen Kenntnissen?

ja, ich fühlte mich angemessen unterrichtet	1	2	3	4	5	nein, ich fühlte mich über- bzw. unterfordert
	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	

4. Wie haben Ihnen die Methoden gefallen, die im Seminar verwandt wurden?

ÿ Einzelarbeit	sehr gut	1	2	3	4	5	gar nicht
		ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	
ÿ Partnerarbeit/ Gruppenarbeit	sehr gut	1	2	3	4	5	gar nicht
		ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	
ÿ Theorie	sehr gut	1	2	3	4	5	gar nicht
		ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	
ÿ Praktische Übungen	sehr gut	1	2	3	4	5	gar nicht
		ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	
ÿ Medien	sehr gut	1	2	3	4	5	gar nicht
		ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	
ÿ Seminarunterlagen	sehr gut	1	2	3	4	5	gar nicht
		ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	
ÿ Sonstiges: _____	sehr gut	1	2	3	4	5	gar nicht
		ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	

5. Konnte der/die Dozent/in Ihr Interesse für das Thema wecken bzw. steigern?

ja, sehr	1	2	3	4	5	nein, gar nicht
	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	

6. Wie hat Ihnen die gesamte Organisation gefallen (Raum, Pausen)?

sehr gut	1	2	3	4	5	gar nicht
	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	ÿ	

7. Was hat Ihnen **nicht** an der Veranstaltung gefallen?

---



---

8. Was hat Ihnen **besonders gut** an der Veranstaltung gefallen?

---



---

9. Wünschen Sie ein Folgeseminar? Ja  Nein   
Wenn ja, mit welchen Themen und Inhalten?

---

---

### Vorstellung der Fortbildungsinhalte am Arbeitsplatz

10. Wurden Sie durch den/die DozentIn auf eine Vorstellung der Fortbildungsinhalte am Arbeitsplatz vorbereitet (Skript ect. als Hilfestellung)?

Ich bin sehr gut vorbereitet worden	1	2	3	4	5	Ich bin gar nicht vorbereitet worden
-------------------------------------	---	---	---	---	---	--------------------------------------

11. Wie fühlen Sie sich im Hinblick auf die Vorstellung der Fortbildungsinhalte in der Einrichtung?

ich fühle mich <b>inhaltlich</b> sicher	1	2	3	4	5	ich fühle mich <b>inhaltlich</b> unsicher, weil:
-----------------------------------------	---	---	---	---	---	--------------------------------------------------

---

für fühle mich <b>persönlich</b> in der Lage	1	2	3	4	5	ich fühle mich <b>persönlich</b> nicht in der Lage, weil
----------------------------------------------	---	---	---	---	---	----------------------------------------------------------

---

12. Falls Sie in Ihrer Einrichtung die Möglichkeit erhalten, die Fortbildungsinhalte in die Praxis umzusetzen, können Sie es sich vorstellen (mit Unterstützung der PDL etc.)?

Ja  Nein

Wenn nein, aus welchen Gründen:

---

Anhang 3: Fragebogen zur Evaluation des Strategieeinsatzes und des  
Wissenstransfers

Nr.



## Evaluation der Umsetzung von Fortbildungsinhalten

**Titel der Veranstaltung:** \_\_\_\_\_

1. In welchem Stundenumfang sind Sie in Ihrer Einrichtung tätig?  
Vollzeit                      Teilzeit
2. Wie wichtig schätzen Sie den Bedarf Ihrer Einrichtung an der besuchten Fortbildung ein?  
sehr wichtig              1      2      3      4      5      unwichtig

### Strategie: Freiwillige Teilnahme

3. Wie erfolgte Ihre Auswahl für die o.g. Fortbildung?  
Ich nahm freiwillig und aus eigenem Interesse an der Fortbildung teil.  
Ich wurde von meiner/m Vorgesetzten zur o.g. Fortbildung geschickt.
4. Haben Sie sich schon vorher (z.B. im Rahmen einer anderen Fortbildung) mit dem Thema beschäftigt?  
ja                      nein

### Strategie: Gespräch mit der leitenden Pflegefachkraft/PDL nach der Fortbildung

5. Hat die leitende Pflegefachkraft/PDL nach der Fortbildung mit Ihnen ein Gespräch über die Fortbildungsinhalte geführt?  
ja                      nein (dann bitte weiter bei Frage 6)

Wenn ja:

- a) Wer außer Ihnen und der leitenden Pflegefachkraft/PDL hat an diesem Gespräch teilgenommen?  
niemand                      andere Teilnehmer/innen der gleichen Fortbildung

sonstige:

\_\_\_\_\_

- b) Nennen Sie bitte kurz die Ergebnisse des Gespräches!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Hat die leitende Pflegefachkraft/ PDL Ihnen ihre Unterstützung im Prozess der Umsetzung der Inhalte zugesichert?

ja                      nein

6. Wie wichtig ist Ihres Erachtens das Gespräch mit der leitenden Pflegefachkraft/PDL über die Inhalte von Fortbildungen für den Prozess der Umsetzung von Fortbildungsinhalten? Bitte begründen Sie ihre Antwort!

sehr wichtig              1      2      3      4      5              unwichtig

Begründung: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Strategie: Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Team**

7. Haben Sie die Fortbildungsinhalte im Team vorgestellt?

ja                      nein (dann bitte weiter bei Frage 8)

Wenn ja:

a) Wie haben Sie die Vorstellung vorgenommen?

allein                      mit anderen Teilnehmer/innen der gleichen Fortbildung

mit Unterstützung der leitenden Pflegefachkraft/PDL

b) Wie wirkte das Team auf Sie?

sehr interessiert              1      2      3      4      5              des-interessiert

c) Konnten Sie Kolleg/innen zur Mitarbeit im Prozess der Umsetzung gewinnen?

ja                      nein

d) Traten inhaltliche Fragen zur Fortbildung auf, die nicht geklärt werden konnten und die Sie gern mit dem Dozenten besprechen möchten?

Ja                      nein

Wenn ja, welche?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Wie wichtig ist Ihres Erachtens die Vorstellung der Inhalte im Team für den Prozess der Umsetzung von Fortbildungsinhalten? Bitte begründen Sie ihre Antwort!

sehr wichtig      1      2      3      4      5      unwichtig

Begründung: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Umsetzung der Fortbildungsinhalte

9. Wer nahm die Umsetzung in Ihrer Einrichtung vor?  
ich allein                      alle Teilnehmer der gleichen Fortbildung  
leitende Pflegefachkraft/PDL  
eine entstandene Arbeitsgruppe bestehend aus:  
(z.B. Teilnehmer/innen der Fortbildung und motivierten Kolleg/innen)

\_\_\_\_\_

sonstige: \_\_\_\_\_

10. Können Sie Inhalte der Fortbildung in der täglichen Arbeit anwenden/umsetzen?  
ja                      nein

Wenn nein, warum?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Kann das Team Ihres Erachtens Inhalte der Fortbildung in der täglichen Arbeit anwenden/ umsetzen?  
ja                      nein

Wenn nein, worin liegen Ihrer Meinung nach Ursachen?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Hat die leitende Pflegefachkraft/PDL den Prozess der Umsetzung unterstützt?  
ja                      nein

Wenn ja, inwieweit?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Haben Sie im Prozess der Umsetzung neue Instrumente entwickelt bzw. bestehende Instrumente (z.B. Dokumentationsunterlagen, Handlungsanweisungen, Standards) weiterentwickelt und eingeführt?

ja                      nein

Wenn ja, welche?: \_\_\_\_\_

---

---

14. Konnten Sie durch die Umsetzung von Inhalten der Fortbildung positive Effekte (für sich, das Team, die Kunden Ihrer Leistungen) beobachten?

ja                      nein

Wenn ja, welche?: \_\_\_\_\_

---

---

15. Gab es Faktoren, die den Prozess der Umsetzung von Fortbildungsinhalten störten? (z.B. organisationelle Rahmenbedingungen, Personengruppen, Kommunikations- oder Kooperationsprobleme, Informationsfluss)

ja                      nein

Wenn ja, welche?: \_\_\_\_\_

---

---

16. Haben Sie Anregungen, wie die Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die praktische Arbeit (noch mehr) gefördert werden könnte?

ja                      nein

Wenn ja, welche?: \_\_\_\_\_

---

---

17. Haben sich durch den Prozess der Umsetzung neue Probleme ergeben, die Ihres Erachtens weiterführende Fortbildungen notwendig machen?

ja                      nein

Wenn ja, welche Themen sind dies?: \_\_\_\_\_

---

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind unter Angabe der Quelle deutlich gemacht.

---

Unterschrift