



Evaluation | Konzept & Methodik

**KeGL - Teilvorhaben Universität Osnabrück:
Analyse der Kompetenzpassung ausgewählter
Gesundheitsberufe zur passgenauen Konzeption
von Weiterbildungsmodulen**

Autoren/innen

Babitsch, B.; Nguyen, N.; Sieben, V.

Diese Publikation wurde im Teilvorhaben ‚Kompetenzpassung für Fachkräfte des Gesundheitswesens: Analyse der Kompetenzpassung und Ableitung einer akademischen, kompetenz- und zielgruppenorientierten Weiterbildung im Rahmen von ‚Lebenslangem Lernen‘ (KeGL-UOS) der Universität Osnabrück innerhalb des niedersächsischen Verbundvorhabens ‚Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens (KeGL)‘ erarbeitet. Folgende Hochschulpartner sind an dem Verbund beteiligt:

- Hochschule Hannover, Zentrum für Studium und Weiterbildung (ZSW)
- Jade Hochschule, Zentrum für Weiterbildung, Oldenburg
- Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Fachgebiet New Public Health
- Ostfalia Hochschule, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21027 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen/den Autoren.

Osnabrück, 24. Januar 2017

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
1 Hintergrund.....	4
2 Konzeption und Fragestellung des Teilvorhabens KeGL-UOS.....	5
3 Forschungsansatz des Teilprojektes ForSuVa.....	8
3.1 Definition zentraler Begriffe in der Evaluation.....	9
3.2 Evaluationskriterien.....	10
3.2 Evaluationsdesign.....	12
4 Literaturverzeichnis.....	14
5 Anhang.....	17
5.1 Instrumente zur formativen Evaluation von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen.....	17
5.2 Instrumente zur summativen Evaluation von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen.....	23
5.3 Fragebogen Pretest.....	27

1 Hintergrund

Der Strukturwandel im Gesundheitswesen, die veränderten bzw. neuen Organisationsformen, der demographische Wandel und der technische Fortschritt haben einen starken und unmittelbaren Einfluss auf die Berufspraxis von Fachkräften im Gesundheitswesen, die der/die Beschäftigte kompetent ausfüllen muss (vgl. z. B. Robert Bosch Stiftung, 2013). Zudem ergeben sich unter anderem aus dem veränderten Krankheitsspektrum und der Rolle der Patienten/Patientinnen neue Schwerpunkte und Herausforderungen im Versorgungskontext. In der Folge haben sich die Anforderungen an Fachkräfte im Gesundheitswesen in den letzten Jahren deutlich gewandelt; auch für die Zukunft ist von erheblichen Veränderungen auszugehen. Neben neuen fachlich-methodischen Kompetenzen, die sich z. B. durch neue Organisationsformen und Ablaufprozesse oder neue diagnostische und therapeutische Maßnahmen ergeben, benötigen Fachkräfte im Gesundheitswesen auch erweiterte personale, sozial-kommunikative und aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen.

Das Gesundheitswesen ist quantitativ mit seinen insgesamt 5,2 Millionen Beschäftigten (Stand: 31. Dezember 2014) ein bedeutsamer Bereich des Arbeitsmarktes, der zudem seit Jahren einen positiven Beschäftigungstrend aufweist (Statistisches Bundesamt, 2016a,b). In 2014 waren rund 102 000 Personen (2 %) mehr in diesem Bereich tätig als in 2013. Im Zeitraum von 2009 bis 2014 erhöhte sich die Zahl der Beschäftigten im Gesundheitswesen um insgesamt 476 000 Personen (10,0 %). Zugleich macht sich im Gesundheitswesen ein Fachkräftemangel bemerkbar, der insbesondere in der Gesundheits- und Krankenpflege besonders ausgeprägt ist und auf Probleme in der Rekrutierung sowie in der Personalbindung hinweist.

Der Beschäftigungsmarkt des Gesundheitswesens ist durch eine große Vielzahl und Bandbreite der Berufe gekennzeichnet. Diese lassen sich entsprechend der Klassifikation der Berufe 2010 des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt, 2016b) in folgende Kategorien unterscheiden:

- ‚Verkauf drogerie-, apotheken. Waren, Medizinbedarf‘,
- ‚Verwaltung‘,
- ‚Medien-, Dokumentations- und Informationsdienste‘,
- ‚Arzt- und Praxishilfe‘,
- ‚Medizinisches Laboratorium‘,
- ‚Gesundh.- und Krankenpfl., Rettungsd. und Geburtshilfe‘,
- ‚Human- und Zahnmedizin‘,
- ‚Psychologie und nichtärztliche Psychotherapie‘,
- ‚Pharmazie‘,
- ‚Altenpflege‘,
- ‚Ernährungs- und Gesundheitsberatung, Wellness‘,
- ‚Medizin-, Orthopädie- und Rehattechnik‘,
- ‚Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege‘ und
- ‚Andere Berufe‘.

Im Rahmen des Teilvorhabens KeGL-UOS werden Gesundheitsberufe aus verschiedenen Kategorien bedient. Im Fokus stehen die Medizinischen Fachangestellten (MFA), die Zahnmedizinischen Fachangestellten (ZFA), die Pharmazeutisch kaufmännische Angestellte (PKA), die Pharmazeutisch-

technische Assistenten/-innen (PTA), die Heilerziehungspfleger/-innen, die Physiotherapeuten/-innen, die Ergotherapeuten/-innen, die Logopäden/-innen und die Gesundheits- und Krankenpfleger/-innen.

So heterogen die Berufe im Gesundheitswesen sind, so heterogen ist auch die Ausbildungsstruktur, die auf unterschiedlichen gesetzlichen Vorgaben und Regelungen fußt. Neben akademischen Abschlüssen in den klassischen Fächern sind mit der Einführung einer Modellklausel weitere akademische Abschlüsse für Pflegekräfte, Physiotherapeuten/-innen, Logopäden/-innen, Ergotherapeuten/-innen und Hebammen/Entbindungspfleger hinzugekommen. Die „klassischen Ausbildungen“ an berufsbildenden Schulen und Schulen des Gesundheitswesens in staatlicher und privater Trägerschaft dominieren jedoch weiterhin die Ausbildungsstruktur des Gesundheitswesens. Dies gilt auch für die o. g. Gesundheitsfachberufe mit akademischer Ausbildung (Modellklausel), wo seitens des Wissenschaftsrats eine Akademisierungsquote von 10 bis 20 % empfohlen wird und somit die Mehrzahl der Auszubildenden in den klassischen Ausbildungsformen verbleibt (Wissenschaftsrat, 2012).

Neben der Ausbildung spielt auch die Fort- und Weiterbildung eine große Rolle, die für einzelne Berufe durch den Gesetzgeber im Sinne einer Fortbildungspflicht festgelegt sind. Neben diesen Fort- und Weiterbildungsangeboten besteht eine Vielzahl von Weiterbildungsangeboten unterschiedlicher Träger, die eine große Bandbreite an Themenschwerpunkten aufweisen. Allerdings ist das Angebotsspektrum sowohl hinsichtlich der Angebote als auch hinsichtlich deren Qualität schwer zu überblicken. Für Weiterbildungsinteressierte besteht damit die Schwierigkeit, die für sich jeweils geeigneten Angebote zu finden.

Der Zugang zu wie auch Möglichkeiten in der Weiterbildung ist für die einzelnen Berufe different und jeweils berufsspezifisch organisiert. Eine strukturierte Form der Weiterbildung, die sich auch dem Wandel der Berufe und des Aufgabenspektrums anpasst, fehlt für die ausgewählten Gesundheitsdienstberufe weitestgehend. Auch liegen keine belastbaren Angaben zur Kompetenzpassung der Ausbildungen mit den geforderten Kompetenzen im Beruf, wie auch den Wünschen und Bedarfen der Fachkräfte an eine am Lebenslangen Lernen orientierte Weiterbildung vor. Dies ist umso dringender geboten, da die Tätigkeitsfelder in den Berufen des Gesundheitswesens ohnehin komplex sind und neben fachlich-inhaltlichen und fachpraktischen Kompetenzen ein grundlegendes Systemverständnis und hohe Sozial- und Interaktionskompetenzen im Umgang mit Patienten/-innen und Angehörigen sowie Vertretern anderer Professionen des Gesundheitswesens voraussetzen.

2 Konzeption und Fragestellung des Teilvorhabens KeGL-UOS

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt „Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens“ (KeGL) steht im Kontext der von Bund und Ländern im Jahr 2008 gestarteten Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“, die das Ziel der Erhöhung von Bildungschancen für alle Bürger/-innen verfolgt. Zu dem niedersachsenweiten KeGL-Verbund zählen die Hochschule Hannover, die Jade Hochschule, die Hochschule Osnabrück, die Universität Osnabrück sowie die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.

Gemeinsames Ziel der Verbundpartner ist es, bedarfsgerechte, wissenschaftliche Zertifikatsangebote zur kompetenzorientierten Weiterbildung von Fachkräften des Gesundheitswesens zu erforschen und zu entwickeln. Dazu bündelt der Verbund seine Kompetenzen in einen fachspezifisch-kompetenzorientierten Forschungsbereich A und einen allgemein-kontextuellen Forschungsbereich B (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Inhaltliche Struktur des Verbundes

	Forschungs- bereiche	Forschungsfelder	Teilprojekte
Verbundkoordination (Ostfalia)	Forschungsbereich A (fachspezifisch-kompetenzorientiert)	Analyse von Kompetenzprofilen und – passung und Ableitung von Bedarfen für die Kompetenzentwicklung	Kompetenzpassung pflegebezogener Studiengänge mit den einschlägigen beruflichen Anforderungen im Arbeitsmarktsegment Gesundheit (HS-H)
			Kompetenzpassung und Ermittlung von Bedarfen für die Kompetenzentwicklung ausgewählter Gesundheitsdienst- berufen (U-OS)
			Analyse der Kompetenzenanforderungen für multiprofession- nelle Kooperationen und Schnittstellenmanagement im Gesundheitswesen und Ableitung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsinhalten (U-OS)
		Analyse neuer Kompetenzanforderungen durch neue Aufgabenzuschnitte im Gesundheitswesen	Neue Kompetenzbereiche von Gesundheitsfachberufen für eine zukünftige Versorgung (U-OS)
			Neue Kompetenzbereiche von Gesundheitsfachberufen für eine zukünftige Versorgung: Patientensicherheits- management (HS-OS)
			Kompetenzpassung und Ermittlung von Bedarfen für die Kompetenzentwicklung bei Gesundheits- und Medizininformatiker/innen (HS-OS)
	Forschungs- bereich B (allgemein- kontextuell)	Strukturelle und regionale Bedingungen	Governanceanalyse (Jade)
			Regionale Weiterbildungsangebote (Ostfalia)
		Übergänge beruflicher und akademischer Bildung	Innovative Formate zur Überprüfung von Zugangs- kompetenzen (HS-OS)
			Übergangsgestaltung von fachschul-spezifischen zu akademischen Inhalten (HS-OS)

Im Forschungsbereich A werden die Kompetenzen analysiert, die in unterschiedlichen Ausbildungsprofilen (z. B. berufs- und fachschulisch, akademisch) vermittelt werden, und mit den im Berufsalltag benötigten Kompetenzen verglichen (Soll-Ist-Vergleich). Hierdurch kann der Verbund einen Beitrag zum Forschungsstand zur Passung von Ausbildung/Weiterbildung mit dem jeweiligen beruflichen Tätigkeitsanforderungen leisten. Im Forschungsbereich B wird die Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen erfasst. Hierzu werden u. a. die gesetzlichen Rahmenbedingungen analysiert, um die zu konzipierenden Weiterbildungsangebote schnell und flexibel an Veränderungen anzupassen und nachhaltig zu etablieren.

Mit dem gewählten Forschungsansatz und der strukturell im Verbund verankerten engen Zusammenarbeit der Beteiligten beider Forschungsstränge gelingt es in besonderer Weise, nicht nur die unterschiedlichen Fachdiskurse eng miteinander zu verzahnen, sondern auch einen wissenschaftlich basierten Innovationsschub in der Weiterbildung für Fachkräfte im Gesundheitswesen zu initiieren. Auf dieser Basis werden empirisch abgeleitete und für das jeweilige Berufsfeld konkretisierte Handlungsempfehlungen erarbeitet und in einen Weiterbildungsrahmen überführt, aus denen wissenschaftlich begründete und kompetenzorientierte Weiterbildungen für Fachpersonal im Gesundheitswesen abgeleitet und für die niedersächsischen Verbundhochschulen spezifiziert werden können. Im Rahmen der ersten Förderphase fließen die Erkenntnisse der beiden Forschungsstränge in die Entwicklung und Erprobung von wissenschaftlichen Weiterbildungsmodulen ein. Diese werden hinsichtlich ihrer Qualität und Zielerreichung formativ und summativ evaluiert.

Zielgruppe der zu entwickelnden Angebote sind Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/-innen, beruflich Qualifizierte auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung sowie Bachelorabsolventen/-innen, die sich durch zeitlich kürzere Zertifikatsangebote weiterqualifizieren wollen.

Das Teilvorhaben KeGL-UOS umfasst folgende vier Teilprojekte:

- Kompetenzanforderungen für multiprofessionelle Kooperationen und Schnittstellenmanagement im Gesundheitswesen und Ableitung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsinhalten (KamKoS)
- Kompetenzpassung und Ermittlung von Bedarfen für die Kompetenzentwicklung ausgewählter Gesundheitsdienstberufen (KoWeGe)
- Neue Kompetenzbereiche von Gesundheitsfachberufen für eine zukünftige Versorgung (ZuVeKo)
- Formative und summative Evaluation der Erprobung von Modulen (ForSuVa).

Die Teilprojekte KamKoS, KoWeGe und ZuVeKo sind dem Forschungsbereich A zuzuordnen. Mit den ausgewählten Themenschwerpunkten werden exemplarisch drei hochaktuelle und -relevante Anforderungsfelder der Berufspraxis adressiert. Für diese werden Kompetenzprofile und inhaltliche Anforderungen an Weiterbildungen für Fachkräfte im Gesundheitswesen ermittelt, um eine sinnvolle Karriere- und Berufsentwicklung zu ermöglichen, die schlussendlich zu einer Erhöhung der Attraktivität der Berufe bzw. der Berufsbindung und der Qualität des beruflichen Handelns beiträgt. Die ausgewählten Themenbereiche schließen damit direkt an aktuelle Debatten an und leisten mit ihren Ergebnissen zudem einen wichtigen wissenschaftlichen Input für die Fachkräfteentwicklung im Gesundheitswesen in Deutschland, da sie zu einer passgenauen Professionalisierung beitragen und die Durchlässigkeit im Lebenslangen Lernen erhöhen. Die auf dieser Basis entwickelten wissenschaftlichen Weiterbildungsmodule fokussieren auf prioritäre Kompetenzfelder, deren curriculare Entwicklung fachwissenschaftlich und -didaktisch begründet wird.

Im Zusammenspiel mit dem Forschungsbereich B und den dort entwickelten Anforderungen an Weiterbildungsformate für Fachkräfte im Gesundheitswesen werden innovative und passgenaue Zertifikatsangebote konzipiert. Das Teilvorhaben trägt somit mit seinen Ergebnissen nicht nur zur theoretischen Fundierung der beruflichen Weiterbildung dieser Berufsgruppen bei, sondern leistet mit der Entwicklung und Erprobung konkreter Weiterbildungsmodule bereits einen Transfer des Wissens in die Praxis. Zudem sind die erarbeiteten Ergebnisse auch für weitere Einsatzgebiete, bspw. als Qualitätssicherungsmatrix, einsetzbar.

Das vierte Teilprojekt ForSuVa des Teilvorhabens KeGL-UOS hat das Ziel, die Entwicklung und Erprobung der Weiterbildungsmodule zu evaluieren, und ist damit verbundübergreifend angelegt. Die Evaluation ist formativ und summativ ausgerichtet. Die formative Evaluation wird dabei als aktives Monitoring verstanden, so dass evaluativ ermittelte Abweichungen kritisch bewertet und bei Bedarf entsprechende Korrekturen vorgenommen werden. Mit der summativen Evaluation wird nach Abschluss der zu erprobenden Zertifikatsangebote die Erreichung der im Projekt spezifizierten Kompetenzen und Lernergebnisse sowie der Anforderungen an eine qualitativ hochwertige, zielgruppenadäquate und wissenschaftliche Weiterbildung geprüft.

3 Forschungsansatz des Teilprojektes ForSuVa

Nachstehend wird der Forschungssatz für die formative und summative Evaluation des Teilprojektes ForSuVa detailliert. Die Forschungsansätze der Teilprojekte KamKoS, KoWeGe und ZuVeKo sind in einem separaten Bericht ausführlich beschrieben (siehe Bericht: KeGL-UOS | Erhebungsmethoden).

Um den komplexen Anforderungen an die Evaluation der im Rahmen des KeGL-Verbundes entwickelten und zu erprobenden wissenschaftlichen Weiterbildungsmodule gerecht zu werden, wurden spezifische Fragestellungen formuliert und im Rahmen eines Evaluationskonzeptes konkretisiert. Hierbei stand im Vordergrund, erstens eine hohe Kongruenz zwischen der formativen und summativen Evaluation zu schaffen und zweitens sicherzustellen, dass sowohl der Forschungsstrang A als auch der Forschungsstrang B sowie die thematisch unterschiedlichen Weiterbildungsmodule adäquat abgebildet werden.

Folgende übergreifende Fragestellungen des KeGL-Verbundes werden mit der formativen und/oder summativen Evaluation bearbeitet:

1. Mittels welcher Indikatoren lassen sich Prozess- und Ergebnisqualität von wissenschaftlichen Weiterbildungsmodulen für Fachkräfte des Gesundheitswesens valide messen?
2. Welche Kontext- und Strukturbedingungen wirken förderlich oder hinderlich auf die Erprobung der Weiterbildungsmodule?
3. Wie gut adressieren die zu erprobenden Weiterbildungsmodule die Kompetenzbedarfe bei Fachkräften des Gesundheitswesens und deren Kompetenzentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens?
4. Lässt sich mit den zu erprobenden Weiterbildungsmodulen die intendierte Kompetenzentwicklung erreichen?
5. Welche Hinweise bzw. Anforderungen ergeben sich aus der Erprobungs- für eine Routinephase?

Zur Messung wurden die Fragestellungen in konkrete Kriterien und Indikatoren überführt, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen empirischen Zugängen erfasst werden (siehe im Detail: Evaluationskriterien und Erhebungskonzept).

Im Rahmen des KeGL-Verbundes werden sechs wissenschaftliche Pilotmodule erprobt, die evaluativ begleitet und bewertet werden. Die Pilotmodule werden im Zeitraum von April bis September 2017 zu folgenden Themenbereichen angeboten:

- Interprofessionelle Kommunikation: Von der Anwendung einer gemeinsamen Fachsprache bis hin zur Umsetzung von Fallbesprechungen (Modul des Teilprojektes KamKoS, Universität Osnabrück)
- Nachhaltig gesund bleiben in Apotheke, Praxis und anderen Gesundheitseinrichtungen (Modul des Teilprojektes KoWeGe, Universität Osnabrück)
- Förderung der Selbstbestimmung zur Teilhabe, Rehabilitation und Inklusion (Modul des Teilprojektes ZuVeKo, Universität Osnabrück)
- Patientensicherheit: Kooperation und Kommunikation (Modul des Teilprojektes PatSiM, Hochschule Osnabrück)
- eHealth und Informationskontinuität (Modul des Teilprojektes KeGMI, Hochschule Osnabrück)
- Theorie-Praxis-Transfer als Konzept zur Personal- und Organisationsentwicklung (Modul des Teilprojektes GüZal, Hochschule Osnabrück).

3.1 Definition zentraler Begriffe in der Evaluation

Zentrale Begriffe für die Evaluation sind *Kompetenzen* sowie *Lernerfolg*, *Weiterbildungserfolg* und *Transfererfolg* als Konstrukte, die der Überprüfung der vermittelten Kompetenzen dienen.

Der *Kompetenzbegriff* orientiert sich an dem im KeGL-Verbund erarbeiteten Begriffsinventar (siehe Glossar). Dieser beinhaltet neben der Reflexionskompetenz die im Berufsfeld als besonders relevant eingeschätzte Handlungskompetenz (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (BLK-DQR), 2013; Kaufhold, 2016; KMK, 2011; Treptow, 2014). Kompetenzen entwickeln sich diesem Verständnis nach nicht nur in konkreter Praxis, sondern setzen ein reflexives Verhältnis zur Praxis voraus (Treptow, 2014). Kompetenzen können als Handlungsfähigkeiten bezeichnet werden (Erpenbeck & Sauter, 2015). Das KeGL-Projekt setzt den Fokus auf die Stärkung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Grundlage für eine gelungene Kompetenzentwicklung bildet eine umfangreiche Erfassung, Einschätzung und ggf. Zertifizierung von Kompetenzen der Teilnehmenden (Strauch et al. 2009).

Um die Gesamtkompetenz einer Person erfassen und abbilden zu können, sollten neben belegbaren, sog. formalen und non-formalen Kompetenzen, informelle Kompetenzen berücksichtigt werden (Wolf et al., 2016). Ein Modell zur Formalisierung dieser informellen Kompetenzen wird derzeit im Teilprojekt AnZuK (Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen) der Hochschule Osnabrück in KeGL entwickelt.

Eine gezielte Kompetenzentwicklung beruht auf einer bedarfsgerechten *Kompetenzmessung* (Sauter & Staudt, 2016). Kompetenzmessungen bauen infolge Sauter und Staudt (2016) auf der Analyse bisherigen Handelns auf. Die Basis dazu bildet idealerweise ein unternehmensspezifisches Kompetenzmodell, aus dem aufgabenspezifische Soll-Kompetenzprofile abgeleitet werden. Eine individuelle, auf die jeweiligen Teilnehmenden abgestimmte Kompetenzdiagnostik bezüglich unternehmensspezifischer Modelle wird im Rahmen der Evaluation nicht durchgeführt. Die einzelnen Weiterbildungsmodule wurden empirisch auf der Grundlage von Analysen zu gegenwärtigen und zukünftigen Kompetenzanforderungen der jeweiligen Berufs- und Handlungsfelder entwickelt. Die Kompetenzmodelle stellen somit bereits die Basis der Handlungsfähigkeiten dar, auf deren Erwerb in den Weiterbildungsangeboten abgezielt wird.

Kompetenzentwicklung setzt nach Erpenbeck und Sauter (2015) Wissensaufbau, die Qualifikation der Teilnehmenden durch Sicherung des Wissens, voraus und führt zum Kompetenzaufbau durch den unterstützten Wissenstransfer in die Praxis. Im Rahmen der Evaluation wird die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden anhand des Lernerfolgs sowie der erfolgreichen Transfers in die Praxis eruiert. Der Wissenstransfer wird außerdem in den einzelnen Weiterbildungsangeboten durch geeignete praxisbezogene Aufgaben unterstützt und überprüft.

Der Gesamterfolg einer Weiterbildungsmaßnahme kann anhand des Konstrukts des *Weiterbildungserfolgs* nach Bihler (2006) erhoben werden. Er beinhaltet die Zielkriterien Lernerfolg, Lerntransfer und Transfererfolg. Der Lernerfolg der Teilnehmenden beeinflusst den antizipierten Lerntransfer, welcher in Beziehung zu dem faktischen Transfererfolg steht. Nachfolgend werden die einzelnen Kriterien näher erläutert.

Die Überprüfung des *Lernerfolgs* beinhaltet die Einschätzung in der Weiterbildung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungsänderungen der Teilnehmenden sowie deren Überzeugung und Motivation zur Umsetzung der erworbenen Kompetenzen (Bihler, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2015).

Transfer wird nach Seidel (2012) als verändertes Arbeitsverhalten der Teilnehmenden in Situationen, die durch den Transfer von erworbenem Wissen bzw. entwickelten Kompetenzen effizienter bewältigt werden können, verstanden. Der Transfer wird demzufolge als positive Wirkung einer Weiterbildungsmaßnahme betrachtet. Wirkungen spiegeln sich in durch sie ausgelösten beobachtbaren, messbaren und einschätzbaren Ergebnissen wider, die beabsichtigt oder unbeabsichtigt sein können. Die Wirksamkeit einer Weiterbildung bezeichnet die Übereinstimmung beabsichtigter und eingetretener Wirkungen im Sinne des Zielerreichungsgrads. Bei der Überprüfung der Wirksamkeit wird das Ausmaß des Transfers in die Praxis betrachtet.

Von *Transfererfolg* kann gesprochen werden, wenn das Erlernete bzw. die entwickelten Kompetenzen längerfristig in verschiedenen Arbeitssituationen in der Praxis durch die Teilnehmenden angewendet werden. Bihler (2006) unterscheidet den antizipierten, d.h. den von den Teilnehmenden erwarteten, und den faktischen, tatsächlich eingetretenen Transfererfolg samt der Verbreitung der Inhalte an Personen am Arbeitsplatz. So kann neben der beabsichtigten auch die tatsächliche Verhaltensänderung überprüft werden, die Aufschluss über Barrieren und Förderfaktoren bei der Umsetzung sowie über die Effektivität der Weiterbildungsangebote gibt.

3.2 Evaluationskriterien

Aus den Fragestellungen der formativen und summativen Evaluation lassen sich zentrale Themenfelder ableiten, die nachfolgend aufgeführt sind:

- Kontext- und Strukturbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung und ihr Einfluss auf die Entwicklung der zu erprobenden Zertifikatsangebote
- Beurteilung des Entwicklungsprozesses der Zertifikatsangebote
- Monitoring der Durchführungsqualität der zu erprobenden Zertifikatsangebote (Lehrformen, Lehrinhalte, Prüfungsformate)
- Lernerfolg und Kompetenzentwicklung
- Zielgruppenorientierung bei der Angebotsform und den Angebotsinhalten
- Erreichung der intendierten Kompetenzentwicklung
- Weiterbildungs- und Transfererfolg
- Anforderungen an Verstetigung
- Beurteilung des Evaluationsdesigns und -kriterien (Meta-Evaluation).

Um eine hohe Kongruenz zwischen der formativen und summativen Evaluation sowie zwischen thematisch sehr unterschiedlichen zu erprobenden Weiterbildungsmodulen herzustellen, wurde ein übergreifendes Evaluationsraster mit Zielbereichen und Zieldimensionen definiert. Diese sind:

- Zielbereich 1: Qualität des Evaluationsdesigns, insbesondere der Evaluationskriterien (Meta-Evaluation)
- Zielbereich 2: Konzeptuelle und inhaltliche Qualität der Pilotmodule (Entwicklungs- und Durchführungsqualität)
- Zielbereich 3: Optimale Rahmenbedingungen für den Erfolg der Zertifikatsangebote
- Zielbereich 4: Gelungener Theorie-Praxis-Transfer
- Zielbereich 5: Anforderungen an Verstetigung/Routinephase

Im *Zielbereich 1: Qualität des Evaluationsdesigns, insbesondere der Evaluationskriterien (Meta-Evaluation)* wird neben der Überprüfung der verbindlichen Qualitätskriterien der DeGEval (Gesellschaft für Evaluation e.V., 2008; siehe auch Merchel, 2015, S. 161) ein besonderes Augenmerk auf die

verwendeten Evaluationskriterien gelegt. Dies erfolgt zum einen im Rahmen statistischer Auswertungen sowie qualitativer Befragungen mit Experten/-innen und zum anderen über intensive Diskussionen im Verbund („peer feedback“).

Die Entwicklungs- und Durchführungsqualität wird mit dem *Zielbereich 2: Konzeptuelle und inhaltliche Qualität der Pilotmodule* erfasst. Hierbei wird der Fokus auf die Angebotsform und die Angebotsinhalte gelegt. Im Vordergrund stehen dabei die Attraktivität des Angebotes, die Passung der Lehr-Lern-Formen sowie die adressierten Lehrinhalte und vermittelten Kompetenzen.

Der *Zielbereich 3: Optimale Rahmenbedingungen für den Erfolg der Zertifikatsangebote* adressiert sowohl fördernde als auch hemmende Faktoren für den Weiterbildungserfolg, wie z. B. Einflussfaktoren der Lernumgebung und der Arbeitsumgebung, sowie personen- und kursspezifische Einflussfaktoren, die bedarfsorientierte Gestaltung der Weiterbildungsangebote mit Blick auf Alter, Geschlecht, Vereinbarkeit mit Familienpflichten und Beruf, Migrationshintergrund, sozialer Status, Zielgruppenorientierung sowie die Einfluss- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten für Teilnehmende, Lehrende und ggf. Arbeitgeber (Partizipation).

Der *Zielbereich 4: Gelungener Theorie-Praxis-Transfer* beschreibt die Effekte des Weiterbildungserfolges im Sinne einer ersten summativen Bewertung. Als Zieldimensionen werden die Realisierung der intendierten Kompetenzentwicklung (z. B. Veränderungen ausgewählter Kenntnisse und Fähigkeiten), die Umsetzbarkeit im beruflichen Alltag (z. B. Realisierbarkeit des Praxistransfers im beruflichen Alltag) und das Ausmaß des persönlichen Gewinns erhoben (z. B. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung).

Bereits bei der Erprobung der wissenschaftlichen Weiterbildungsmodule werden Einflussfaktoren ermittelt, die eine Verstetigung bzw. nachhaltige Weiterbildungsstrukturen fördern. Dies ist der Gegenstand des *Zielbereiches 5: Anforderungen an Verstetigung/Routinephase*. Neben dem Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung bei Arbeitgebern/-innen und Arbeitnehmern/-innen werden auch übergreifende Einflussfaktoren auf die Attraktivität und Nutzbarkeit wissenschaftlicher Zertifikatsangebote erfasst.

Der Konzeptualisierung und Operationalisierung ging eine umfangreiche, systematisch und mehrstufig angelegte Literaturanalyse voraus. Im ersten Schritt wurden die Ergebnisberichte der Projekte aus der ersten Förderphase des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, welche wissenschaftliche Zertifikatsangebote entwickelten, gesichtet und in Hinblick auf die verwendeten Evaluationsinstrumente und -kriterien ausgewertet. Darauf aufbauend wurden im zweiten Schritt erprobte und geeignete (Evaluations-)Instrumente in der Weiter- und Erwachsenenbildung recherchiert. Ergänzend wurde für die Evaluation der Zielgruppenorientierung eine systematische Literaturrecherche (unter besonderer Berücksichtigung von Gender, Alter, Migrationshintergrund und sozialem Status) zur Rekonstruktion des aktuellen Forschungsstandes durchgeführt.

Die systematischen Suchen erfolgten nach vorab definierten Suchbegriffen in Datenbanken aus dem Bereich der (Weiter-)Bildung und Pädagogik: Fachinformationssystem (FIS) Bildung, Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB), Metasuche Fachportal Pädagogik, Education Resources Information Center (ERIC). Zusätzlich wurden die Zeitschriften *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik, *Zeitschrift für Evaluation* als Recherchequellen genutzt. Eine ergänzende Handsuche wurde in der Datenbank des Gemeinsamen Verbundkatalogs, den Bibliothekskatalogen der Hochschule und der Universität Osnabrück sowie Vechta neben den Quellenverzeichnissen der Suchergebnisse durchgeführt. Die Suchbegriffe beinhalteten folgende Schlagworte, die miteinander kombiniert wurden: Evaluation,

Zertifikat(skurse) bzw. certificate und advanced vocational training, Kompetenz(entwicklung), Weiterbildung(serfolg), Bildungscontrolling, Alter bzw. Ältere, Gender, Migration(shintergrund), sozialer Status. Eingeschlossen wurden Suchergebnisse, die sich auf Deutsch oder Englisch ohne zeitliche Einschränkung mit der Evaluation von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen beschäftigten.

Insgesamt wurden bei der Recherche 108 relevante Treffer erzielt, wovon die Mehrzahl der Ergebnisse aus der Handsuche stammte. Die ausgewählte Literatur wurde entsprechend ihrer thematischen Ausrichtung in folgende drei Bereiche eingeteilt:

- Grundlagen der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Evaluation (N = 23)
- Methoden zur Evaluation von Bildungsmaßnahmen (N = 61)
- Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von Gender, Alter, Migrationshintergrund und sozialem Milieu (N = 24)

Auf Basis der Suchergebnisse wurde ein Methodeninventar zur formativen und summativen Evaluation von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen erstellt. Dazu wurden geeignete Instrumente zur formativen und summativen Evaluation als grundlegende Methoden ausgewählt, deren Systematisierung anhand zentraler theoretischer Dimensionen erfolgte:

- Formative Evaluation: Person, Maßnahme, Arbeitsumgebung
- Summative Evaluation: Produkt, Reaktion, Lernen, Verhalten, Unternehmenserfolg

Relevante Einzeldimensionen für die formative und summative Evaluation wurden als ergänzende Instrumente berücksichtigt (siehe Anhang, Anlage 1 und 2).

3.2 Evaluationsdesign

Das Evaluationsdesign basiert auf einem Mixed-Methods-Design, so dass quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung zur Anwendung kommen. Bei den qualitativen Methoden werden vornehmlich leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die quantitative Erhebung soll weitestgehend als Online-Befragung und nur wo nötig als papier-basierte Befragung erfolgen. Für die Online-Befragung wird die webbasierte Online-Umfrage-Software EFS (Enterprise Feedback Suite) Survey verwendet (Programms Unipark, Firma Questback). Ergänzend zu den Befragungen werden Dokumentenanalysen durchgeführt. Für die Dokumentenanalyse werden Teilnehmendenstatistiken sowie die Ergebnisse der Modulabschlussprüfungen genutzt. Die exemplarische Überprüfung der Lehr- und Lernmedien wird auf Grundlage eines Bewertungstools, das im Rahmen des Projekts WM³ Weiterbildung Mittelhessen von Müller & Sperl (2016) entwickelt wurde, durchgeführt.

Zur Qualitätssicherung werden alle selbst entwickelten Items mit dem Frage-Bewertungs-System (FBS) von Faulbaum et al. (2009) geprüft und ggf. optimiert. Hierdurch können Hinweise auf mögliche Gefährdungen der Fragenqualität gewonnen und damit Mängel systematisch beseitigt werden (Faulbaum et al., 2009, S. 9). Außerdem erfolgen Pretests im KeGL-Verbund, mit ausgewählten Experten/-innen und den adressierten Akteuren. Zudem konnten Fragebogenelemente im Rahmen einer Weiterbildung an einer medizinischen Universität bei einer vergleichbaren Adressatengruppe getestet werden (siehe Anlage, Anlage 3).

Die Erhebung erfolgt zu mehreren Zeitpunkten, so dass sowohl unterschiedliche Phasen der Modulentwicklung erfasst als auch mit einem Prä-Post-Design die Effekte hinsichtlich des Weiterbildungserfolges gemessen werden können (siehe Tabelle 1). Längsschnittdaten liegen mit den Erhebungszeiten T_{0-2} , T_{2-1} und T_{2-2} vor. Die Verknüpfung erfolgt dabei über einen von den Teilnehmenden

den selbst erstellten Identifizierungscode. Bei der summativen Evaluation steht aufgrund des zur Verfügung stehenden zeitlichen Horizontes die Bewertung des Pilotmoduls im Vordergrund. Zu den Adressaten der Befragungen gehören die Teilnehmenden der Weiterbildungsangebote, die Lehrenden, Verbundpartner/-innen sowie die Modulentwickler/-innen.

Tabelle 1: Evaluationsdesign: Erhebungszeitpunkte und Adressaten

Erprobungsphase wissenschaftliche Weiterbildungsangebote April bis September 2017				
Erhebungszeitpunkte				
Konzeption	Kursbeginn	Durchführung	Unmittelbar nach Kursende	3 Monate nach Kursende
T ₀₋₁ Konzeptphase	T ₀₋₂ Prä-Erhebung	T ₁ Formative Erhebung	T ₂₋₁ 1. Post-Erhebung	T ₂₋₂ 2. Post-Erhebung
Adressaten der Befragung				
	Teilnehmende (bei Anmeldung)	Teilnehmende	Teilnehmende	Teilnehmende
		Abbrecher/-innen (Drop-out-Befragung)		
			Lehrende	
Verbundpartner/-innen		Verbundpartner/-innen	Verbundpartner/-innen	
Modulentwickler/-innen	Modulentwickler/-innen			
Weitere Erhebung				
			Dokumentenanalyse	

4 Literaturverzeichnis

- Alliger, G. M.; Janak, E. (1989): Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology* 42(2): 331–342.
- Baldwin, T. T.; Ford, K. J. (1988): Transfer of training: A review and directions for research, *Personnel Psychology* 41: 63-105.
- Bihler, W. (2006): Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen, Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Braun, E.; Gusy, B.; Leidner, B.; Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica* 54(1): 30-42.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BLK-DQR) (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur -Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten. Berlin. Verfügbar unter: http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf. [Letzter Zugriff am 13. Dezember 2016].
- DeGEval-Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.): (2008): Standards für Evaluation. Mainz.
- Erpenbeck, J.; Sauter, W. (2015): Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Faulbaum, F.; Prüfer, P.; Rexroth, M. (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gollwitzer, M.; Schlotz, W. (2003): Das "Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation" (TRIL): Entwicklung und erste testtheoretische Erprobungen. In: Krampen, G. (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 114-128.
- Gomez, J.; Kobler, D.; Nüesch, C. (2011): Die Bedeutung eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements für die Hochschullehre. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* 21: 1-27.
- Kauffeld, S.; Bates, R.; Holton, E.F. III.; Müller, A.C. (2008): Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 7 (2):50-69.
- Kauffeld, S.; Brennecke, J.; Strack, M. (2009): Erfolge sichtbar machen: Das Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) zur Bewertung von Trainings. In: Kauffeld, S.; Grote, S.; Frieling, E. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 55-78.
- Kauffeld, S. (2016): Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung – Aktueller Forschungs- und Diskussionsstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiresuk, T. J.; Sherman, R. E. (1968): Goal attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community Mental Health Journal* 4(6): 443-453.
- Kirkpatrick, J.; Kirkpatrick, W. (2015): An Introduction to the New World Kirkpatrick Model. Verfügbar unter: <http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/White%20Papers/Introduction%20to%20the%20Kirkpatrick%20New%20World%20Model.pdf> [Letzter Zugriff am 3. Januar 2017].
- KMK - Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte

- Ausbildungsberufe. Berlin. Verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEPH_andreichung.pdf [Letzter Zugriff am 13. Dezember 2016].
- Merchel, J. (2015): Evaluation in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co.KG Verlag.
- Müller, H.; Sperl, A. (2016): Systematisierung und Validierung von Studienmaterialien. Qualitätskriterienkatalog. WM³-Weiterbildung Mittelhessen. Verfügbar unter:
http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/AP5_Qualitaetskriterienkatalog_Version_1_0.pdf
 [Letzter Zugriff am 6. Januar 2016].
- Noe, R. A.; Schmitt, N. (1986): The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology* 39(3): 497-523.
- Rindermann, H.; Amelang, M. (1994): Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltung-Evaluation (HILVE). Handanweisung. Roland Asanger Verlag : Heidelberg.
- Rindermann, H. (1998): Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität. Entwicklung, Begründung und Überprüfung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 3: 189-224.
- Robert Bosch Stiftung (2013): Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart.
- Sauter, W.; Staudt, A.-K. (2016): Kompetenzmessung in der Praxis. Mitarbeiterpotenziale erfassen und analysieren. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schenkel, P. (2000): Ebenen und Prozesse der Evaluation. In: Schenkel, P.; Tergan, S.-O.; Lottmann, A. (Hrsg.): *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen, S. 52-74.
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs In: Matthes, J. (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156.
- Seidel, J. (2012): Transfer in der betrieblichen Weiterbildung - Entwicklung eines Messmodells zur Erfassung des Transfererfolges. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Statistisches Bundesamt (2016a): Ende 2014 rund 5,2 Millionen Beschäftigte im Gesundheitswesen. Pressemitteilung Nr. 026. 27.01.2016. Wiesbaden. Verfügbar unter:
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/01/PD16_026_23621.html;jsessionid=C90370956096DA4B6A8D25134698977A.cae2 [Letzter Zugriff am 20. Januar 2017].
- Statistisches Bundesamt (2016b): Gesundheit. Personal. Fachserie 12. Reihe 7.3.1. Wiesbaden. Verfügbar unter:
<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/Gesundheitspersonal/Personal.html> [Letzter Zugriff am 20. Januar 2017].
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica* 46(4): 169-181.
- Strauch, A.; Jütten, S.; Mania, E. (2009): Kompetenz erfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Treptow, R. (2014): Kompetenz – Das große Versprechen. In: Faas, S.; Bauer, P.; Treptow, R. (Hrsg.): *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-39.
- Völkel, P. ; Weyer, E. (2014): Zertifikatskurse mit Fragebogen evaluieren. Am Beispiel eines Fortbildungsmoduls für pädagogische Fachkräfte an der Evangelischen Hochschule Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.eh-berlin.de/forschung/bezert/publikationen.html> [Letzter Zugriff am 15. Januar 2017]

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> [Letzter Zugriff am 2. April 2014].

Wolf, A. K.; Thiele, H.; Haar, M.; Kortekamp, S.; Braun von Reinersdorff, A. (2016): Formalisierung informell erworbener Kompetenzen im Rahmen akademischer Zertifikatsprogramme im Gesundheitsbereich - „Prototyp“ eines Modells. *International Journal of Health Professions* 3 (1):57-70.

5 Anhang

5.1 Instrumente zur formativen Evaluation von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen

Dimension	Person	Maßnahme	Arbeitsumgebung	Kritik	Anmerkungen
Instrument					
Baldwin & Ford (1988): Transfermodell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeiten ▪ Persönlichkeit ▪ Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernprinzipien ▪ zeitliche Abfolge ▪ Inhalte ▪ Trainings-Arbeits-Übereinstimmung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gelegenheit zur Anwendung ▪ Unterstützung durch Vorgesetzte ▪ Unterstützung durch Kolleg/-innen 	Noe, Schmitt (1986) ergänzten: Neben den kognitiven <u>Fähigkeiten</u> u. der <u>Motivation</u> der Teilnehmer auch Einstellungen u. Erwartungen der Person relevant	
Bihler (2006): Einflussfaktoren für den betrieblichen Weiterbildungserfolg	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kognitive Faktoren ▪ Motivationale Faktoren ▪ Persönlichkeitseigenschaften ▪ Statusbestimmende Faktoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einflussfaktoren der Lernumgebung/ Weiterbildungsorganisation ▪ lehrveranstaltungsbezogene Unterstützung vorher/nachher ▪ Referent ▪ Sozialklima ▪ programmspezifische und institutionelle Faktoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lern- und entwicklungsförderliche Arbeitstätigkeit ▪ Arbeitsklima 		
Braun et al. (2008): Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp)		Planung u. Darstellung der Lehrveranstaltung		berücksichtigt nur eine Perspektive (der Studierenden)	Eher summativ ausgerichtet

Dimension	Person	Maßnahme	Arbeitsumgebung	Kritik	Anmerkungen
Instrument					
Gollwitzer & Schlotz (2003): Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation ▪ Fehlzeiten ▪ Arbeitsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Struktur und Didaktik ▪ Anregung und Motivation ▪ Interaktion und Kommunikation ▪ Anwendungsbezug ▪ Verbesserungsvorschläge 		berücksichtigt nur eine Perspektive (der Studierenden)	
Gomez et al. (2011): Qualitätsmanagement-Konzept für die Hochschullehre, Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule St. Gallen	<p>u.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Studierkompetenz (Sach, Selbst- und Sozialkompetenz) ▪ Interesse/Motivation ▪ Belastungssituation ▪ Sozialkultur u. ökonomischer Hintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehr-Lern-Kontext (Bildungs-Lern- und Didaktikverständnis, Inhalte, Gruppengröße etc.) ▪ Lehrende (Fachliche Kompetenz, Didaktische Eingangskompetenz, Identifikation, Motivation) ▪ Verhalten der Lehrenden 			Das Verhalten der Teilnehmenden wird auch aus der Perspektive der Lehrenden erhoben
Kauffeld et al., (2008) dt. Version, Original: Holton et al. (2000): Lerntransfer-System- Inventar (GLTSI)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation zum Lerntransfer (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transferdesign ▪ Trainings-Arbeits-Übereinstimmung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erwartungsklarheit ▪ Persönliche Transferkapazität ▪ Möglichkeit zur Wissensanwendung ▪ Positive Folgen bei Anwendung ▪ Negative Folgen bei Nichtanwendung ▪ Sanktion durch Vorgesetzte 	Persönliche Hemmnisse für den Erfolg bleiben unberücksichtigt (Intelligenz, Vorerfahrung)	

Dimension	Person	Maßnahme	Arbeitsumgebung	Kritik	Anmerkungen
Instrument			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützung durch Vorgesetzte ▪ Unterstützung durch Kolleg/-innen 		
Rindermann & Amelang (1994): Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grunddaten ▪ Semesteranzahl ▪ Motivation ▪ Fleiß ▪ Interesse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrkompetenz ▪ Dozentenengagement ▪ Klima ▪ Diskussionsanteil ▪ Arbeitsaufwand 			Aspekt "Dozentenengagement" nutzen
Rindermann (1998): Münchner multifaktorielles Modell der Lehrveranstaltungsqualität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorwissen ▪ Fähigkeiten ▪ Vorinteresse ▪ Fleiß/Arbeitsbelastung ▪ Beteiligung ▪ Referat ▪ Störungen ▪ Fehlzeiten ▪ Interessantheit der Veranstaltung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Überschneidungen ▪ Anforderungen ▪ Besucherzahl ▪ Prüfung ▪ Besuchsgrund ▪ Veranstaltungstyp ▪ Strukturierung/Klarheit ▪ Breite/Bezüge ▪ Verarbeitungstiefe ▪ Allgemeine Veranstaltungsqualität ▪ Lehrkompetenz/Rhetorik ▪ Engagement/Motivierung ▪ Kooperativität/Klima ▪ Interaktion (Förderung, Leitung) ▪ Wecken von Interesse 		berücksichtigt nur eine Perspektive (der Studierenden)	

Dimension	Person	Maßnahme	Arbeitsumgebung	Kritik	Anmerkungen
Instrument					
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Betreuung/Feedback 			
Seidel (2012): Instrumentarium zur Erfassung der Transferkompe- tenz und seiner beeinflussenden Faktoren	u.a. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachwissen ▪ Selbstwirksamkeit ▪ Selbstkontrolle ▪ Transferbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praxisbezug ▪ Transferunterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielvereinbarung ▪ Anwendungsmöglich- keiten ▪ Kompetenzunter- stützung ▪ Autonomie ▪ Soziale Einbindung 		Es werden auch Wissens- bzw. Kompetenztests angewendet, mehrere Erhebungszeitpunkte
Staufenbiel (2000): Fragebogen zur Evaluation von Seminaren (FESEM)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planung und Darstellung ▪ Umgang mit Studierenden ▪ Interessantheit und Relevanz ▪ Schwierigkeit und Umfang ▪ Globale Veranstaltungsbeurteilungen 		berücksichtigt nur eine Perspektive (der Studierenden) Lehrveranstaltungs- bewertung	

Dimension	Person	Maßnahme	Arbeitsumgebung	Kritik	Anmerkungen
Instrument					
Völkel & Weyer (2014): Bezert (Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote: Verankerung eines kompetenzorientierten Weiterbildungssystems an der EHB) (Delphi-Studie); Ev. Hochschule Berlin	umfassend u. a.: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation/Erwartung ▪ Ausbildungsstand ▪ Fortbildungsverhalten ▪ <u>Berufsverständnis</u> ▪ Einstellung zur hochschulischen Ausbildung 	Einschätzungen zu <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernort ▪ Rahmenbedingungen ▪ Konzeption ▪ Zeitmanagement ▪ Erleben der Veranstaltung ▪ Einschätzung des Kompetenzgewinns 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion ▪ Stellenwert von Weiterbildung für die Arbeitgeber/-innen ▪ Möglichkeit zur Reflexion von Fortbildungsveranstaltungen 	Untersuchungsinstrumente sind auf päd. Fachkräfte zugeschnitten Übertragbarkeit?	mehrere Perspektiven: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Träger ▪ Kita-Leitungen ▪ Päd. Fachkräfte ▪ Eltern Orientierung an BEvaKomp

Quellennachweis:

- Baldwin, T. T.; Ford, K. J. (1988): Transfer of training: A review and directions for research, *Personnel, Psychology* 41: 63-105.
- Bihler, W. (2006). Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen, Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Braun, E.; Gusy, B.; Leidner, B.; Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica* 54 (1):30-42.
- Gollwitzer, M. & Schlotz, W. (2003): Das "Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation" (TRIL): Entwicklung und erste testtheoretische Erprobungen. In: Krampen, G. (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 114-128.
- Gomez, J.; Kobler, D.; Nüesch, C. (2011): Die Bedeutung eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements für die Hochschullehre. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* 21:1-27.
- Kauffeld, S.; Bates, R.; Holton, E.F. III.; Müller, A.C. (2008): Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 7 (2):50-69.
- Noe, R. A.; Schmitt, N. (1986): The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology* 39 (3):497-523.
- Rindermann, H.; Amelang, M. (1994): Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltung-Evaluation (HILVE). Handanweisung. Roland Asanger Verlag : Heidelberg.
- Rindermann, H. (1998): Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität. Entwicklung, Begründung und Überprüfung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 3: 189-224.
- Seidel, J. (2012). *Transferkompetenz und Transfer theoretische und empirische Untersuchung zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung*. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica* 46(4): 169-181.
- Völkel, P.; Weyer, E. (2014): Zertifikatskurse mit Fragebogen evaluieren. Am Beispiel eines Fortbildungsmoduls für pädagogische Fachkräfte an der Evangelischen Hochschule Berlin. Verfügbar unter: <http://www.eh-berlin.de/forschung/bezert/publikationen.html> [Letzter Zugriff am 15. Januar 2017].

5.2 Instrumente zur summativen Evaluation von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen

Instrument	Dimension	Produkt	Reaktion	Lernen	Verhalten	Unternehmenserfolg	Kritik	Anmerkungen
Alliger & Janak (1989): Kausalmodell			Reaktions-ebene ist im Modell unabhängig	Lernen hängt kausal mit dem Verhalten und den organisationalen Resultaten zusammen	Verhalten und Resultate sind wechselseitig voneinander abhängig	Resultate und Verhalten sind wechselseitig voneinander abhängig		
Braun et al. (2008) Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)				Erhoben werden die Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachkompetenz ▪ Methodenkompetenz ▪ Präsentationskompetenz ▪ Kommunikationskompetenz ▪ Kooperationskompetenz ▪ Personalkompetenz 		subjektive Einschätzung		
Gollwitzer & Schlotz (2003): Trierer Inventar zur Lehrevaluation			Persönlicher Gewinn durch Veranstaltung	Persönlicher Gewinn durch Veranstaltung			subjektive Einschätzung, sehr auf Bewertung des Trainers bezogen	
Gomez et al. (2011): Qualitätsmanagement-Konzept für die Hochschullehre	nein jedoch didaktische Eingangskompetenz der Lehrenden wird vorgelagert erhoben	ja Zufriedenheit der Teilnehmenden und Lehrenden	ja Lernleistungen Persönlichkeitsentwicklung	ja Lernleistungen Persönlichkeitsentwicklung	nein	nein		

Dimension Instrument	Produkt	Reaktion	Lernen	Verhalten	Unternehmererfolg	Kritik	Anmerkungen
Kauffeld et al. (2009): Maßnahmen-Erfolgs- Inventar (MEI)		Zufriedenheit der Teilnehmenden Empfundene Nützlichkeit	Ergebnisse zum Lernen, zu positiven Einstellungen in Bezug auf Trainingsinhalte <u>und zur empfundenen Steigerung der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung</u>	Verhalten in der Praxis und Kompetenz der Trainingsteilnehmenden: Inwiefern haben sich Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz verbessert	Erfassung der Auswirkungen des Trainings auf die organisationalen Ergebnisse, wichtig hierbei: Unternehmensziele		
Kiresuk & Sherman, (1968): Goal Attainment Scaling (GAS)	Zukünftige Teilnehmende werden mit Seminarzielen konfrontiert und sollen sie in eine Rangfolge bringen		Seminarparteilnehmende werden befragt, inwiefern sie die Seminarziele erreicht haben	abhängig vom Befragungszeitpunkt			Seminarparteilnehmer verfolgen und erreichen womöglich auch Ziele, die kein Seminarziel sind → interessant zur Erhöhung der Reichweite
Kirkpatrick & Kirkpatrick (2015): 4-Stufen-Modell nach Kirkpatrick, Evaluation von Trainingsmaßnahmen		lässt Rückschlüsse auf die Motivation	Überprüfen von Wissen und Veränderung von Einstellungen	Verhaltensänderung, die sich aus dem Gelernten ergibt	gelungener Theorie-Praxis-Transfer als Voraussetzung für Beitrag zum Unternehmenserfolg		

Dimension Instrument	Produkt	Reaktion	Lernen	Verhalten	Unternehmererfolg	Kritik	Anmerkungen
Rindermann & Amelang (1994): Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation		Allgemeineinschätzung: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was war besonders gut? ▪ Was war besonders schlecht? 	Lernerfolg (nicht umfassend)			subjektive Einschätzung	
Rindermann (1999): Münchener multifaktorielles Modell der Lehrveranstaltungsqualität			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lerngewinn (quantitativ/qualitativ) ▪ Einstellungsänderung 				
Schenkel (2000): Erweitertes Evaluationsmodell	vorgelagerte Stufe: Wie bewerten Experten die Bildungsmaßnahme?	Wie reagieren die zukünftig Lernenden auf die Maßnahme? Wie beurteilen sie die Maßnahme?	Fand eine Verbesserung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden statt?	Hat sich das Verhalten am Arbeitsplatz verändert? Weiterhin: Welche Ergebnisse erzielte die Bildungsmaßnahme insgesamt?	Wird hier als: ROI (Return on investment)-Ebene benannt: Wie ist die Bildungsmaßnahme zu beurteilen? Rentiert sie sich?		

Quellennachweis:

- Alliger, G. M.; Janak, E. (1989): Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology* 42(2): 331–342.
- Braun, E.; Gusy, B.; Leidner, B.; Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica* 54 (1):30-42.
- Gollwitzer, M. & Schlotz, W. (2003): Das "Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation" (TRIL): Entwicklung und erste testtheoretische Erprobungen. In: Krampen, G. (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 114-128.
- Kauffeld, S.; Brennecke, J.; Strack, M. (2009): Erfolge sichtbar machen: Das Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) zur Bewertung von Trainings. In: Kauffeld, S.; Grote, S.; Frieling, E. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 55-78.
- Kiresuk, T. J.; Sherman, R. E. (1968): Goal attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community Mental Health Journal* 4 (6):443-453.
- Kirkpatrick, J.; Kirkpatrick, W. (2015): An Introduction to the New World Kirkpatrick Model. Verfügbar unter:<http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/White%20Papers/Introduction%20to%20the%20Kirkpatrick%20New%20World%20Model.pdf> [Letzter Zugriff am 3. Januar 2017].
- Rindermann, H.; Amelang, M. (1994): Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltung-Evaluation (HILVE). Handanweisung. Roland Asanger Verlag : Heidelberg.
- Rindermann, H. (1998): Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität. Entwicklung, Begründung und Überprüfung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 3:189-224.
- Schenkel, P. (2000): Ebenen und Prozesse der Evaluation. In: Schenkel, P.; Tergan, S.-O.; Lottmann, A. (Hrsg.): *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen, S. 52-74.

5.3 Fragebogen Pretest

Der Fragebogen wird anonym ausgewertet. Damit Ihre Angaben miteinander verglichen werden können, bilden Sie bitte einen Code nach folgendem Schema:

Beispiel: 28 04 01 (für nicht bekannte Zahlen wählen Sie XX)			Ihr persönlicher Code						
Ziffer 1 u. 2	Die ersten beiden Zahlen des Geburtstags Ihrer Mutter	z. B. 28.04.							
Ziffer 3 u. 4	Die ersten beiden Zahlen Ihres eigenen Geburtstags	z. B. 16.06.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ziffer 5 u. 6	Die ersten beiden Zahlen des Geburtstags Ihres Vaters	z. B. 01.02.	1	2	3	4	5	6	

Persönliche Angaben

1 Wie alt sind Sie?

___ Jahre

2 Welches Geschlecht haben Sie? → Bitte wählen Sie die für Sie am besten zutreffende Antwort aus.

₁ Weiblich

₂ Männlich

3 Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?

₁ Pflege- und Sozialberufe

₄ Psycholog/-innen und Ärztinnen/Ärzte

₂ Therapieberufe

₅ Andere Berufsgruppe und zwar:

₃ Med. Assistenzberufe (z. B. MFA) _____

4 In welchem Bereich sind Sie tätig? → Bitte wählen Sie die für Sie am besten zutreffende Antwort aus

₁ Praxis bzw. ambulant

₃ Beratungseinrichtung

₂ Klinik bzw. stationäre Einrichtung

₄ Anderer Bereich, und zwar: _____

Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen

5 Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen aus Ihrer persönlichen Sicht

	<i>Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile genau eine Antwortmöglichkeit an.</i>	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
1	Bei der Versorgung von Patienten arbeite ich regelmäßig mit anderen Berufsgruppen zusammen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2	An meinem Arbeitsplatz finden regelmäßig Teambesprechungen statt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3	Die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen ist mir wichtig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
4	Enge Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen fällt mir leicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
5	Die Denk- und Handlungsweisen anderer Berufsgruppen interessieren mich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
6	Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen verbessert die Qualität meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
7	Die Ziele des Patienten/Klienten/der Angehörigen kann ich nur gemeinsam mit	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	anderen Berufsgruppen erreichen.					
8	Ich kommuniziere effektiv mit anderen Berufsgruppen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Einschätzung des Lernerfolges						
6 Wenn Sie die Experten-Workshops rückblickend betrachten, wie schätzen Sie Ihren Lernerfolg mit Blick auf Ihre berufliche Tätigkeit ein?						
<input type="checkbox"/> ₁ Der Kurs hat mir (sehr) viel gebracht.			<input type="checkbox"/> ₂ Der Kurs hat mir kaum etwas oder nichts gebracht. → <i>bitte weiter mit Frage 8</i>			
7 Wenn Ihnen die Fortbildung (sehr) viel gebracht hat, welche Faktoren haben maßgeblich zu Ihrem Lernerfolg beigetragen? → Mehrfachantworten möglich						
<input type="checkbox"/> ₁ Praxisbezug der Inhalte zum eigenen Arbeitsfeld		<input type="checkbox"/> ₇ Unterstützung durch privates Umfeld				
<input type="checkbox"/> ₂ Didaktisch-fachliche Kompetenz der Moderator/-innen		<input type="checkbox"/> ₈ Zeitliche Vereinbarkeit mit anderen Pflichten (z. B. Familienpflichten, dienstliche Verpflichtungen)				
<input type="checkbox"/> ₃ Lehrmaterialien und -medien		<input type="checkbox"/> ₉ Veranstaltungsform (Workshop)				
<input type="checkbox"/> ₄ Austausch mit/Unterstützung durch Kursteilnehmende		<input type="checkbox"/> ₁₀ Eigenes Engagement				
<input type="checkbox"/> ₅ Interprofessionelle Zusammensetzung der Kursteilnehmenden		<input type="checkbox"/> ₁₁ Andere Faktoren, und zwar: _____				
<input type="checkbox"/> ₆ Unterstützung durch Vorgesetzte		_____				
→ bitte mit weiter mit Frage 9						
8 Wenn Ihnen die Fortbildung kaum etwas oder nichts gebracht hat, woran lag das Ihrer Meinung nach? → Mehrfachantworten möglich						
<input type="checkbox"/> ₁ Inhalte des Weiterbildungsangebots		<input type="checkbox"/> ₈ Mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte				
<input type="checkbox"/> ₂ Moderator/-innen bzw. Gestaltung des Angebots		<input type="checkbox"/> ₉ Mangelnde Unterstützung durch privates Umfeld				
<input type="checkbox"/> ₃ Lehrmaterialien und -medien		<input type="checkbox"/> ₁₀ Veranstaltungsort, Lernumgebung und Angebotsstruktur				
<input type="checkbox"/> ₄ Teilnehmendengruppe		<input type="checkbox"/> ₁₁ Andere Faktoren, und zwar: _____				
<input type="checkbox"/> ₅ Zeitliche Vereinbarkeit mit anderen Pflichten		_____				
<input type="checkbox"/> ₆ Zeitlicher Aufwand		_____				
<input type="checkbox"/> ₇ Eigenes Engagement/Beteiligung		_____				
Erwartete Umsetzung und erwartete berufliche Situation nach Abschluss der Experten-Workshops						
9 Haben Sie mit Ihre Kolleginnen/Kollegen oder Vorgesetzten über die Inhalte der Experten-Workshops gesprochen?						
<input type="checkbox"/> ₁ Ja, mit mindestens einer Kollegin/einem Kollegen			<input type="checkbox"/> ₃ Nein, weder mit Vorgesetzten noch mit Kolleginnen/Kollegen → <i>bitte weiter mit Frage 11</i>			
<input type="checkbox"/> ₂ Ja, mit mindestens einer/einem Vorgesetzten						
10 Wenn ja: Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?						

<p>Meine Kolleginnen/Kollegen und/oder Vorgesetzten haben Interesse an den Inhalten der Workshops gezeigt.</p> <p><input type="checkbox"/>₁ Ja <input type="checkbox"/>₂ Ja, teilweise <input type="checkbox"/>₃ Nein</p> <p>Meine Kolleginnen/Kollegen und/oder Vorgesetzten haben mich motiviert, die Kursinhalte in die Praxis umzusetzen.</p> <p><input type="checkbox"/>₃ Ja <input type="checkbox"/>₂ Ja, teilweise <input type="checkbox"/>₃ Nein</p>	
<p>11 Haben Sie <u>zukünftig</u> vor, mit (weiteren) Kolleginnen/Kollegen oder Vorgesetzten über die Inhalte der Experten-Workshops zu sprechen?</p>	
<p><input type="checkbox"/>₁ Ja, mit mindestens einer Kollegin/einem Kollegen</p> <p><input type="checkbox"/>₂ Ja, mit mindestens einer/einem Vorgesetzten</p> <p><input type="checkbox"/>₃ Das hängt davon ab, ob ich darauf angesprochen werde</p> <p><input type="checkbox"/>₄ Nein, weder mit Vorgesetzten noch mit Kolleginnen/Kollegen</p> <p><input type="checkbox"/>₅ Keine Einschätzung</p>	
<p>12 Gehen Sie heute, nach Abschluss der Workshops davon aus, dass Sie Kursinhalte in die Praxis umsetzen werden?</p>	
<p><input type="checkbox"/>₁ Ja, in vollem Umfang → <i>bitte weiter mit Frage 13a</i> <input type="checkbox"/>₃ Nein → <i>bitte weiter mit Frage 13b</i></p> <p><input type="checkbox"/>₂ Ja, teilweise → <i>bitte weiter mit Frage 13a</i> <input type="checkbox"/>₄ Keine Einschätzung → <i>bitte weiter mit Frage 13b</i></p>	
<p>13 a Wenn Sie mit <u>ja/teilweise</u> geantwortet haben: Welche Förderfaktoren erwarten Sie bei der Umsetzung am Arbeitsplatz? → <i>Mehrfachantworten möglich</i></p>	<p>13 b Wenn Sie mit <u>nein</u> geantwortet haben: Welche Barrieren erwarten Sie bei der Umsetzung am Arbeitsplatz? → <i>Mehrfachantworten möglich</i></p>
<p><input type="checkbox"/>₁ Unterstützung durch Vorgesetzte</p> <p><input type="checkbox"/>₂ Unterstützung durch Kolleginnen/Kollegen</p> <p><input type="checkbox"/>₃ Eigenes Engagement</p> <p><input type="checkbox"/>₄ Andere Einflussfaktoren der Arbeitsumgebung, und zwar:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><input type="checkbox"/>₁ Fehlende/mangelnde Unterstützung von Vorgesetzten</p> <p><input type="checkbox"/>₂ Fehlende/mangelnde Unterstützung von Kolleginnen/Kollegen</p> <p><input type="checkbox"/>₃ Zu hohes Arbeitsaufkommen</p> <p><input type="checkbox"/>₄ Ich fühle mich nicht in der Lage, die Inhalte in die Praxis umzusetzen.</p> <p><input type="checkbox"/>₅ Ich bin nicht motiviert, die Inhalte umzusetzen.</p> <p><input type="checkbox"/>₆ Ich arbeite nicht in der Patientenversorgung.</p> <p><input type="checkbox"/>₇ Andere Einflussfaktoren der Arbeitsumgebung, und zwar:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

14	Wie denken Sie, wird sich Ihre berufliche Situation durch den Besuch der Experten-Workshops verändern?	
	<input type="checkbox"/> ₁ Meine Arbeitsabläufe werden effizienter. <input type="checkbox"/> ₂ Die Qualität meiner Arbeit wird sich verbessern. <input type="checkbox"/> ₃ Meine Leistung wird zukünftig mehr wertgeschätzt. <input type="checkbox"/> ₄ Die Erwartungen, die andere an mich stellen, werden höher. <input type="checkbox"/> ₅ Die Erwartungen, die ich an mich stelle, werden höher. <input type="checkbox"/> ₆ Ich werde meine Berufsrolle gewissenhafter ausführen. <input type="checkbox"/> ₇ Andere Änderungen werden eintreten und zwar: <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> ₈ Ich werde häufiger den fachlichen Austausch mit Kolleginnen/Kollegen suchen. <input type="checkbox"/> ₉ Ich werde häufiger altbewährte Methoden überdenken bzw. neues Wissen in die Praxis einbringen. <input type="checkbox"/> ₁₀ Ich werde beruflich aufsteigen. <input type="checkbox"/> ₁₁ Mein Tätigkeitsfeld wird sich verändern. <input type="checkbox"/> ₁₂ Ich werde den Arbeitsplatz wechseln. <input type="checkbox"/> ₁₃ Ich werde besser entlohnt.
	<input type="checkbox"/> ₁₄ Meine berufliche Situation wird sich nicht verändern. <input type="checkbox"/> ₁₅ Keine Einschätzung	
15	Raum für Ihre Fragen und Anmerkungen:	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Ihre Meinung zum Fragebogen		
16	Die Fragen waren eindeutig.	
	<input type="checkbox"/> ₁ Ja <input type="checkbox"/> ₂ Teilweise <input type="checkbox"/> ₃ Nein	
Bitte tragen Sie hier nicht eindeutige Begriffe bzw. Formulierungen ein:		
	<hr/> <hr/> <hr/>	
17	Die Fragen waren verständlich.	
	<input type="checkbox"/> ₁ Ja <input type="checkbox"/> ₂ Teilweise <input type="checkbox"/> ₃ Nein	
Bitte tragen Sie hier unverständliche Begriffe bzw. Formulierungen ein:		
	<hr/> <hr/> <hr/>	

18	Die Fragen waren gut zu beantworten.
<input type="checkbox"/> ₁ Ja	<input type="checkbox"/> ₂ Teilweise
	<input type="checkbox"/> ₃ Nein
Bitte tragen Sie hier Fragen ein, die nicht oder schwer zu beantworten waren:	
<hr/> <hr/> <hr/>	
19	Die Antwortkategorien waren eindeutig.
<input type="checkbox"/> ₁ Ja	<input type="checkbox"/> ₂ Teilweise
	<input type="checkbox"/> ₃ Nein
Bitte tragen Sie hier nicht eindeutige Begriffe bzw. Formulierungen ein:	
<hr/> <hr/> <hr/>	

Herzlichen Dank für Ihre Zeit und Ihre Unterstützung!