Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Angewandte Psychologie

Bachelorstudiengang
HS 2022/2023 und FS 2023
Bachelorthesis

Future leader(ship) development – Analyse der Führungsaus- und Weiterbildung der Stadt Bern und Ableiten von Handlungsempfehlungen

Studiengang Bachelor of Science FHNW
in Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie

Hochschule für Angewandte Psychologie

Autorin:
Melanie Kauer

Praxispartnerin:
Stadt Bern, Personalamt
Ausbildung und Organisationsberatung (AOB)

Betreuungsperson:
Prof. Dr. Gerhard Thomann

Abgabetermin: 02. Juni 2023

Abstract

Die vorliegende Bachelorthesis beschäftigt sich mit dem Thema Führungskräfteentwicklung bei der Stadt Bern. Massgebend war, dass die Teilnehmendenzahl bei den durch die Ausbildung und Organisationsberatung der Stadt Bern (AOB) angebotenen Vertiefungsmodulen stagnierend ist. Infolgedessen wurde anhand von acht leitfadengestützten Interviews mit Führungskräften und kursleitenden Personen sowie einer quantitativen Onlinebefragung erfasst, welches Unterstützungsangebot Führungskräfte der Stadt Bern brauchen, um ihre Führungstätigkeit heutzutage erfolgreich ausführen zu können und wie daraus aufseiten der AOB ein Angebot aussehen könnte, um dem zukünftigen Lernen der Führungskräfte zu entsprechen. Dabei hat sich gezeigt, dass vor allem finanzielle und zeitliche Ressourcen gewünscht werden. Mehr Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen eines Kurses werden bei der digitalisierten Zusammenarbeit und Kommunikation und Koordination im Team gewünscht. Ausserdem bevorzugen die Führungskräfte mehr Inputs zu den Themen agile Organisationsentwicklung, Change-Management, Kulturentwicklung, neue Arbeits- und Organisationsformen sowie Management und Strategie. Hinsichtlich der Entwicklung von Lernformaten sind ein- bis zweitägige gruppen- oder expertenorientierte Präsenzkurse aktuell und auch zukünftig gewünscht, jedoch wird das Blended-Learning-Format nach Ansicht der Führungskräfte zukünftig an Bedeutung gewinnen. Abschliessend wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie man die Kursqualität erhöhen könnte.

key words: Führungskräfteentwicklung, Führung, Weiterbildung, Führungskompetenzen, Talentmanagement, strategische Personalentwicklung.

Zeichenanzahl Bericht: 124’988
Anzahl Wörter Abstract: 175

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, welche mich während der Ausarbeitung dieser Thesis unterstützt und so einen Beitrag zur Arbeit geleistet haben.

Mein Dank gilt der AOB der Stadt Bern, die mir diese Zusammenarbeit und die spannende Fragestellung erst ermöglicht hat. Hier gebührt mein Dank vor allem Nora Walder, welche mit der Bereitschaft zur Unterstützung dazu beigetragen hat, dass meine Bachelorarbeit in dieser Form vorliegen kann und mir mit viel Geduld, Interesse und guten Inputs stets zur Seite gestanden hat. Auch bedanke ich mich bei allen an der Befragung und den Interviews teilnehmenden Personen, ohne sie hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuungsperson, Prof. Dr. Gerhard Thomann, der meine Bachelorarbeit betreut hat. Herzlichen Dank für die unterstützenden Anregungen und Hilfestellungen sowie die konstruktive Kritik.

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT ..... **I**

DANKSAGUNG ..... **II**

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS ..... **III**

1 EINLEITUNG **1**

1.1 Ausgangslage 2
1.2 Fragestellung 4
1.3 Ziele und Methodik 5
1.4 Aufbau 5
1.5 Abgrenzung 6

2 DEFINITION RELEVANTER BEGRIFFE **6**

2.1 Führungskräfteentwicklung 6
2.2 Lernen 7

3 THEORETISCHE FUNDIERUNG **8**

3.1 Theoretische Grundlagen der Führungskräfteentwicklung 8
3.1.1 Ziele der Führungskräfteentwicklung 8
3.1.2 Zielpublikum der Führungskräfteentwicklung 9
3.1.3 Methoden der Führungskräfteentwicklung 10
3.1.3.1 Führungskräfteentwicklung auf der Ebene «on the job» 11
3.1.3.2 Führungskräfteentwicklung auf der Ebene «parallel to the job» 12
3.1.3.3 Führungskräfteentwicklung auf der Ebene «near the job» 12
3.1.3.4 Standardisierte versus individualisierte Lernformate 12
3.2 Kirkpatrick's training evaluation Model (1959) 13
3.3 Lernkonzepte der Zukunft 14
3.3.1 Lernen 4.0 15
3.3.2 Agiles Lernen 15
3.3.3 New Learning 16
3.3.4 Vergleich der drei Lernkonzepte 16

4 METHODE **17**

4.1 Untersuchungsdesign 18
4.2 Methodisches Vorgehen der qualitativen Teilstudie 20
4.2.1 Leitfadenerstellung nach SPSS-Prinzip 20
4.2.2 Durchführen von Pretests 20
4.2.3 Beschreibung der Stichprobe 21
4.2.4 Datenerhebung und -analyse der qualitativen Teilstudie 21
4.3 Methodisches Vorgehen der quantitativen Teilstudie 23

4.3.1 Durchführen von Pretests 23
4.3.2 Datenerhebung der quantitativen Teilstudie 23
4.3.3 Datenaufbereitung und -analyse der quantitativen Teilstudie 24

5 ERGEBNISSE 24

5.1 QUALITATIVE TEILSTUDIE 24
5.1.1 Stellenwert der Führungskräfteentwicklung bei der Stadt Bern 25
5.1.2 Herausforderungen im Führungsalltag 25
5.1.3 Einschätzung Aus- und Weiterbildungsangebot 28
5.1.4 Lernkonzepte der Zukunft 30
5.2 QUANTITATIVE TEILSTUDIE 32
5.2.1 Einschätzung Aus- und Weiterbildungsangebote (Ist-Analyse) 32
5.2.2 Herausforderungen und Einschätzung zukünftiger Anforderungsbereiche 35
5.2.3 Bedürfnisse (Soll-Analyse) und Unterstützungsangebote 37
5.2.4 Lernkonzepte der Zukunft 39
5.3 KORRELATIONSANALYSEN 40

6 DISKUSSION 41

6.1 INTERPRETATION DER QUALITATIVEN UND QUANTITATIVEN ERGEBNISSE 41
6.2 GESTALTUNGSHINWEISE UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN 45

7 FAZIT 49

7.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG 49
7.2 KRITISCHES HINTERFRAGEN DES VORGEHENS UND LIMITATIONEN 51
7.3 AUSBLICK 51

LITERATURVERZEICHNIS 53

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 56

ANHANG A - ORGANIGRAMM STADT BERN **....** ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

ANHANG B – LEITFÄDEN INTERVIEWS **....** ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

ANHANG C - FRAGEBOGEN QUANTITATIVE TEILSTUDIE **....**ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

ANHANG D – KATEGORIENSYSTEM QUALITATIVE TEILSTUDIE **...** ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

ANHANG E - AUSWERTUNGSSTRATEGIE QUANTITATIVE TEILSTUDIE **....** ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

ANHANG F - ERGEBNISSE AUSWERTUNG HAUPTKATEGORIE *BESUCHTES ANGEBOT BEI DER AOB* UND *DEMOGRAFISCHE DATEN* **....**ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

Abkürzungsverzeichnis

FK	=	Führungskräfte
FP	=	Führungsperson
FKE	=	Führungskräfteentwicklung
qlTs	=	Qualitative Teilstudie
qnTs	=	Quantitative Teilstudie

1 Einleitung

«*Are leaders born or made? This is a false dichotomy – leaders are neither born nor made. Leaders choose to be leaders.» (Stephen R. Covey)*

Die dilemmatische Frage, ob gute FK als solche geboren werden oder nicht, wird seit Längerem diskutiert (Boerma et al., 2017). Befürworter:innen der einen Theorie sind gemäss Liebermeister (2022) der Überzeugung, dass FK mit den entsprechenden Führungseigenschaften zur Welt kommen, sie also zur FK geboren werden. Vertreter:innen der oppositiven Position sind hingegen der Ansicht, dass sich Führungserfolg aus Merkmalen wie Entschlossenheit, Erfahrung und Passion zusammensetzt (Aline & Ramkumar, 2018).

Um Führung jedoch richtig zu verstehen, müssen gemäss dem erwähnten Zitat sowohl die genetischen Komponenten verstanden wie auch die Umwelteinflüsse sowie das Commitment einer FP berücksichtigt werden (Boerma et al., 2017). Unabhängig davon, wie stark nun entweder die genetischen Merkmale oder die Lernbereitschaft einer FP in den Führungserfolg hineinfliessen, steht fest (Armutat, 2007): «Die Qualität des Managements ist der Schlüssel zum Erfolg eines Unternehmens.» (S. 11)

Gemäss Armutat (2007) entscheiden die Fähigkeiten einer FP «ziel- und aufgabenbezogen zu planen, zu steuern und zu kontrollieren» (S. 11) über den Erfolg und die Zukunft eines Unternehmens. Gleichzeitig verändert sich die Arbeitswelt rasant: Durch die zunehmende Komplexität der Aufgaben sehen sich FK immer mehr mit Spannungsfeldern konfrontiert (Stadlober, 2017). Vor allem sind die Ansprüche an die Persönlichkeit einer FP gestiegen (Haufe Akademie, 2022). Um auf Veränderungen effektiv und souverän reagieren zu können und FK in ihrer Aus- und Weiterbildung zu unterstützen, ist aus dem Blickwinkel des Personalmanagements die FKE von massgeblicher Bedeutung (Titzrath, 2013). Unter dem Begriff FKE werden sämtliche Massnahmen verstanden, welche darauf abzielen, das Denken und Handeln einer FP zu entwickeln und zu stärken. Sie sollen in ihren individuellen Rollen unterstützt werden (Haufe Akademie, 2022). In Anlehnung an das Zitat von Warren Bennis basiert die FKE darauf, dass Führen gelernt werden kann (Parks, 2008): «Warren Bennis has observed that the art of leadership is arguably difficult to teach, but it can be learned.» (S. 134)

Bis dato war die Gestaltung von Kursen zur FKE relativ leicht: Es reichte, Zielgruppen zu definieren, Themen einzureihen und anschliessend, aus einer eher beschränkten Bandbreite, das passende Format auszuwählen (Haufe Akademie, 2022). Dass dieses Verständnis der Vergangenheit angehört, zeigt die Tatsache, dass Kurse, welche nach einem spezifischen und standardisierten Schema konzipiert wurden, nicht die gewünschte Wirkung erzielt haben (Haufe Akademie, 2022). So zeigte die McKinsey-Studie, dass lediglich 11 %

der Unternehmen der Überzeugung sind, dass ihre Massnahmen zur FKE die gewünschten Erfolge einbringen (Feser, Nielsen und Rennie, 2017):

> Unfortunately, there is overwhelming evidence that books, articles, seminars, conferences, and TED-like talks purporting to have the answers (…) are delivering disappointing results. According to a recent Fortune survey, only 7 percent of CEOs believe their companies are building effective global leaders and just 10 percent said that their leadership-development initiatives have a clear business impact. Our latest research has a similar message: only 11 percent of more than 500 executives we polled around the globe strongly agreed with the statement that their leadership-development interventions achieve and sustain the desired results. (S. 1)

Diesbezüglich haben gemäss der Haufe Akademie (2022) viele Unternehmen die Notwendigkeit des Themas zwar erkannt, jedoch scheitert es oft an nicht vorhandenen qualitativ hochstehenden Kursen: So konnte der HAYS-HR-Report von Eilers, Möckel, Rump und Schabel (2020) zeigen, dass fast die Hälfte der befragten in Deutschland ansässigen Unternehmen der Ansicht sind, dass die FKE das Top-Thema im Rahmen der Personalentwicklung darstellt – sogar vor dem Thema der Mitarbeitendenbindung.

Ausserdem kommt eine nicht zu vernachlässigende Entwicklung ins Spiel, welche ebenfalls einen Einfluss auf die Frage hat, wie FK in Zukunft lernen werden (Haufe Akademie, 2022): «Die Lernformen verändern und vervielfältigen sich radikal.» (S. 3) Diese Entwicklung ist primär durch die veränderten technologischen Rahmenbedingungen, welche wiederum einen Einfluss auf die Informationsaufnahme und den Austausch haben, bedingt. So wird die an sich schon komplexe FKE mit der Herausforderung der Gestaltung von Kursen im digitalen Zeitalter kombiniert und womöglich erschwert.

Es stellt sich abschliessend die Frage, wie der zu Beginn der Einleitung erwähnte Unternehmenserfolg durch FK trotz der sich rasant ändernden Arbeitswelt erreicht werden und wie Kurse zukünftig aussehen sollten, um die gewünschte Wirksamkeit zu erzielen. Selbige Frage stellt sich auch die Ausbildung und Organisationsberatung (AOB) der Stadt Bern, welche im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

1.1 Ausgangslage

Die Ausbildung und Organisationsberatung der Stadt Bern ist die Praxispartnerin der vorliegenden Arbeit. Die Ausbildung und Organisationsberatung der Stadt Bern, nachfolgend nur noch AOB genannt, ist das Kompetenzzentrum für Fragen zur Personal- und Organisationsentwicklung, Personal- und Sozialberatung sowie zur Berufsbildung in der Stadt Bern. Die Stadtverwaltung der Stadt Bern besteht aus fünf Direktionen und

verschiedenen Stabsstellen, welche den Gemeinderat der Stadt Bern bei der Ausführung seiner Aufgaben unterstützen (Stadt Bern, 2022). Die AOB ist der FPI, der Direktion für Finanzen, Personal und Informatik, angegliedert. Das vollständige Organigramm der Stadt Bern ist im Anhang zu finden (s. Anhang A).

Wie erwähnt, bietet die AOB Kurse für angehende FK an, um sie in ihrem Einstieg in die Führungstätigkeit zu unterstützen. Die Führungsaus- und Weiterbildungskurse der AOB sind für alle rund 4'500 Mitarbeitenden der Stadt Bern zugänglich, zudem existiert Zugang für umliegende Gemeinden. Das Team der AOB besteht aus sieben Mitarbeitenden, wobei anzumerken ist, dass es sich um ein selbstorganisiertes Team handelt. Dies bedeutet, dass das Team ohne Führungskraft auskommt und sich die Verantwortung auf das ganze Team überträgt (Seeger, 2020).

Die Führungskurse beinhalten Einführungsmodule im ersten Jahr, Führungsausbildungen im zweiten Jahr sowie Vertiefungsmodule. Bei den Kursen im ersten Jahr geht es im Allgemeinen um Start- und Orientierungshilfen. Diese Kurse werden für alle angehenden FK unabhängig der jeweiligen Kaderstufen angeboten. Die Einführungsmodule im ersten Jahr sind nicht verpflichtend und daher freiwillig. Eine Differenzierung bezüglich der Kaderstufen erfolgt bei der Führungsausbildung im zweiten Jahr. Bei diesen Führungsausbildungskursen handelt es sich um mehrtägige Schulungen, die sich nach oberes Kader (FA A), mittleres Kader (FA B) und unteres Kader (FA C/D) unterteilen lassen (Stadt Bern, 2022). Die Führungsausbildung im zweiten Jahr ist für FK der Stadtverwaltung obligatorisch, sofern noch keine gleichwertige Führungsausbildung absolviert wurde. Konkret vorgesehen sind 5 1/2 Tage plus 2 Vertiefungsangebote nach Wahl, welche aktuelle Themen und Trends thematisieren. Ziel ist es, mit den individuellen Vertiefungsangeboten, welche integrierter obligatorischer Bestandteil der Führungsausbildung darstellen, die eigene Führungsausbildung zu ergänzen. Bis zum Jahr 2020 gab es keine Vertiefungsmodule, sondern sogenannte *Führungsausbildungen*, welche grösser angelegt waren und zum Teil bis zu neun Tagen übers Jahr verteilt dauerten. 2020 wurde dieses Konzept jedoch überarbeitet, da sich zwei Probleme herauskristallisierten: Einerseits kamen die Führungsausbildungen zwar gut an, jedoch ist die Dauer zu lange, andererseits haben die FK relativ viele Angebote in den ersten zwei Jahren, anschliessend aber fast keine mehr. Aus dieser Problematik resultierend ist die Idee entstanden, die Führungsausbildung im zweiten Jahr auf fünf Tage zu kürzen sowie eine Kombination mit den Vertiefungsmodulen zu schaffen. So können auch FK, welche bereits länger in ihrer Führungstätigkeit sind, erreicht und die Vertiefungsmodule für sie zugänglich gemacht werden, denn diese Vertiefungsmodule können auch von FK auf freiwilliger Basis ausserhalb der

Führungsausbildung besucht werden. Folgende Vertiefungsmodule werden, wie auf Abbildung 1 ersichtlich, angeboten (Stadt Bern, 2022):

Angebot Vertiefungsmodule AOB (Stadt Bern, 2022)	
Auftreten konkret – ein Trainingsangebot	Führen auf Distanz: zeitlich und/oder räumlich verteilt zusammenarbeiten
Authentisch führen: wer bin ich als Führungskraft?	Inklusive Stadt Bern – massgeschneiderte Praxisseminare für die Dienststellen
Change – Umgang mit Veränderungen für Führungskräfte	Impulse für inklusive Führung von Menschen mit Behinderungen
CAS Public Management und Führung	Instrumente für schwierige Personalsituationen
Die Kunst des Stellvertretens	Neuro-Leadership – gehirngerecht führen
Digital Leadership: Führung und digitale Entwicklung	Positive Leadership
Erfolgreich dank einer guten Betriebskultur	Psychische Belastungen erkennen und richtig reagieren
Generationenmanagement: Generationenwechsel gelingend gestalten	«Wir sind gestresst»: Stressfaktoren im Team erkennen und angehen
Fragen sind Antworten – Coaching in der Führung	Zu guter Letzt – das Arbeitszeugnis

Abbildung 1. Angebot Vertiefungsmodule AOB. Eigene Darstellung, angelehnt an Ausbildung und Organisationsberatung Stadt Bern (2022). *Verfügbar unter: https://www.bern.ch/themen/arbeiten-fuer-die-stadt-bern/ausbildung-und-organisationsberatung/fuehrungskurse.*

Die obligatorischen Führungskurse werden gut besucht – jährlich bildet die AOB gemäss eigenen Angaben etwa 30 FK aus. Bei den Vertiefungsmodulen hingegen sieht die Lage anders aus: Die Teilnehmendenzahl der Kurse, welche nun seit ungefähr zwei Jahren angeboten werden, ist nicht steigend – die Kapazität der Kurse ist nicht ausgeschöpft. Ziel wäre zudem, dass FK auch nach Absolvierung der obligatorischen Führungsausbildung Vertiefungsmodule besuchen. Gemäss der Praxispartnerin sind diese Vertiefungsmodule noch in der Anlaufphase und die erwähnten zwei Jahre stellen deshalb einen guten Zeitpunkt dar, um eine erste Analyse vorzunehmen. Dennoch werden die Ergebnisse mit Vorsicht zu geniessen sein, da nach nur zwei Jahren noch keine definitiven Trends beschrieben werden können. Zudem ist zu erwähnen, dass die Stadt Bern aktuell in einem Digitalisierungsprojekt, dem HR4you, steckt. In diesem Projekt soll das Personalwesen der Stadt Bern in den kommenden Jahren überarbeitet und digitalisiert werden (Stadt Bern, 2022). Aus diesem Grund stellt die vorliegende Arbeit eine Vorarbeit des HR4you-Projektes im Führungszirkel dar.

1.2 Fragestellung

Durch diese Arbeit erhofft sich die AOB, ein breites Stimmungsbild hinsichtlich des Entwicklungsbedarfs aufseiten der FK der Stadt Bern erfassen zu können sowie welche Angebote für die FK wünschenswert und zukunftsträchtig sind. Daraus abgeleitet ergibt sich folgende Fragestellung:

Welche Unterstützungsangebote brauchen FK der Stadt Bern, um ihre Führungstätigkeit heutzutage erfolgreich ausführen zu können und wie kann dieses Angebot aufseiten der Ausbildung und Organisationsberatung der Stadt Bern (AOB) aussehen, um dem zukünftigen Lernen der Führungskräfte zu entsprechen?

1.3 Ziele und Methodik

In dieser Bachelorarbeit soll einerseits herausgefunden werden, was FK der Stadt Bern aus den Kursen bei der AOB inhaltlich mitnehmen, wie sie aktuelle Angebote wahrnehmen und was sie in der heutigen Zeit brauchen. Andererseits soll erfasst werden, wie FK in Zukunft lernen möchten und welche Formate sie ansprechen würden. Es soll aufgeklärt werden, ob sich eine Diskrepanz beim Abgleich der Bedürfnisse der FK der Stadt Bern (Soll-Analyse) und dem bestehenden Angebot aufseiten der AOB (Ist-Analyse) ergibt. In Abgleich mit Literaturwerken und Forschungen werden daraus Handlungsempfehlungen abgeleitet. In der empirischen Untersuchung wurden FK der Stadt Bern quantitativ befragt, welche aktuellen Herausforderungen sie in ihrem Berufsalltag erleben und welche Unterstützungsangebote für sie hilfreich wären. Ausserdem wurden acht leitfadengestützte Interviews geführt, um die subjektive Sichtweise der Kursleitenden der AOB und externer Kursleitenden sowie von FK qualitativ analysieren zu können.

1.4 Aufbau

Das vorliegende Einleitungskapitel thematisiert die Ausgangslage, die Fragestellung sowie die Ziele und die Methodik der Arbeit. Darauf aufbauend werden im Kapitel 2 Definitionen von relevanten Begriffen, welche für das Verständnis des Inhaltes wichtig sind, abgegeben. Kapitel 3 stellt den theoretischen Hintergrund dar. Dazu werden einerseits die klassischen FKE-Theorien mit Zielen, dem Zielpublikum sowie den Methoden der FKE dargestellt – daneben werden die verschiedenen Konzepte des Lernens der Zukunft thematisiert und anschliessend miteinander verglichen. Kapitel 4 geht auf die Methodik ein. Im darauf aufbauenden 5. Kapitel werden die Ergebnisse aus der quantitativen und der qualitativen Forschung präsentiert, um im Kapitel 6 mit einer Diskussion und den erarbeiteten Handlungsempfehlungen abzuschliessen. Es soll im 7. Kapitel ein Fazit gezogen sowie ein Ausblick bezüglich zukünftigem Forschungsbedarf zum behandelten Themenbereich gemacht werden. Im Anhang der Arbeit sind das Organigramm der Stadt Bern (s. Anhang A), die Leitfäden der Interviews (s. Anhang B), der Fragebogen der qnTs (s. Anhang C), das Kategoriensystem der qlTs (s. Anhang D), die Auswertungsstrategie der qnTs (s. Anhang E) sowie die in der Arbeit nicht weiter aufgegriffenen Ergebnisse der Auswertungen *besuchtes Angebot bei der AOB* und *demografische Daten* (s. Anhang F). Die im Anhang ersichtlichen

zusätzlichen Informationen werden an den enstprechenden Stellen mit einem Verweis kenntlich gemacht.

1.5 Abgrenzung

In dieser Arbeit können nicht alle Angebote der AOB berücksichtigt werden. Der Fokus liegt auf den Führungsausbildungs- und vertiefungsmodulen. Es geht nicht um die vollständige Erarbeitung eines Kurskonzeptes, sondern lediglich um Empfehlungen bezüglich der Formate. Nicht Teil dieser Bachelorarbeit ist daher die effektive Planung und Umsetzung der erarbeiteten Handlungsempfehlungen. Die wirtschaftlichen Aspekte der Empfehlungen werden nicht aufgegriffen und nicht berücksichtigt. Kurse, welche von den einzelnen Direktionen für ihre FK angeboten werden, sind nicht Bestandteil der Analyse. Die Arbeit beschränkt sich auf die Angebote der AOB.

2 Definition relevanter Begriffe

Um ein Verständnis des nachfolgenden Inhaltes zu erreichen, werden in diesem Abschnitt die Begriffe *Führungskräfteentwicklung* und *Lernen* definiert.

2.1 Führungskräfteentwicklung

Die Entwicklung von FK ist ein Spezialgebiet der Personalentwicklung. Geht es bei der Personalentwicklung eher um die allgemeine Förderung von Mitarbeitenden, legt die FKE den Fokus darauf, die Kompetenzen von FK zu fördern und weiterzubilden. Gemäss Gleich (2010) ist die FKE eine der Schlüsselaufgaben der Unternehmensleitung. Auch Preusser (2014) sieht die FKE als ein auf eine spezifische Gruppe zugeschnittener Bereich der Personalentwicklung, ergänzt aber noch, dass es das Ziel der FKE sei, in einer sich rasant ändernden Umwelt die FK ihren zukünftigen Aufgaben anzunähern. Becker (2007) ordnet die FKE wie auf Abbildung 2 ersichtlich ein:

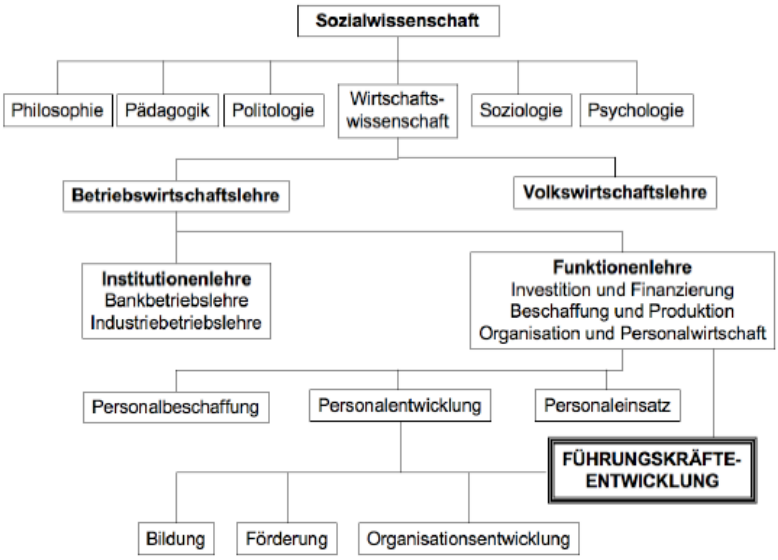

Abbildung 2. Einordnung der Führungskräfteentwicklung ins Wissenschaftsgefüge. Aus Führungskräfteentwicklung in ausgewählten Unternehmen der Wirtschaft - Anspruch und Wirklichkeit von M. Gleich (2010), S. 82. Hamburg: Universitätsbibliothek der HSU / UniBwH.

2.2 Lernen

Knoll (2013) erklärt, dass es sich beim Begriff des Lernens um ein hypothetisches Konstrukt handelt, was bedeutet, dass der Begriff nur mithilfe von verschiedenen Indikatoren erfasst werden kann. Dies führt dazu, dass sich der Begriff des Lernens auf unterschiedliche Arten definieren lässt (Knoll, 2013). Aufgrund der daraus folgenden Konsequenz, dass sich in der Literatur keine einheitliche Definition finden lässt, werden an dieser Stelle zwei verschiedene Definitionen aufgezeigt. Stern, Schalk und Schumacher (2016) erklären den Begriff des Lernens wie folgt: «Unter Lernen versteht man die relativ stabile Veränderung des Verhaltens eines Lebewesens in Abhängigkeit von seiner Erfahrung. Von Lernen spricht man nicht bei zufällig auftretendem Verhalten, sondern nur bei einer gerichteten Veränderung, die allerdings von Rückschlägen begleitet sein kann.» (S. 106)

In eine ähnliche Richtung geht die Erklärung von Zimbardo und Gerrig (1999): «Lernen ist der Prozess, der zu einer relativ stabilen Veränderung von Reiz-Reaktions-Beziehungen führt; er ist eine Folge der Interaktion des Organismus mit seiner Umgebung mittels seiner Sinnesorgane.» (S. 229)

Diese beiden Beispiele unterstreichen die von Knoll (2013) zu Beginn erwähnte Aussage. Jede Definition setzt andere Schwerpunkte, wobei dennoch Gemeinsamkeiten bestehen. Übereinstimmend ist, dass es sich beim Lernen um eine relativ stabile, nicht direkt beobachtbare Veränderung bei einem Lebewesen handelt. Unterschiede zeigen sich bei der Fokussierung darauf, was mithilfe des Lernens verändert werden kann. Hier gehen die Definitionen von Veränderungen im Verhalten, im Denken und Fühlen bis zu Veränderungen

in den Werten und dem Wissen (Knoll, 2013). Zusammenfassend kann man festhalten, dass beim Lernen eine Person aktiv Informationen zu ihrem individuellen Wissen umwandelt, indem sie die Informationen in ihre eigene Wissensstruktur eingliedert und ihre eigene Umwelt in den Lernprozess integriert.

3 Theoretische Fundierung

In diesem Kapitel geht es darum, Theorien und Konzepte rund um die FKE sowie des zukünftigen Lernens aufzuzeigen. Zuerst werden die theoretischen Grundlagen zur FKE inklusive Ziele, Zielpublikum und Methoden dargestellt, in einem zweiten Teil werden Lernkonzepte der Zukunft thematisiert.

3.1 Theoretische Grundlagen der Führungskräfteentwicklung

Wie in der Einleitung erwähnt, stehen FK vor allem in Bezug auf Veränderungsprozesse vor einem grossen Spannungsfeld (Gleich, 2010). Damit dieses Spannungsfeld bewältigt werden kann, indem die Leistungsfähigkeit der FK gefördert wird, werden folgend die theoretischen Grundlagen der FKE aufgezeigt.

3.1.1 Ziele der Führungskräfteentwicklung

Das übergeordnete Ziel der FKE ist es, die Kompetenzen der FK zu stärken. Gleich (2010) hat dazu folgende Abbildung (s. Abb. 3) entwickelt:

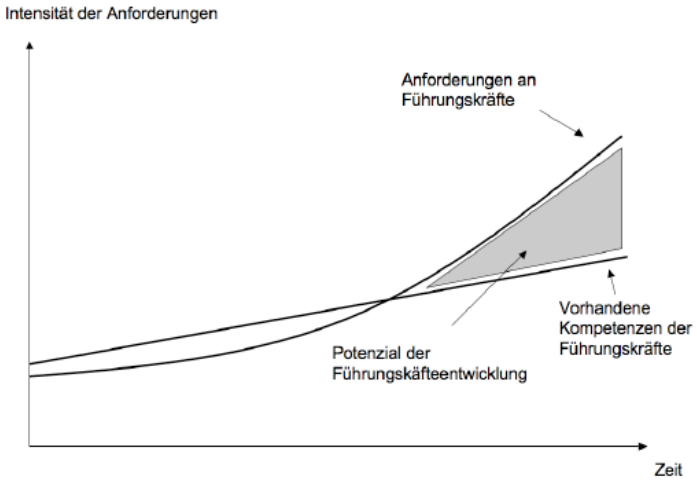

Abbildung 3. Potenzial und Wirkung der Entwicklung von Führungskräften. Aus Führungskräfteentwicklung n ausgewählten Unternehmen der Wirtschaft - Anspruch und Wirklichkeit von M. Gleich (2010), S. 83. Hamburg: Universitätsbibliothek der HSU / UniBwH.

Abbildung 3 zeigt, dass die Entwicklung von FK dort am meisten Potenzial hat, wo die Diskrepanz zwischen den aktuellen Herausforderungen und den Kompetenzen der FK am grössten ist. Das fundamentale Ziel der FKE ist die Förderung und Unterstützung der FK in ihren persönlichen und individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie den Aufbau von Wissen und Selbstvertrauen (Titzrath, 2013). Der englische Fachbegriff dazu lautet *leader development*. Mccauley (2008) definiert: «The most frequent conceptualization is that leader development is about the development of the leader's skills and abilities. Another conceptualization is that leader development is more about transformative change - changes in the leader's worldviews and meaning structures.» (S. 8)

Ähnlich definiert Day (2000), der von «In this manner, leader development results as a function of purposeful investment in human capital.» (S. 584) spricht, wobei die Investition in das Humankapital von Bedeutung ist. Diese Definition macht deutlich, dass die individuelle Entwicklung oberstes Gebot ist. Die andere Zieldefinition der FKE ist es, die FK aus einer kollektiven und unternehmensfokussierten Perspektive aus zu unterstützen, um mit Anforderungen umgehen sowie mit anderen interagieren zu können (Titzrath, 2013). So wird die FP gemäss Day (2000) befähigt, Mitarbeitende zu führen, aber auch zu unterstützen und Orientierungshilfen zu bieten. Der Schwerpunkt liegt folglich auf dem Aufbau und der Nutzung interpersoneller Kompetenzen und Beziehungen. Der Fachbegriff dazu lautet *leadership development.* Day (2000) definiert: «Unlike human capital, in which the focus is on developing individual knowledge, skills and abilities, the emphasis with social capital is on building networked relationships among individuals that enhance cooperation and resource exchange in creating organizational value.» (S. 584)

Somit konnte geklärt werden, auf welche Ebenen sich die FKE bezieht – nämlich auf eine eher individuelle Ebene der FP sowie auf eine kollektive Ebene der Netzwerke (Day, 2000): «In leader development, the focus is on intrapersonal skills of self-awareness, self-regulation and self-motivation; leadership development focuses on interpersonal skills of social awareness and social skills.» (S. 585)

Das Modell von Gleich (2010) wurde an dieser Stelle aufgegriffen, um im sechsten Kapitel aufzeigen zu können, wo aufgrund der individuellen Einschätzung der FK hinsichtlich ihrer eigenen Qualifikationen und den Anforderungen das grösste Potenzial der Weiterbildung erreicht werden kann. Bei den konkreten Zielen der FKE fällt es schwerer, eine exakte Definition zu finden, denn gemäss Titzrath (2013) sind diese Ziele divers und sollten sich dabei immer an den Strategien des Unternehmens orientieren (Meifert & Olsok, 2022).

3.1.2 Zielpublikum der Führungskräfteentwicklung

Bei der FKE geht es um eine Gruppe von Mitarbeitenden, welche gegenwärtig oder zukünftig anweisende Tätigkeiten ausführen, Verantwortung für Mitarbeitende übernehmen

und über Einfluss auf die Entwicklung des Unternehmens verfügen (Armutat, 2007). Gemäss dem erwähnten Autor kann eine Differenzierung in vier Zielgruppen vorgenommen werden (s. Abb. 4). Bei der ersten Zielgruppe handelt es sich um Mitarbeitende, bei denen Potenzial für Führungstätigkeiten erkannt wurde (Gleich, 2010). Bei ihnen steht die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für die zukünftige Führungstätigkeit im Vordergrund. Die zweite Zielgruppe umfasst gemäss Gleich (2010) Potenzialträger unter den FK. Dies bedeutet, dass bei diesen FK Möglichkeiten für eine Tätigkeits- oder Verantwortungsaufgabe auf einer höheren Ebene erkannt wurden. Ziel hier ist es, die FK für ihre neuen Aufgaben zu wappnen (Armutat, 2007). Zur dritten Zielgruppe gehören all jene FK mit Qualifizierungsanspruch, wobei auf dieser Stufe der Fokus darauf liegt, Kompetenzdefizite zu relativieren (Gleich, 2010). FK auf der obersten Hierarchiestufe bilden die vierte Zielgruppe (Armutat, 2007).

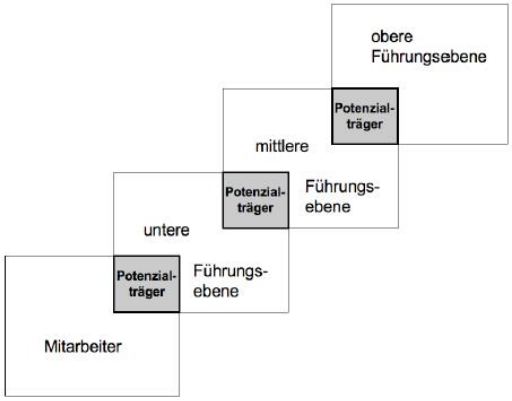

Abbildung 4. Zielgruppen der Führungskräfteentwicklung mit den Entwicklungsmassnahmen. Aus Management development: Zukunftssicherung durch kompetenzorientierte Führungskräfteentwicklung von S. Armutat (2007), S. 17. Bielfeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gleich (2010) fügt hinzu, dass alle vier Zielgruppen im Sinne der Potenzialträger für die FKE berücksichtigt werden sollten. Ebenfalls drei Ebenen der FKE definiert der Bericht der Haufe Akademie (2022), wobei hier weniger die pro Ebene inkludierten Personen definiert, sondern eher die bedarfsgerecht gestalteten Führungskurse beschrieben werden. Auch wird erwähnt, dass diese verschiedenen Ebenen der Führung helfen sollen, Anforderungen zu selektieren, wobei sich diese auf kein bestimmtes Format stützen (Haufe Akademie, 2022). Diese Theorie wurde aufgegriffen, um zu verdeutlichen, dass es unterschiedliche Zielgruppen gibt und daher andere Ziele resultieren können.

3.1.3 Methoden der Führungskräfteentwicklung

Hinsichtlich der Beratungsformate gibt es unterschiedliche Definitionen (Stadlober, 2017). Gemäss Gleich (2010) gibt es eine Vielzahl und beinahe unüberblickbare Menge an Massnahmen zur FKE. Wunderer (2003) entwickelte dazu das in Abbildung 5 ersichtliche Modell.

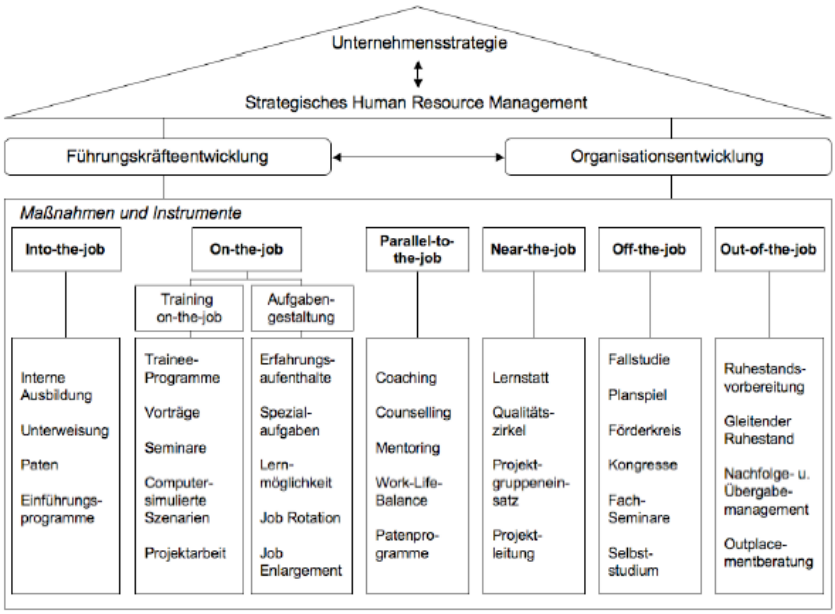

Abbildung 5. Massnahmen und Instrumente der strategischen Führungskräfteentwicklung. Aus Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre von R. Wunderer (2003), S. 263. *München: Hermann Luchterhand Verlag.*

Differenziert man zwischen dem Bezug zu den alltäglichen Arbeitsinhalten, kann man nach Wunderer (2003) folgende Kategorien der FKE erfassen: into-the-job, on-the-job, parallel-to-the-job, near-the-job, off-the-job und out-of-the-job. In den folgenden Unterkapiteln werden einzelne Komponenten und deren Massnahmen erläutert. An dieser Stelle muss aber aufgrund der grossen Anzahl an Instrumenten und Methoden auf eine detaillierte Ausführung verzichtet werden. Ein Fokus liegt auf der Ebene des on-the-job, da die meisten bestehenden (Weiterbildungs-) Angebote der AOB on the Job-Angebote sind. Die drei Ebenen into-the-job, off-the-job und out-of-the-job werden nicht thematisiert, da sie sich nicht dem Angebot der AOB zuordnen lassen. Das Modell wird aufgegriffen, um im sechsten Kapitel erwähnen zu können, in welchen Bereichen sich die FK mehr Angebote wünschen.

3.1.3.1 Führungskräfteentwicklung auf der Ebene «on the job»

FK werden nicht nur auf ihre Tätigkeit vorbereitet (im Vergleich zu into-the-job), sondern werden direkt in ihrem Tätigkeitsbereich in neue Techniken, Methoden oder Prozesse eingeführt (Becker, 2007). Gleich (2010) erklärt: «Dabei ist es das Ziel, eine kontinuierliche Entwicklung in und durch die Arbeit zu realisieren. Der unmittelbare Bezug zum Bereich Arbeitsorganisation und Organisationsentwicklung wird bei dieser Maßnahmenkategorie besonders deutlich.» (S. 119)

Ein damit eng verbundenes Konzept ist die Methode des *Job Enrichments* (Erweiterung des Entscheidungs- und Gestaltungsspielraumes), des *Job Enlargements* (Vergrösserung des Arbeitsfeldes) und des *Job Rotations* (Tätigkeits- und

Arbeitsplatzwechsel innerhalb des Unternehmens). Beim erstgenannten Begriff geht es darum, der aktuellen Tätigkeit neue, gleichwertige Aufgaben hinzuzufügen. Beim zweiten Begriff steht die vertikale Ausdehnung der gegenwärtigen Arbeitsinhalte im Fokus, indem höhere und wichtigere Aufgaben zugeteilt werden. Beim letztgenannten Begriff steht der systematische Tausch von Arbeitsplätzen im Vordergrund, um neue Erfahrungen und Fähigkeiten anzueignen. Ziel hinter diesen Massnahmen ist es, monotone Tätigkeiten zu vermeiden und zusätzlich weitere Qualifikationen zu vermitteln (Gleich, 2010).

3.1.3.2 Führungskräfteentwicklung auf der Ebene «parallel to the job»

Gemäss Hungenberg und Wulf (2006) zählen zu diesem Begriff moderne Instrumente, um FK weiterzuentwickeln. Konkret nennen sie das Mentoring, Coaching und Work-Life-Balance-Konzept. Gleich (2010) erklärt: «Eine erfahrene Führungskraft übernimmt beim Mentoring die Rolle des Beraters und Förderers einer jungen Nachwuchsführungskraft, um diese sukzessive an Führungsaufgaben heranzuführen. Besondere Aufmerksamkeit sollte auf die persönliche Beziehung zwischen dem Mentor und der zu fördernden Führungskraft gelegt werden.» (S. 121)

Die individuelle Reflexion mit der gegenwärtigen Vorgesetztentätigkeit sowie die Möglichkeiten des Unternehmens zur Reflexion und der persönlichen Ausrichtung der Entwicklung einer FP stehen im Vordergrund (Armutat, 2007). Beim Coaching unterstützt ein externer oder interner Coach FK bei der Erarbeitung und Klärung ihrer eigenen Führungsaufgaben (Stadlober, 2017). Beucke-Galm (2008) definiert weiter, dass im Führungscoaching FK die Zusammenhänge und die Wechselbeziehung zwischen der Person, der Gruppe sowie der Organisation reflektiert werden.

3.1.3.3 Führungskräfteentwicklung auf der Ebene «near the job»

Zu diesen Massnahmen gehören Interventionen, welche nicht zum Arbeitsalltag gehören und dennoch in räumlicher oder zeitlicher Nähe zur Arbeitstätigkeit ausgeführt werden (Armutat, 2007). Gleich (2011) erklärt: «Eine Form der Gruppenarbeit, bei der Führungskräfte auf freiwilliger Basis sowie unter der Leitung eines Moderators regelmäßig unternehmensbezogene Probleme bearbeiten.» (S. 123)

Das zentrale Merkmal dieser Entwicklungsform ist die Offenheit, wodurch Realisierungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten erfasst werden können. Es werden in kleinen Gruppen betriebsbezogene Probleme besprochen, analysiert und anschliessend mit Lösungsvorschlägen angereichert (Gleich, 2010).

3.1.3.4 Standardisierte versus individualisierte Lernformate

Mit Blick auf den Lerntransfer ist es wichtig, zwischen standardisierten und individualisierten Lernformaten zu unterscheiden. Gemäss Meifert und Olsok (2022) gehören

zu den standardisierten Schulungen einheitliche Formate, welche von oder bei externen Weiterbildungsanbieter:innen durchgeführt werden: «Inhalte werden «von der Stange» vermittelt ohne konkreten Bezug zum Unternehmen.» (S. 16)

Beim individualisierten Lernformat geht es hingegen um individuell angepasste und massgeschneiderte Kurse für Mitarbeitende eines bestimmten Unternehmens (Meifert & Olsok, 2022): «Die Lernformate sind jeweils individuell an den Unternehmenskontext bzw. spezifische Herausforderungen des Unternehmens angepasst.» (S. 16)

Gemäss der Studie von Meifert und Olsok (2022) lässt sich über alle Weiterbildungsthemen ein Trend zu standardisierten Lernformaten verzeichnen. Diese Tendenz ist bei Themen, welche von einer Standardisierung profitieren, wie beispielsweise das Thema Compliance, besonders stark ausgeprägt. Hingegen werden kultur- und organisationsfokussierende Themenkomplexe, wie zum Beispiel das Management, die Führung oder soziale Kompetenzen, tendenziell mehr individualisiert angeboten (Meifert & Olsok, 2022). Folglich haben sowohl standardisierte wie auch individualisierte Lernformate ihre Berechtigung im Weiterbildungskontext, wobei die Wahl stets in Abhängigkeit vom Thema getroffen werden sollte (Meifert & Olsok, 2022). Auch diese Theorie wurde aufgenommen, um im sechsten Kapitel eine Empfehlung zu machen, welches Format gewünscht wird.

3.2 Kirkpatrick's training evaluation Model (1959)

Die Dimensionen von Lernerfolg können nach dem Modell von Donald L. Kirkpatrick (1959) definiert werden. Das Evaluationsmodell ist ein bekanntes Vier-Ebenen-Modell, das sich im Spezifischen mit dem Lerntransfer befasst (Kirkpatrick, 1959). Das Modell geht davon aus, dass jede Evaluationsstufe auf der Informationsbasis der vorangehenden unteren Ebene aufbaut. Aus diesem Grund werden alle vier Stufen im vollständigen Evaluationsprozess nacheinander durchlebt. Im Folgenden werden die vier Ebenen genauer beleuchtet, der Inhalt der Abbildung 6 basiert auf Kirkpatrick (1959).

Ebene	Beschreibung
Ebene 1 *Reaktion (reaction)*	Auf dieser Ebene wird geprüft, ob sich die Teilnehmenden am Kurs beteiligt haben, wie es im Allgemeinen gelaufen ist und ob die Teilnehmenden aufgrund ihres positiven Eindruckes das Training weiterempfehlen würden. Diese Ebene beinhaltet die Reaktion der Teilnehmenden auf den allgemeinen Kurs bezüglich des Ausmasses an Zufriedenheit, Nutzung, Nützlichkeit oder der Akzeptanz des Kurses. Sie umfasst noch keine Informationen über den Transfer in den Berufsalltag oder den Inhalt des Kurses.
Ebene 2 *Lernen (learning)*	Auf dieser Ebene wird erfragt, ob die Teilnehmenden durch den Kurs einen Zuwachs beim Wissen, bei der Haltung und den Fähigkeiten erlebt haben. Es wird geprüft, ob es einen subjektiven oder objektiven Lernerfolg gibt. Besonders die Aufbesserung von Fertigkeiten und Kenntnissen der Teilnehmenden werden zu erfassen versucht. Ausserdem wird untersucht, ob die Teilnehmenden den Eindruck haben, das im Kurs Gelernte auch in ihrem Berufsalltag anwenden zu können. Diese Ebene wird mit einem Test erfasst, indem die Leistung vor dem Kurs mit der Leistung nach dem Kurs (dem Endresultat) verglichen wird.
Ebene 3 *Verhalten (behavior)*	Auf der Verhaltensebene wird untersucht, ob sich das konkrete Verhalten am Arbeitsplatz verändert hat, sie beinhaltet daher eine Messung des Verhaltens im Berufsalltag. So kann die Transferleistung erfasst werden, indem vorher definierte, objektive und sowohl quantitative als auch qualitative Kennzahlen berücksichtigt werden. Auf dieser Ebene können wichtige Informationen über den Transfer, die Effektivität des Kurses sowie auch mögliche Barrieren und Hürden des Transfers erfasst werden.
Ebene 4 *Resultate (results)*	Auf dieser obersten Ebene wird erforscht, ob die auf der Ebene 3 gezeigten Verhaltensänderungen zu einer positiven Veränderung der Ergebnisse eines Unternehmens geführt haben. Diese Ebene ermöglicht eine höhergestellte Betrachtung der Wirkung des Kurses auf organisationaler Ebene. So wird nicht nur der Nutzen für die Teilnehmenden erfasst, sondern auch für die Organisation, welche den Teilnehmenden den Kurs überhaupt erst ermöglicht hat. Daher steht die Frage, welche Nutzen die Ergebnisse des Kurses für ein Unternehmen hat, im Fokus.

Abbildung 6. Kirkpatrick's training evaluation Model. Eigene Darstellung, angelehnt an Techniques for Evaluation Training Programs von D.L.Kirkpatrick (1959). In Journal of the American Society of Training Directors, 13, 21-26.

Aus diesen vier Schritten lässt sich erkennen, dass die Evaluationen mit jeder Stufe schwieriger und zeitintensiver werden. Jedoch kann unter Berücksichtigung aller vier Stufen ein komplettes Bild eines Weiterbildungsangebotes erfasst werden. Einen Zusatz liefert Witt (2017), der das Modell um eine fünfte Stufe – die Rentabilitätsrechnung (return on investment) – ergänzte. Diese fünfte Ebene hat die Untersuchung des Verhältnisses hinsichtlich dem Aufwand für ein Unternehmen und dem effektiven Ertrag/Nutzen zum Ziel (Witt, 2017). Das Modell wurde an dieser Stelle aufgegriffen, um die Items zum Lernerfolg in der qnTs theoretisch herzuleiten und die Empfehlungen im sechsten Kapitel theoretisch einordnen zu können.

3.3 Lernkonzepte der Zukunft

Sucht man in Fachzeitschriften nach künftigen Formen der Personalentwicklung, stösst man auf eine Vielzahl von Begrifflichkeiten: Gängige Begriffe sind etwa *New Learning*, *agiles lernen*, *Lernen 4.0, Learning on Demand* oder *Social-Learning.* Schmitz und Graf (2020) halten fest, dass bei der Suche nach neuen Lernformen eine Reihe von verschiedenen Begriffen entstanden seien, welche im gegenwärtigen Gebrauch oftmals allgemein und zu

wenig differenziert, betrachtet werden. Dies zeigt sich vor allem bei den drei erstgenannten Begriffen *New Learning, agiles lernen* und *Lernen 4.0,* welche fälschlicherweise oft als Synonyme verwendet werden. Gemäss Schmitz und Graf (2020) ist dies aber gefährlich, da die Begriffe auf völlig anderen Ansätzen basieren und unterschiedliche Konzepte dahinterstehen. Dies zeigt, dass diese drei Begriffe einer genaueren Differenzierung bedürfen, weshalb im Folgenden erklärt wird, was unter diesen Schlagwörtern verstanden wird und wie sich die Begrifflichkeiten voneinander unterscheiden.

3.3.1 Lernen 4.0

Der Begriff Lernen 4.0 findet seinen Ursprung in der Diskussion um die vierte industrielle Revolution wieder, welche durch das Konzept des Internet of Thing (Industrie 4.0) geprägt wurde (Schmitz & Graf, 2020). Die Komponente 4.0 bezieht sich dabei allgemein auf die datenbasierte, intelligente Vernetzung von Maschinen und Menschen mit dem Ziel, eine höhere Effizienz zu erreichen (Schmitz & Graf, 2020). Auf Lernen 4.0 bezogen ergibt sich daraus, dass das Lernen von der Digitalisierung, Vernetzung von physischen Objekten mit digitalen Daten und der Technologisierung geprägt ist (Schmitz & Graf, 2020):

> Es entsteht also ein digitales Lernumfeld, das zum Ziel hat, den Lerner möglichst bedarfsgerecht, personalisiert und effizient zu unterstützen, sodass dieser zu jedem Zeitpunkt im Arbeitsprozess optimale Leistung erbringen kann. Das Ziel besteht darin, den individuellen Mitarbeitenden und seinen Lernprozess durch digitale Lösungen möglichst effizient im Prozess der Arbeit zu unterstützen und seine Lernbedarfe vorherzusagen. (S. 78)

Lernen 4.0 und die dahinter stehenden Technologien werden kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite kann der Datenschutz und die Überwachung sowie die Rolle der lernenden Person im Allgemeinen kritisiert werden. Es kann sein, dass sich Lernende fremdbestimmt vorkommen und die Autonomie verlieren, indem man die Lerninhalte und den Lernbedarf nicht mehr selbst steuern kann (Schmitz & Graf, 2020).

3.3.2 Agiles Lernen

Dieser Ansatz wurde gemäss Graf und Schmitz (2020) entwickelt, um den Anforderungen, welche sich arbeitenden Personen zukünftig stellen werden, besser gerecht zu werden. Grundannahme dieses Konzeptes ist es, dass sich die Umwelt ständig und in hohem Tempo verändert. Die Agilität soll helfen, besser zusammenzuarbeiten, mehr Transparenz zu schaffen sowie die Motivation der Mitarbeitenden durch eine Erhöhung der Verantwortung zu verbessern. Ein Zusammenspiel von Ausprobieren, Lernen und Adaptieren steht im Fokus (Schmitz & Graf, 2020). Ziel dieses Ansatzes ist es, die lebenslange

Innovations- und Adaptionsfähigkeit der Mitarbeitenden und der Organisation zu erreichen. Schmitz und Graf (2020) fassen zusammen: «Agiles Lernen als Individuum, Team und Organisation zeichnet sich durch hohen Arbeitsbezug aus und führt zu schnellerer Anpassungsfähigkeit an neue Situationen, was so den langfristigen individuellen und wirtschaftlichen Erfolg sichert.» (S. 79)

3.3.3 New Learning

Dieser Begrifft steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff New Work, welcher sich im Laufe der Veränderungen in der Arbeitswelt etabliert hat. Das New-Work-Konzept beruht auf Frithjof Bergmann, der die Handlungsfreiheit der Mitarbeitenden durch eine Dreiteilung erreichen wollte: Einerseits die klassische Lohnarbeit, dann die High-Tech-Eigenproduktion einer Gesellschaft und zuletzt die Arbeiten, die ein Mensch wirklich tun möchte (Schmitz & Graf, 2020). Schmitz und Graf (2020) verknüpfen nun das New-Work-Konzept mit dem New-Learning-Konzept:

> New Learning bezieht sich in diesem Verständnis primär auf die erlebte Sinnhaftigkeit des Lernens und fokussiert die individuelle Selbst- und Potenzialentfaltung sowie die soziale Zugehörigkeit. Das von Bergmann betonte Prinzip der Freiwilligkeit rückt die eigenen Bedürfnisse und die Selbstbestimmung des Lerners in den Vordergrund. (S. 80)

Der Mensch soll also selbst bestimmen dürfen, was und wie er lernen will, um so eine hohe Ausprägung an Selbstverantwortung tragen zu dürfen. Diese Lernform kommt in Unternehmen zum Zuge, welche Organisationsformen wie Selbstführung und Ganzheitlichkeit der Arbeitstätigkeiten und Menschen in den Vordergrund stellen. Schmitz und Graf (2020) halten fest: «New Learning fokussiert die Bedürfnisse des Lerners, Sinnstiftung und soziale Zugehörigkeit und Verantwortung, was zu Motivation und Potenzialentfaltung führt (vgl. Schmitz & Fölsing 2019).» (S. 80)

3.3.4 Vergleich der drei Lernkonzepte

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass den drei Begriffen unterschiedliche Grundannahmen und unterschiedliche Treiber zugrunde liegen, weshalb die Begriffe voneinander getrennt werden müssen: Beim Lernen 4.0 ist der Treiber die Digitalität und die Technik, beim agilen Lernen ist es der Prozess der Adaption und beim New Learning steht die Selbstbestimmung im Vordergrund. Erst wenn in einem Unternehmen geklärt werden konnte, was die Motivation ist, um das Lernen im betrieblichen Kontext zukunftsgerichtet zu gestalten, kann man über die verschiedenen Lernformen diskutieren (Schmitz & Graf, 2020). Und trotzdem ist auch eine Integration der drei Konzepte denkbar – denn steht beim Lernen

4.0 beispielsweise der Effizienz-Gedanke im Vordergrund, muss die lernende Person dennoch einen Sinn und eine Motivation für die ganze Veränderung entwickeln können. Wie sich die FK der Stadt Bern ihr zukünftiges Lernen wünschen, soll mithilfe der erwähnten Definition in der qnTs erfasst werden.

4 Methode

In Absprache mit der Praxispartnerin erschien ein Mixed-Methods-Design am sinnvollsten, da mit diesem Verfahren das Forschungsziel und dessen Multiperspektivität bestmöglich erfasst werden kann. Unter einem Mixed-Methods-Design versteht man gemäss Kuckartz (2014) die Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. Gemäss Kuckartz (2014) kann mit diesem Ansatz ein komplexes Problem besser ergründet werden, da die Ergebnisse mit den quantitativen Daten und dem qualitativen Sinnverstehen umfangreicher erforscht werden können. Anzumerken ist, dass die Integration der beiden Methoden je nach Design entweder erst in der Schlussphase oder bereits in vorherigen Phasen des Projektes geschieht (Kuckartz, 2014). In der vorliegenden Arbeit wird ein paralleles Design des Mixed-Methods-Ansatzes angewendet. In diesem Fall sind die qlTs und die qnTs parallel angeordnet, was bedeutet, dass sie zeitgleich durchgeführt werden (Kuckartz, 2014). Um die Frage zu beantworten, an welchem Punkt die beiden Stränge miteinander verbunden werden und somit das Mixing stattfindet, soll das auf Abbildung 7 aufgeführte Ablaufschema des parallelen Mixed-Methods-Ansatzes helfen. Die Abbildung verdeutlicht, dass zuerst beide Forschungsberichte unabhängig voneinander verfasst werden und anschliessend versucht wird, die Erkenntnisse der beiden Berichte in Beziehung zueinander zu setzen und auf der Metaebene zu kombinieren.

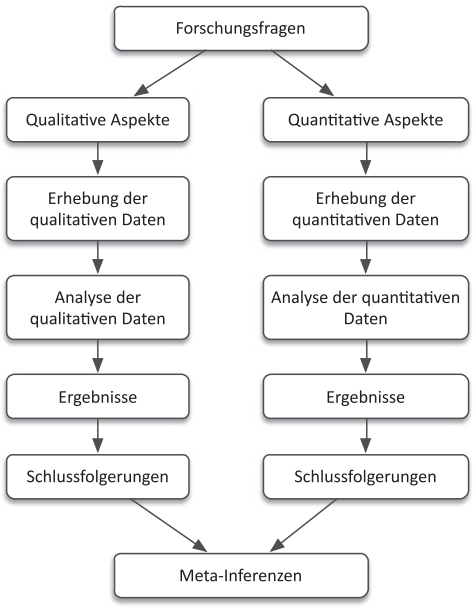

Abbildung 7. Ablaufschema des parallelen Designs. Aus Mixed Methods von U. Kuckartz (2014), S. 74. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5.

4.1 Untersuchungsdesign

Um das in Abbildung 7 erwähnte Ablaufschema detaillierter aufzugreifen und auf die AOB anzuwenden, wird in Abbildung 8 ein eigenes Untersuchungsdesign aufgeführt. Die einzelnen Teilschritte werden in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben.

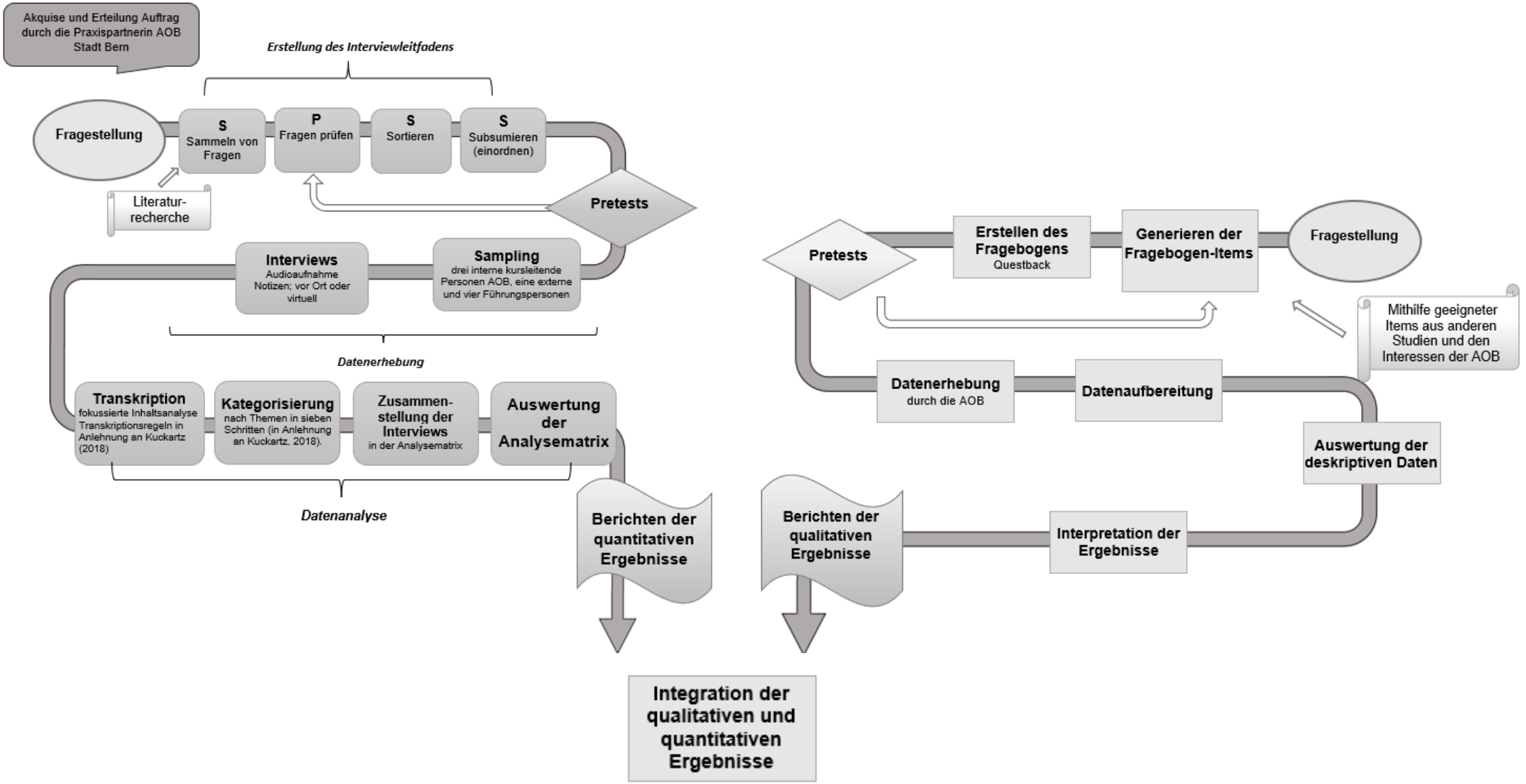

Abbildung 8. Untersuchungsdesign (eigene Darstellung)

4.2 Methodisches Vorgehen der qualitativen Teilstudie

Als Erhebungsmethode wurde das halbstrukturierte Interview nach der SPSS-Methode von Helfferich (2011) gewählt. Diese Methode wurde als passend erachtet, da sie auf der einen Seite einem strukturierten Ablauf folgt und auf der anderen Seite Freiraum bietet, um das Interview nach Bedarf flexibel anpassen zu können. Durch vordefinierte Fragen und Checkpunkte entsteht eine gewisse Gleichartigkeit zwischen den einzelnen Interviews, welche für den Vergleich mit der quantitativen Umfrage bedeutsam ist (Helfferich, 2011). Anzumerken ist, dass insgesamt drei Leitfäden für die qlTs erstellt wurden. Diese drei Leitfäden sind zum grössten Teil identisch, wurden jedoch auf die Gesprächspartner:innen angepasst und sind im Anhang B zu finden.

4.2.1 Leitfadenerstellung nach SPSS-Prinzip

Die Erstellung des Leitfadens für halbstrukturierte Interviews basiert gemäss Helfferich (2011) auf vier Schritten. Diese werden in Abbildung 9 genauer erläutert und auf die vorliegende Arbeit bezogen.

S – Sammeln *Brainstormen zur Sammlung potenzieller Fragen*	• Ziel: aufgrund von Kategorien mögliche Fragen sammeln • Fokus auf der subjektiven Wahrnehmung der Interviewpartner:innen • Zu den unterschiedlichen Themenfeldern wurden insgesamt pro Leitfaden zwischen 28 und 30 Fragen formuliert und notiert.
P – Prüfen *(erarbeitete Fragen werden auf ihre Verwendungsfähigkeit hin geprüft, unpassende Fragen werden gelöscht)*	• Ziel: Länge des Fragenkataloges kürzen • Zu den unpassenden Fragen können neben fehlender inhaltlicher Semantik auch geschlossene Fragen oder reines Abfragen von Wissen zählen (Helfferich, 2011). • Um Redundanzen zwischen den Fragen zu vermeiden, werden solche Fragen gruppiert und umformuliert. Da die erwähnten Kriterien bereits bei der Erstellung der Fragen im Schritt 1 berücksichtig wurden, war nur eine geringe Reduktion nötig. So beinhaltete der Leitfaden mit den kursleitenden Personen der AOB 27 Fragen, derjenige mit der externen kursleitenden Person 24 Fragen und derjenige der Führungspersonen insgesamt 21 Fragen.
S – Sortieren *(die noch vorhandenen Fragen sortieren)*	• Ziel: Sortierung der in Schritt 1 erarbeiteten Fragen • Die Aufteilung erfolgte nach den Kriterien Erzählaufforderung, Gesprächsaufrechterhaltung und direktes Nachfragen. Jeder Themenblock enthielt eine erzählaufforderndе Frage, welche dann mit zwei bis drei konkreten Fragen ergänzt wurde.
S – Subsumieren *(die Fragen an der passenden Stelle im Leitfaden integrieren)*	• Ziel: Themenblöcke nach Inhalten gliedern • Aus diesem Schritt sind folgende Themenfelder entstanden: - Führungskräfteentwicklung bei der Stadt Bern - aktuelle Herausforderungen - Einschätzung Weiterbildungsangebot - Unterstützungsangebote und Lernkonzepte der Zukunft - Ergänzungen/Abschluss • Der Leitfaden der kursleitenden Personen der AOB wurde zusätzlich um die Bedarfsdimension ergänzt. • Alle Fragen werden zu Beginn offen gestellt, wobei im weiteren Verlauf des Interviews auf eine differenziertere und spezifischere Sichtweise abgezielt wird (Helfferich, 2011). • Fragen sowie deren Reihenfolge sind vorab festgelegt worden, jedoch haben die Interviewpartner:innen Freiheiten, in einem gewissen Ausmass Einfluss auf den Inhalt des Interviews zu nehmen. Abschliessend beinhaltete der Leitfaden mit den kursleitenden Personen der AOB sieben Themenfelder, die Leitfäden für die externe kursleitende Person und die Führungspersonen inkludieren je sechs Themenbereiche.

Abbildung 9. Leitfadenerstellung nach SPSS-Prinzip. Eigene Darstellung, angelehnt an Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews von C. Helfferich (2011). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

4.2.2 Durchführen von Pretests

Vor der Durchführung mit den Interviewpartner:innen wurden im Vorfeld zwei Pretests durchgeführt. Die Personen wurden so ausgewählt, dass sie in keinem direkten beruflichen

Zusammenhang mit der Stadt Bern stehen, aber dennoch in einem ähnlichen Setting arbeiten. Beide Interviews haben vor Ort stattgefunden. Ein Fokus dieser Interviews lag auf der Dauer des Interviews, der Klarheit der Fragen sowie der Abdeckung aller relevanten Themenfelder. Dadurch konnte der Interviewleitfaden verständlicher gemacht werden, indem unklare Fragenformulierungen angepasst wurden.

4.2.3 Beschreibung der Stichprobe

Für das Sampling wurden in Absprache mit der Praxispartnerin drei kursleitende Personen der AOB, eine externe kursleitende Person und vier FK rekrutiert. Die externe kursleitende Person ist mit einem grösseren Volumen und seit längerem für die Angebote der AOB zuständig. Die vier FK wurden durch die Kontaktperson aufseiten der AOB nach verschiedenen Gesichtspunkten ausgewählt, damit ein möglichst breites Stimmungsbild erreicht werden konnte. So spielten die Anzahl der besuchten Angebote, die Zeitspanne seit dem letzten Besuch sowie das besuchte Angebot eine Rolle.

4.2.4 Datenerhebung und -analyse der qualitativen Teilstudie

Die Interviews wurden von der Autorin der Arbeit durchgeführt. Die Einladung sowie das Einholen der Einverständniserklärungen erfolgte per Mail. Die Interviews fanden je nach Wunsch der Interviewpartner:innen vor Ort oder virtuell über das Programm Microsoft Teams statt. Die Checklisten wurden regelmässig kontrolliert, um bei der Evaluation Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten mit den quantitativen Daten erfassen zu können. Parallel dazu wurden die Interviews aufgezeichnet, um sie später transkribieren zu können. Um die im Interview erhobenen Daten auswerten und analysieren zu können, wurde ein Transkriptionssystem gewählt, das sich auf den themenbezogenen Inhalt fokussierte. Die Transkriptionsregeln waren angelehnt an Kuckartz (2014). So wurden die Audioaufnahmen erneut abgehört und wortwörtlich transkribiert. Mittels der fokussierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2020) konnten Themen festgelegt sowie deren wechselseitige Beziehung erkannt werden. Das auf Abbildung 10 ersichtliche Kategoriensystem zeigt die verschiedenen Kategorien der Auswertung. Das Kodierungssystem mit den entsprechenden Beschreibungen kann im Anhang D gefunden werden.

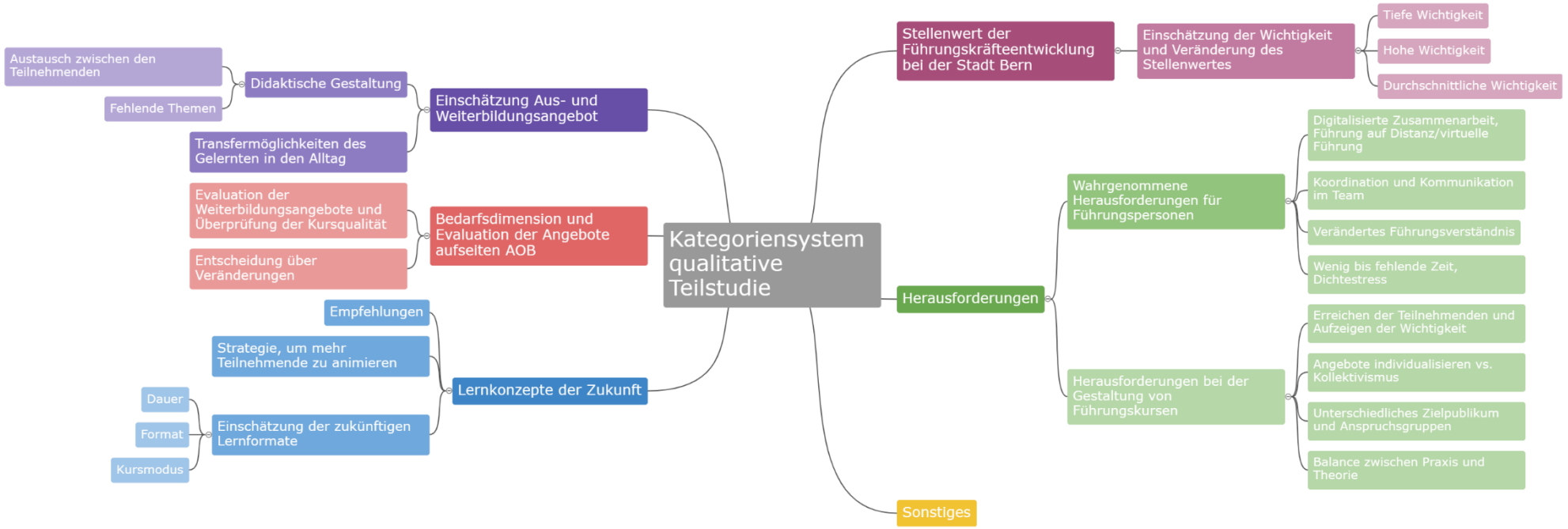

Abbildung 10. Kategoriensystem (eigene Darstellung)

4.3 Methodisches Vorgehen der quantitativen Teilstudie

Die Autorin entschied sich für einen Online-Fragebogen mit dem Tool Questback. Die dazu benötigten Items wurden primär aus den Erkenntnissen der Literatur und den Interessen der AOB erstellt. Zudem wurden auch Items aus den Studien von Kirkpatrick (1959), Liebermeister (2022) sowie Meifert und Olsok (2022) eingebaut. Je nach Fragetyp wurden verschiedene Antwortmöglichkeiten geboten. So waren im Fragebogen ein- und mehrfache Auswahlmöglichkeiten vorhanden. Auch wurden an einigen Stellen Freitextantworten in den Fragebogen eingebaut, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu bieten, sich mit eigenen Worten zu einer Frage zu äussern. Hinsichtlich Skalierung wurde bei den entsprechenden Fragen eine Likert-Skala mit fünf Antwortmöglichkeiten gewählt (Bogner & Landrock, 2014). Sämtliche Fragen wurden als Pflichtfragen markiert. Alle generierten Items wurden anschliessend näher betrachtet und sortiert. Dazu wurden Themenblöcke erstellt, in welchen alle Items eingeteilt wurden. So konnten redundante Items erfasst und gelöscht oder umformuliert werden. Dann wurden die Themenblöcke in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht.

4.3.1 Durchführen von Pretests

Aufbauend auf den in Punkt 4.3 erwähnten Schritten wurden Pretests durchgeführt. Dies erfolgte, damit die Verständlichkeit und die Bedienbarkeit vor der Durchführung mit den FK untersucht werden konnten. Dazu wurden drei Personen aus dem privaten Umfeld eingeladen, den Fragebogen zu bearbeiten. Gleiches taten die Betreuungsperson aufseiten der FHNW sowie die Praxispartnerin selbst. Bei den Pretests wurde die Kommentarfunktion eingeschaltet, sodass Änderungsvorschläge direkt bei der entsprechenden Frage notiert werden konnten. Im Fokus der Durchführung der Pretests standen die Verständlichkeit sowie die Abdeckung aller wichtigen Themenfelder. Dabei konnte eine Bearbeitungszeit von ca. 15 Minuten eruiert werden. Da der Fragebogen bereits im Vorfeld ausführlich mit der Praxispartnerin diskutiert wurde, waren keine inhaltlichen Anpassungen notwendig.

4.3.2 Datenerhebung der quantitativen Teilstudie

Der Online-Fragebogen konnte in der Kalenderwoche KW 09 versendet werden. Der finale Fragebogen wurde an die Kontaktperson aufseiten der AOB gesendet, wo er anschliessend an die FK geschickt wurde. Der komplette Fragebogen sowie die Einleitung mit den entsprechenden Hinweisen ist im Anhang unter Punkt C ersichtlich. Beim Sampling handelt es sich um eine nicht-probabilistische Stichprobenauswahl, da lediglich FK der Stadt Bern und keine Mitarbeitenden angeschrieben wurden (Döring & Bortz, 2016). Es erfolgte jedoch keine Differenzierung, ob und wann die FK einen Kurs bei der AOB besucht hatten. Gleich am ersten Tag haben 83 Personen den Fragebogen angewählt, wovon 37 Personen

ihn komplett ausgefüllt haben. Dies entspricht 45.68 % aller vollständigen Teilnahmen. In der ersten Woche nahmen insgesamt 66 Personen vollständig teil, in der zweiten Woche waren es neun Personen und in der dritten Woche lediglich vier Personen, weshalb die Teilnahmemöglichkeit nach der dritten Woche eingestellt wurde. Die Beendigungsquote der Umfrage belief sich auf 60.45 %, was in absoluter Zahl bedeutet, dass 81 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Ausserdem haben sich nach dem Versenden des Fragebogens mehrere Personen bei der Praxispartnerin persönlich zu Wort gemeldet, warum sie kein Angebot bei der AOB besuchen. Dies betrifft in allen Fällen Ereignisse, welche länger zurückliegen, daher und auch aufgrund des persönlichen Schutzes wird auf diese Rückmeldungen nicht eingegangen.

4.3.3 Datenaufbereitung und -analyse der quantitativen Teilstudie

In einem ersten Schritt wurde der Fragebogen auf seine Datenqualität geprüft. Die Daten wurden so aufbereitet, dass die Analyse möglichst unproblematisch zu tätigen war. Weil es nur wenige fehlende Werte gab, konnten alle Items verwendet werden. Um sich einen Überblick über das Datenmaterial zu verschaffen und mögliche Extremwerte zu erfassen, wurden die einzelnen Items zu thematischen Frageblöcken zusammengefasst. Der erste Themenblock befasste sich mit dem besuchten Angebot bei der AOB sowie den Gründen für einen Nicht-Besuch. Der zweite Themenblock widmete sich der Einschätzung Aus- und Weiterbildungsangebote (Ist-Analyse). Der dritte Block befasste sich mit den aktuellen Herausforderungen und mit der Einschätzung der zukünftigen Anforderungsbereiche. Im vierten Themenblock ging es um die Bedürfnisse der FK (Soll-Analyse) und die Unterstützungsangebote. Alle Blöcke wurden deskriptiv ausgewertet, die Auswertestrategie ist im Anhang E ersichtlich.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel wird zu Beginn auf die Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews eingegangen. Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der qnTs mit Hilfe einer deskriptiv-statischen Auswertung sowie mit Korrelationsanalysen dargelegt.

5.1 Qualitative Teilstudie

In den folgenden Abschnitten werden die acht leitfadengestützten Interviews analysiert und die wichtigsten Ergebnisse themenspezifisch erläutert. Um die Anonymität der Personendaten zu wahren, wurden Details zu den interviewten Personen nicht weiter ausgeführt. Anzumerken ist, dass die Hauptkategorie Sonstiges von der Auswertung ausgeschlossen wurde, da sie zur Beantwortung der Forschungsfrage irrelevante

Erkenntnisse lieferte. Im Übrigen wurden alle Hauptkategorien mit den jeweiligen Sub- beziehungsweise Subsubkategorien ausgewertet, obwohl bei der Ergebnisdarstellung eine Konzentration auf die für die Forschungsfrage und die Praxispartnerin relevanten Erkenntnisse vorgenommen wurde. Die Auswertung orientierte sich am konzipierten Kategoriensystem. Bis auf den Themenblock bezüglich der Bedarfsdimension äusserten sich jeweils sowohl die FK wie auch die kursleitenden Personen zu den Fragen. Da der erwähnte Themenblock keine für die Forschungsfrage relevanten Ergebnisse lieferte, wird dieser hier nicht aufgeführt und kann bei Bedarf bei der Autorin eingefordert werden. Die Interviews mit den Nummern 1, 2, 3 und 7 stammen von FK, 4, 5, 6 und 8 von den kursleitenden Personen.

5.1.1 Stellenwert der Führungskräfteentwicklung bei der Stadt Bern

In diese Hauptkategorie fielen Aussagen, welche den Stellenwert und die Veränderung der Wichtigkeit der Entwicklung von FK bei der Stadt Bern thematisieren. Die erwähnte Hauptkategorie beinhaltete 18 Zitationen aus acht Interviews und wurde in die Subkategorien tiefe, durchschnittliche und hohe Wichtigkeit unterteilt, wobei die beiden letzten Subkategorien keine codierten Segmente enthielten und deshalb nicht weiter bearbeitet wurden.

Die Subkategorie *hohe Wichtigkeit* beinhaltete Aussagen, welche der FKE eine hohe Bedeutung beimessen. Sie enthielt 18 codierte Segmente aus acht Interviews, was bedeutet, dass alle Interviewpartner:innen der FKE eine hohe Wichtigkeit zuschreiben. In drei Interviews wurde ausserdem gesagt, dass sich der Stellenwert des Themas nicht verändert hat. Es wurde erwähnt, dass das Thema FKE zwar wichtig sei, jedoch die Bedeutung in den letzten Jahren nicht zugenommen habe. Folgende Aussage verdeutlicht dies: «Es ist für mich ein Dauerthema, es ist jetzt also nicht plötzlich ganz anders geworden. Führung war früher auch schon wichtig, wenn man seinen Job gut machen wollte.» *(Transkription Interview 2, Pos. 5)*

In den fünf anderen Interviews hingegen wurde erwähnt, dass sich der Stellenwert erhöht habe: «Ich habe das Gefühl, er ist gestiegen. Er könnte sicher noch mehr steigen, aber ich glaube, er hat sich verändert und wurde flexibler, aber insgesamt ist er gestiegen.» *(Transkription Interview 3, Pos. 3)*

5.1.2 Herausforderungen im Führungsalltag

Dieser Hauptkategorie wurden Aussagen zugeteilt, welche Herausforderungen thematisieren, die sich gegenwärtig an FK stellen. Die erwähnte Hauptkategorie beinhaltete 97 Zitationen und wurde in die Subkategorien *Wahrgenommene Herausforderungen für Führungskräfte* und *Herausforderungen bei der Gestaltung von Führungskursen* aufgeteilt, wobei diese in Subsubkategorien aufgegliedert wurden.

Wahrgenommene Herausforderungen für Führungskräfte

Diese Subkategorie beinhaltete Aussagen, welche Herausforderungen thematisieren, mit denen FK konfrontiert werden. Sie enthielt 47 Zitationen aus allen acht Interviews.

Die Subsubkategorie *Digitalisierte Zusammenarbeit, Führung auf Distanz / virtuelle Führung* beinhaltete Aussagen zu Herausforderungen, welche sich durch die digitale Kollaboration und Zusammenarbeit in Teams ergeben, sowie Aussagen zu Herausforderungen bezüglich Distance Leadership & Remote Leadership. Sie enthielt neun codierte Segmente aus fünf Interviews. Erwähnt wurde, dass sich die Führung verändert, wenn man die Leute nicht vor Ort hat, drei FK erlebten dies als Herausforderung. Auch gesagt wurde, dass sich durch die Digitalisierung neue Anforderungen an FK stellen. Damit verbunden ändert sich die Art und Weise, wie in einem Team zusammengearbeitet wird.

Die Subsubkategorie *Koordination und Kommunikation im Team* beinhaltete Aussagen zu Herausforderungen, welche sich durch den Informationsaustausch und die Absprachen innerhalb eines Teams ergeben. Sie enthielt sieben codierte Segmente aus drei Interviews. Es wurde erwähnt, dass sich die Kommunikation im Team aufgrund verschiedener Herkünfte und Sprachkenntnisse schwierig gestalten kann: «Ich habe 17 Mitarbeiter von allen Nationen, mit Lehrabschluss, ohne Lehrabschluss, ich habe Leute, die gut Deutsch können, die weniger Deutsch können.» *(Transkription Interview 8, Pos. 7)*

Zu dieser durch die Sprachbarriere bedingten Herausforderung kommt hinzu, dass sich durch die digitalen Tools zwar neue Möglichkeiten ergeben, diese aber die Absprachen im Team auch erschweren können:

> Wie reden wir miteinander, welche Kommunikationskanäle funktionieren – es funktionieren nicht alle Kanäle für alle Menschen gleich gut. Für die einen ist Chat kein Problem, für die anderen ist Mail auch keines, die dritten knapp telefonieren und die vierten warten, bis sie am nächsten Tag wieder im Büro sind. *(Transkription Interview 6, Pos. 7)*

Die Subsubkategorie *Verändertes Führungsverständnis* beinhaltete Aussagen zu Herausforderungen, welche sich durch die gewandelten Aspekte bezüglich des Führungsverständnisses ergeben. Sie enthielt acht codierte Segmente aus vier Interviews. In allen vier Interviews wurde erwähnt, dass sich durch neuartige Führungsformen diverse Herausforderungen an FK stellen. Ausserdem wurde in allen vier Interviews gesagt, dass es heute essenziell sei, modern und zeitangepasst zu führen. In zwei Interviews wurde erwähnt, dass der Führungsstil mit der gesellschaftlichen Entwicklung und mit den Werten zusammenpassen müsse und nicht «wir haben es immer so gemacht» *(Transkription*

Interview 5, Pos. 3). Dass dieser Wandel nicht immer einfach zu bewerkstelligen ist, verdeutlicht folgende Aussage einer kursleitenden Person:

> Aus der Politik, aus dem Stadtrat, den Kommissionen hört man immer wieder, «das Führungsverständnis müsste doch». Aber das kann man ja nicht einfach von einem Tag auf den anderen den Leuten aufdrücken. Einer gestandenen Führungskraft, die 20 Jahre lang so geführt hat, kann man nicht sagen, sie soll jetzt einen anderen Führungsstil wählen. *(Transkription Interview 7, Pos. 15)*

Die Subsubkategorie *Wenig bis fehlende Zeit, Dichtestress* beinhaltete Aussagen zu Herausforderungen, welche sich durch Zeitdruck und Sparmassnahmen am Arbeitsplatz ergeben. Sie enthielt acht codierte Segmente aus fünf Interviews. Es wurde in allen fünf Interviews erwähnt, dass es im Alltag schwierig sei, sich Zeit für Weiterbildungsangebote freizulegen.

Herausforderungen bei der Gestaltung von Führungskursen

Diese Subkategorie beinhaltete Aussagen, welche Herausforderungen bei der Gestaltung der Führungsaus- und Weiterbildungskurse thematisieren. Sie enthielt 47 Zitationen aus vier Interviews.

Die Subsubkategorie *Erreichen der Teilnehmenden und Aufzeigen der Wichtigkeit* beinhaltete Aussagen zur Schwierigkeit der Akquise von Teilnehmenden. Sie enthielt 12 codierte Segmente aus vier Interviews. Von den kursleitenden Personen wurde erwähnt, dass die Akquise von neuen Teilnehmenden eine Herausforderung darstelle. Es sei schwierig, das Angebot den FK näher zu bringen, und zwar sowohl für angehende wie auch für FK, die schon lange im Beruf sind: «Wir vermuten, dass die Leute das noch zu wenig wissen, gerade diejenigen, die früher in Führungsausbildungen waren und jetzt lange nichts mehr gemacht haben.» *(Transkription Interview 7, Pos. 3)* In einem Interview wurde ausserdem erwähnt, dass das Angebot den meisten wohl bekannt sei, dieses aber nicht nutzen: «Wahrscheinlich holen es diejenigen Führungskräfte ab, die eher reflektiv an Situationen herangehen, und diejenigen, die es eher bräuchten, die können das dann schon. Es ist mehr die Frage, ob die Führungskräfte es abholen.» *(Transkription Interview 1, Pos. 9)* In allen vier Interviews wurde ausserdem erwähnt, dass die AOB in den ersten Jahren eng mit den angehenden FK zusammenarbeite, sie den Kontakt anschliessend aber verlieren.

Die Subsubkategorie *Angebote individualisieren vs. Kollektivismus* beinhaltete Aussagen zur Schwierigkeit des Spannungsfeldes zwischen individuellen Themen und Beratungen sowie kollektivem Arbeiten. Sie enthielt acht codierte Segmente aus vier Interviews. Sowohl von FK wie auch von kursleitenden Personen wurde gesagt, dass man die Angebote auf der einen Seite individualisieren sollte, da dies den Wünschen der

Teilnehmenden entspreche - auf der anderen Seite sei es auch wichtig, dass man Dinge als Gruppe erreichen und zusammen erarbeiten könne. Folgendes Zitat aus einem Interview mit einer kursleitenden Person unterstreicht dies:

> Es gibt den Vergleich von Bus und Velos, im Sinne alle müssen in den gleichen Bus einsteigen - lernen wir dort nach dem Giesskannenprinzip oder fährt jeder sein Tempo in seiner Umgebung ein Velo, wo man schaut «hey, was brauchst du in deiner Situation?» *(Transkription Interview 3, Pos. 15)*

Die Subsubkategorie *Unterschiedliches Zielpublikum und Anspruchsgruppen* beinhaltete Aussagen zur Schwierigkeit der unterschiedlichen Interessen und Ansprüche der Teilnehmenden. Sie enthielt 17 codierte Segmente aus allen acht Interviews. Es wurde erwähnt, dass sich der Austausch bei Kursen für FK mit unterschiedlichen Hintergründen anders gestalte:

> Da ist auch der Umgang miteinander etwas anders. Und dass man da hier gemeinsam diskutieren kann, stellt sich manchmal als etwas schwierig heraus. Weil wenn ein Handwerker mit zwei Sozialarbeitern und Sozialpädagogen und jemand von den Finanzen, das sind so unterschiedliche Welten, die sind dann wortgewandter und sicherer im Auftreten. *(Transkription Interview 2, Pos. 7)*

Die Subsubkategorie *Balance zwischen Praxis und Theorie und Praxisbezug herstellen können* beinhaltete Aussagen zur Schwierigkeit, die sich durch das Herstellen des Gleichgewichts von Praxis- und Theorieinputs ergibt. Sie enthielt sieben codierte Segmente aus vier Interviews. In allen vier Interviews der kursleitenden Personen wurde erwähnt, dass es schwierig sei, genügend Theorie zu vermitteln, ohne dass sich die Teilnehmenden langweilen: «Wenn man mit viel Theorie kommt (…), das ist nicht das, was sie suchen. Es muss anwendbar sein, es muss umsetzbar sein. Das ist für sie entscheidend. Ich könnte schon mehr Theorie erzählen, aber das bringt es nicht.» *(Transkription Interview 1, Pos. 29)*

In allen vier Interviews wurde erwähnt, dass ein hoher Praxisbezug essenziell für den Erfolg der Führungskurse ist und man sich während dem Kurs fortlaufend anpassen müsse. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass die Teilnehmenden unterschiedliche Bedürfnisse mitbringen.

5.1.3 Einschätzung Aus- und Weiterbildungsangebot

Aussagen, welche eine Beurteilung des aktuellen Weiterbildungsangebotes beinhalten, wurden dieser Hauptkategorie zugeordnet. Die erwähnte Hauptkategorie beinhaltete 49 Zitationen und wurde in die Subkategorien *didaktische Gestaltung, Transfermöglichkeiten des Gelernten in den Alltag* und *Empfehlungen zur Unterstützung des Transfers* zerteilt, wobei diese wiederum in Subsubkategorien aufgegliedert wurden.

Didaktische Gestaltung

Diese Subkategorie beinhaltete Aussagen, welche die Methoden- und Unterrichtslehre der Führungsaus- und Weiterbildungskurse thematisieren.

Die Subsubkategorie *Austausch zwischen den Teilnehmenden* beinhaltete Aussagen über die Wichtigkeit und das Bedürfnis des Austausches zwischen den Teilnehmenden. Sie enthielt 22 codierte Segmente aus allen acht Interviews. Sowohl die vier Kursleitenden wie auch die vier FK erwähnten, dass die Teilnehmenden während den Kursen gerne im Austausch miteinander sind: «Der Austausch, die Inputs, die Erfahrungen, die Anregungen der Gspänli ist etwas Wertvolles.» *(Transkription Interview 3, Pos. 19)*

Ausserdem wurde in allen acht Interviews erwähnt, dass man sich durch die Führungskurse ein Netzwerk aufbauen kann, welches auch im Anschluss bestehen bleibe:

> Der Austausch war immer spannend (…). Nach dieser Führungsausbildung hat man sich noch weiterhin getroffen, damit man sich Tipps geben konnte. Dieser Austausch ist nach dem Kurs schon viel einfacher. Wenn man die Führungsausbildung macht, hat man die Chance, ein Netzwerk für sich aufzubauen, für einen Austausch auf gleicher Flughöhe. *(Transkription Interview 5, Pos. 13)*

Die Subsubkategorie *Fehlende Themen* beinhaltete Aussagen über fehlende und ausbaufähige Themengebiete. Sie enthielt neun codierte Segmente aus fünf Interviews. Zwei FK wünschen sich vermehrt Kurse mit anderen, externen Organisationen: «Dort zu sehen, wie machen sie es, wie funktionieren sie. Zwischendurch über unseren eigenen Garten hinausschauen.» *(Transkription Interview 6, Pos. 19)*

Auch wurden Themen rund um die Digitalisierung und die damit verbundenen Möglichkeiten erwähnt. In vier Interviews wurde ausserdem angemerkt, dass es schade sei, dass diese enge Betreuung durch die AOB nach den obligatorischen Führungskursen beendet sei. Diese FK wünschen sich eine stärkere Fokussierung auf das Weiterführende sowie ein Nachfolgemodell, um das Netzwerk pflegen und ausbauen zu können. Von einer Person wurde erwähnt, dass sie sich wie ein Nachschlagewerk wünsche, in der man bestimmte Theorie und Themen, welche in den Kursen behandelt wurden, nachschlagen könnte: «Ein Pool, wo man etwas rausnehmen kann, Wissensdatenbank, wenn man eine Führungsausbildung gemacht hat, darauf zurückgreifen kann, wie eine Bibliothek.» *(Transkription Interview 5, Pos. 15)*

Transfermöglichkeiten des Gelernten in den Alltag

Diese Subkategorie beinhaltete Aussagen, welche die Überführung des Gelernten in den Berufsalltag thematisieren. Sie enthielt 14 Zitationen aus sieben Interviews. Alle FK wie auch drei kursleitende Personen, welche sich zu dieser Frage äusserten, schätzen den

Transfer als hoch ein. Dabei erwähnten drei FK, dass es nicht die Theorie sei, an die sie sich im Arbeitsalltag erinnern, sondern die praxisbezogenen Themen: «Was mir noch präsent ist, sind vor allem die praktischen Sachen. Theorie ist hoffentlich schon auch irgendwo hängen geblieben. Was als Bild hängen bleibt, sind wirklich die praktischen Sachen, wo man miteinander etwas macht oder zusammen eine Zeichnung erstellt. *(Transkription Interview 6, Pos. 13)*

5.1.4 Lernkonzepte der Zukunft

Die Hauptkategorie *Lernkonzepte der Zukunft* umfasst 80 Zitationen. In dieser Kategorie wurden diejenigen Aussagen codiert, welche Wünsche und Gedanken zu zukünftigen Formaten der Aus- und Weiterbildungskurse beinhalteten. Die Hauptkategorie wurde in zwei Subkategorien unterteilt: *Strategie, um mehr Teilnehmende zu animieren* und *Einschätzung der zukünftigen Lernformate.*

Strategie, um mehr Teilnehmende zu animieren

Diese Subkategorie beinhaltete Aussagen, welche mögliche Taktiken zur Akquise neuer Teilnehmenden thematisieren. Sie enthielt 14 Zitationen aus fünf Interviews. In allen fünf Interviews wurde der Gedanke erwähnt, dass es einerseits über Pflicht oder über spannende Angebote laufen kann. In drei Interviews wurde die Idee einer Pflichtveranstaltung genannt, wobei die Haltung dazu eher kritisch ist:

> Es ist auch eine Möglichkeit, die ich aber eher skeptisch sehe: Musst du alle x Jahre etwas besuchen? Also quasi über den Zwang. Ich bin eher grundsätzlich skeptisch, wenn man einen Lernzwang einführen will, das funktioniert meistens relativ schlecht. Aber vielleicht kann es ein Element sein in Form einer Empfehlung. *(Transkription Interview 2, Pos. 34)*

In drei Interviews wurde erwähnt, dass die vorgesetzte Person eine wichtige Rolle spiele und man diese sowie erfahrene FK mehr miteinbeziehen könnte. Sie könnten auf der einen Seite Wissen vermitteln, andererseits werden sie selbst auf die Angebote aufmerksam gemacht und eingebunden:

> (…) ihnen eine bestimmte Rolle geben und in Wert zu setzen, was sie können und was ihre Erfahrungen sind, ihnen beim Mentoring sagen «hey, du weisst so viel, teil doch das mit den jüngeren Führungskräften». Vielleicht ein Co-Teaching mit jemandem, so dass das Wissen in der Organisation bleibt. Eben eine bestimmte Rolle geben, die über das Teilnehmen hinausgeht. *(Transkription Interview 2, Pos. 28)*

Einschätzung der zukünftigen Lernformate

Diese Subkategorie beinhaltete Aussagen, welche eine Beurteilung der künftigen Formate und Konzepte der AOB thematisieren. Sie enthielt 16 Zitationen aus fünf Interviews.

Die Subsubkategorie *Dauer* beinhaltete Aussagen über die Präferenz bezüglich Voll- oder Teilzeitweiterbildungen. Sie enthielt 15 codierte Segmente aus allen acht Interviews. In sieben Interviews wurde erwähnt, dass kürzere Sequenzen tendenziell bevorzugt werden. Zwar konnten dieser Kategorie Textausschnitte aus sieben Interviews zugeteilt werden, jedoch wurden in drei Interviews auch längere Sequenzen gewünscht, wobei den interviewten Personen bewusst ist, dass dies in der heutigen Zeit nicht überall möglich sei. Für eine FP brachten die längeren Sequenzen grössere Vorteile, weshalb diese klar bevorzugt werden. In drei Interviews wurde erwähnt, dass die zwei Tage ideal für grössere Sachen seien, hingegen sei Frontalunterricht mit Theorieinputs von einer bis zwei Stunden online richtig: «Kürzere Sachen, wenn es mehr um Informationsvermittlung geht, sehr gut online, längere Sachen, und wenn der Austausch, Gruppenarbeit, zusammen etwas entwickeln im Vordergrund steht, sehr gut auch physisch.» *(Transkription Interview 6, Pos. 15)* Ausserdem wünschen sich zwei FK zwischen den physischen Terminen vor Ort wiederum kurze Meetings. Dies wurde auch in einem Interview mit einer kursleitenden Person erwähnt: «Ich glaube wirklich, für die Leute, zum Zusammenwachsen, macht sicher ein Block à zwei Tage Sinn. Man könnte sich überlegen, ob man kleinere Sequenzen machen möchte.» *(Transkription Interview 1, Pos. 57)*

Die Subsubkategorie *Format* beinhaltete Aussagen über die Präferenz bezüglich des zukünftigen Formates. Sie enthielt 22 codierte Segmente aus allen acht Interviews. Alle Interviewpersonen empfehlen den Ansatz der Kombination von Präsenzveranstaltungen mit virtuellen Formaten. Dies ist aus Sicht der vier kursleitenden Personen ein vielversprechender Ansatz, da so die verschiedenen Bedürfnisse vereint werden können:

> Die Bedürfnisse sind recht verschieden, die einen wollen nur vor Ort, und wenn man etwas vor Ort macht, fragen andere 'was, ich kann mich nicht einloggen'. Aber bei einer Stadt, die Arbeitgeberin ist auch für viele Teilzeitler:innen, Familienvereinbarkeit hoch schreibt, ist es halt so, dass es eine Inklusionsfrage ist, ob man etwas auch noch gerade per Call anbieten kann. Meistens sagt man digital schliesst nachher aus, wegen der Technologie oder was auch immer, aber es kann eben auch einschliessen. Von daher glaube ich, der Mix ist wichtig.» *(Transkription Interview 2, Pos. 24)*

Alle vier FK können sich vorstellen, einen kombinierten Ansatz umzusetzen. Hinzu kommt in zwei Interviews, dass bei der Wahl des Formats die Ziele eines Kurses berücksichtigt werden und man sich nicht a priori auf einen Ansatz festlegen sollte:

> Es kommt darauf an, was man im Moment der Veranstaltung erwartet. Wenn ich von einer Veranstaltung erwarte, dass es einen Austausch geben soll, ist es schwierig, schon mit vier Leuten eine Diskussion zu lancieren, die dann auch fliesst, über Zoom ist es immer viel schwieriger. Wenn es aber darum geht, die Instrumente und

Knowhow, ich sage jetzt mal Frontalunterricht, das kann ich gut von zu Hause aus konsumieren. *(Transkription Interview 4, Pos. 19)*

Die Subsubkategorie *Kursmodus* beinhaltete Aussagen über die Präferenz bezüglich der Gruppenzusammenstellung. Sie enthielt 16 codierte Segmente aus fünf Interviews. Drei FK wünschen sich eine kollektive Orientierung mit gleichartigen Zielgruppen. In diesen Interviews wurde erwähnt, dass sich der Austausch mit gleichartigen Zielgruppen leichter gestaltet und der Austausch sowie die Netzwerkpflege besser funktioniert. Eine individuelle Orientierung bevorzugt keine FP. Zwei hingegen bevorzugen es, wenn abteilungsübergreifend und mit verschiedenen Zielgruppen gearbeitet wird: «AOB-Kurse sind eine der eher wenigen Gelegenheiten, um wirklich abteilungsübergreifend, direktionsübergreifend Netzwerke zu pflegen, neue Leute kennenzulernen. Das finde ich neben dem fachlichen, inhaltlichen Teil einen ganz wesentlichen Aspekt von AOB-Kursen, das Netzwerk zu fördern in der Stadt.» *(Transkription Interview 6, Pos. 9)*

5.2 Quantitative Teilstudie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Umfrage ausgewertet und dargestellt. Die statistischen Ausführungen, welche die Basis für die folgenden Darstellungen bilden, können bei der Autorin bei Bedarf eingefordert werden. Die Themenblöcke *besuchtes Angebot bei der AOB* und *demografische Daten* können im Anhang F betrachtet werden und werden an dieser Stelle nicht aufgegriffen, da sie lediglich für die Berechnung der Korrelationsanalysen erfragt und ausgewertet wurden.

5.2.1 Einschätzung Aus- und Weiterbildungsangebote (Ist-Analyse)

In diesem Themenblock wurde erfasst, wie die Angebote der AOB sowie der Lernerfolg eingestuft wurden. Abbildung 11 kann entnommen werden, dass fast zwei Drittel der befragten Personen mit der Aus- und Weiterbildung zufrieden sind. Hingegen bestätigte nur etwas mehr als die Hälfte der FK die Aussage, dass sie das Gelernte im Arbeitsalltag umsetzen konnten. Den Aussagen, dass man sich theoretisches Wissen und wichtige Führungskompetenzen aneignen konnte und dass das Gelernte einen positiven Einfluss auf die Arbeitgeberin hat, stimmte knapp mehr als die Hälfte zu.

Gesamte Stichprobe N=81	Quoted (angewählt)	Not quoted (nicht angewählt)
Ich bin zufrieden mit der Aus- und Weiterbildung.	53 65.4 %	28 34.6 %
Ich habe mir durch diese Aus- und Weiterbildung wichtiges theoretisches Wissen aneignen können.	41 50.6 %	40 49.4 %
Ich habe mir durch diese Aus- und Weiterbildung wichtige Führungskompetenzen aneignen können.	38 46.9 %	43 53.1 %
Ich setze das Gelernte in meinem Arbeitsalltag um.	42 51.9 %	39 48.1 %
Der Einsatz des Gelernten hat einen positiven Einfluss auf meine Arbeitgeberin (z.B. gesteigerte Produktivität, grössere Wirksamkeit der Führung etc.).	27 33.3 %	54 66.7 %

Abbildung 11. Einschätzung Zufriedenheit (eigene Darstellung)

Um die in Abbildung 11 erwähnte Zufriedenheit differenzierter zu erfragen, wurde Abbildung 12 erstellt, welche eine Einschätzung der Passgenauigkeit hinsichtlich des Umfangs der Tiefe und der Qualität der besuchten Kurse vornimmt. Es zeigt sich deutlich, dass das Verhältnis bezüglich Theorie und Praxis als passend angesehen wird. Lediglich von rund 20 % wurde erwähnt, dass die Kurse zu theoretisch seien, wohingegen nur von rund 8 % festgehalten wurde, dass die Kurse zu viel Praxisbezug aufweisen.

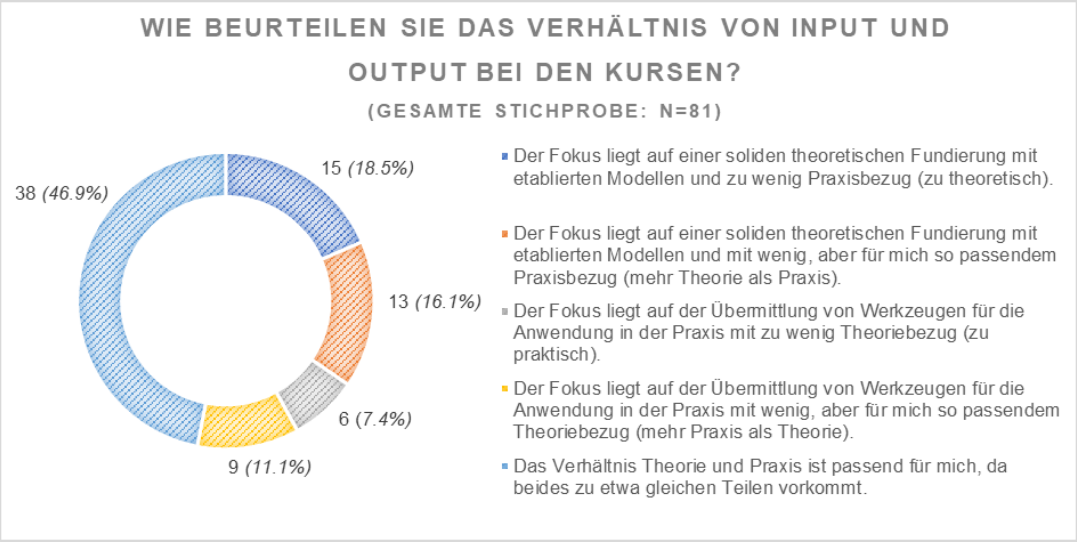

Abbildung 12. Einschätzung Verhältnis In- und Output (eigene Darstellung)

Um neben der in Abbildung 12 dargestellten Einschätzung des Verhältnisses von In- und Output, welche eher auf der didaktischen Ebene anzusiedeln war, wurde dieser Themenblock mit der Frage nach den Austauschmöglichkeiten ergänzt. Hier lässt sich auf der Abbildung 13 folgendes festhalten: etwas weniger als die Hälfte der befragten FK empfindet die Austauschmöglichkeiten als gut, was bedeutet, dass diese mehrheitlich genutzt werden. Rund ein Drittel empfindet sie gar als sehr gut, was bedeutet, dass diese Interaktionsmöglichkeiten häufig und passend eingesetzt werden. Lediglich etwas mehr als

20 % empfinden die Austauschmöglichkeiten als eher schlecht oder mittel, wobei diese Möglichkeiten als zum Teil gar nicht vorhanden oder als gerne noch mehr eingestuft wurden.

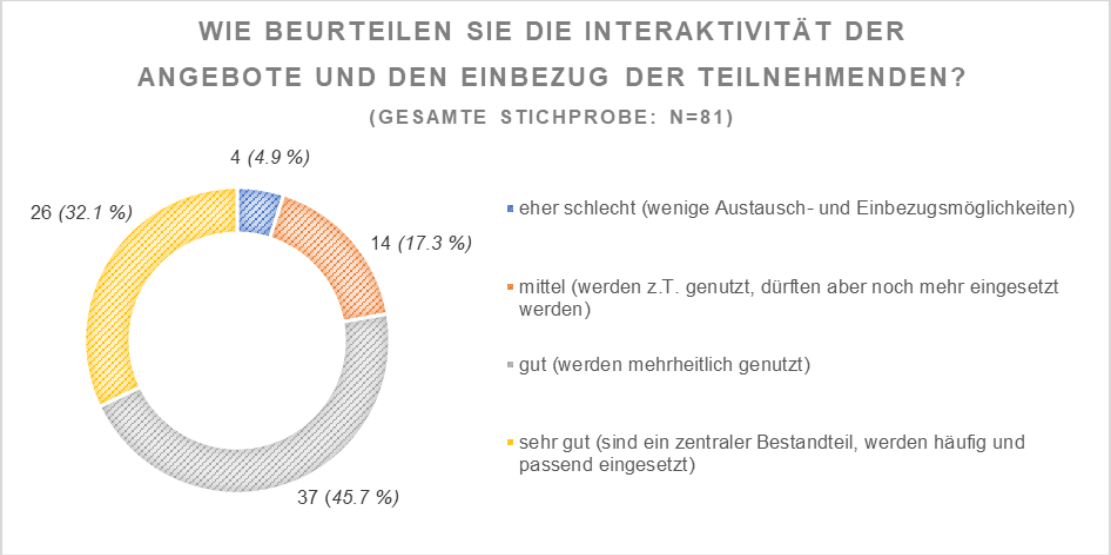

Abbildung 13. Einschätzung Interaktivität (eigene Darstellung)

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Frage nach der Präferenz hinsichtlich des Austausches mit den Arbeitskolleg:innen, was auf Abbildung 14 festgehalten wurde. Lediglich rund 15 % bevorzugen gar keinen Kontakt oder bevorzugen den Austausch mit Personen, welche nicht bei der Stadt Bern arbeiten. Hingegen wird von den restlichen rund 85 % als positiv bewertet, dass man sich durch diese Kurse ein Netzwerk innerhalb der Stadt aufbauen kann, weshalb dieser Austausch geschätzt wird.

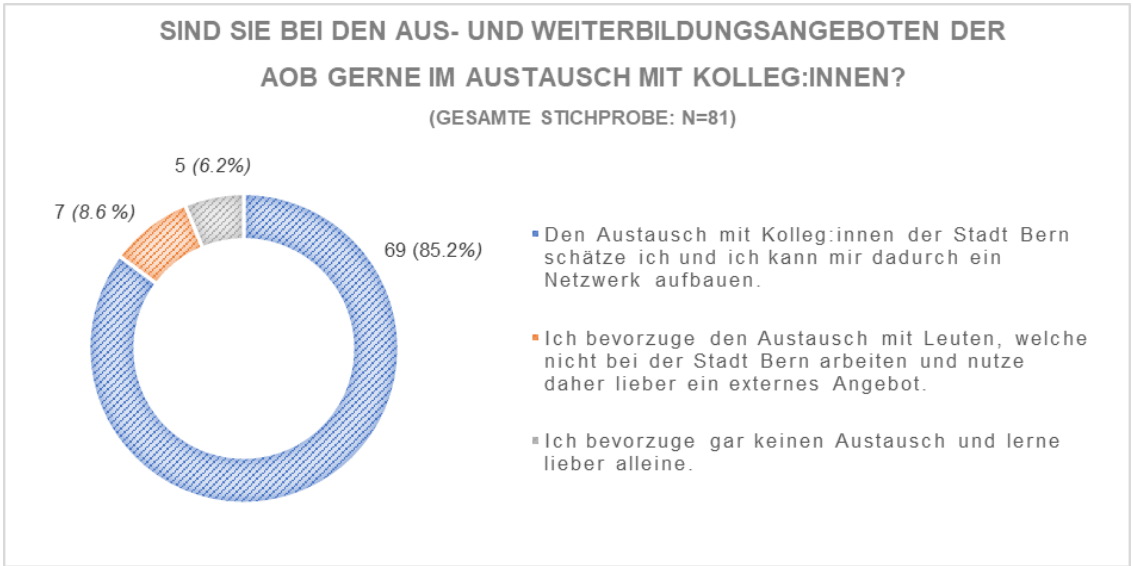

Abbildung 14. Einschätzung Austausch (eigene Darstellung)

Abschliessend wurde dieser Themenblock mit der Frage ergänzt, wie das Angebot der AOB zu bestimmten Themen ganz allgemein eingeschätzt wird. Basierend auf Abbildung 15 zeigt sich, dass die Angebote rund um die agile Organisationsentwicklung, Change-

Management, Kulturentwicklung, neue Arbeits- und Organisationsformen sowie Management und Strategie aus Sicht der Teilnehmenden ausgebaut werden dürften. Konträr dazu wurde von mehr als 50 % der befragten Personen Angebote rund um die Themen Diversität & Inklusion, Gesundheitsmanagement und Life Balance, Teamentwicklung sowie Leadership hier und heute als eher ausreichend bis komplett ausreichend bewertet.

	nicht ausreichend / eher nicht ausreichend	teils, teils	eher ausreichend / komplett ausreichend
(agile) Organisationsentwicklung	20 *24.7 %*	31 *38.3 %*	30 *37 %*
Change-Management	24 *29.6 %*	25 *30.9 %*	32 *39.5 %*
Kulturentwicklung	25 *30.9 %*	28 *34.6 %*	28 *34.6 %*
Neue Arbeits- und Organisationsformen	26 *32.1 %*	27 *33.3 %*	28 *34.6 %*
Diversität und Inklusion	9 *11.1 %*	26 *32.1 %*	46 *56.8 %*
Management und Strategie	22 *27.2 %*	32 *39.5 %*	27 *33.3 %*
Führung auf Distanz (Distance Leadership)	20 *24.7 %*	26 *32.1 %*	35 *43.2 %*
People Skills (Kommunikation, Konfliktmanagement etc.)	15 *18.5 %*	29 *35.8 %*	37 *45.7 %*
Gesundheitsmanagement, Life Balance	13 *16.0 %*	22 *27.2 %*	46 *56.8 %*
Teamentwicklung	14 *17.3 %*	23 *28.4 %*	44 *54.3 %*
Leadership hier und heute	19 *23.5 %*	18 *22.2 %*	44 *54.3 %*

Abbildung 15. Einschätzung Angebot AOB (eigene Darstellung)

5.2.2 Herausforderungen und Einschätzung zukünftiger Anforderungsbereiche

In diesem Themenblock wurde erfasst, wie die zukünftigen Anforderungen an FK eingeschätzt werden und wie daraus aufseiten der AOB ein passendes Angebot entwickelt werden kann. Um einen ersten Überblick zu erhalten, wurde erfragt, in welchen Bereichen die Anforderungen an FK künftig wachsen werden. Wie der Abbildung 16 entnommen werden kann, werden nach Ansicht der FK die Anforderungen in den Bereichen Kommunikation in Präsenz und im virtuellen Raum, Selbstreflexion und soziale Sensibilisierung sowie Selbstführung/-management besonders stark steigen. Diese Antwortkategorien wurden von je rund drei Viertel der befragten Personen angewählt. Weniger Herausforderungen sehen die FK hingegen bei den Themen der Bereichs- und Unternehmensführung und dem Konfliktmanagement, wobei bei dieser Kategorie ungefähr gleich viele Personen davon ausgehen, dass die Herausforderungen gleich bleiben beziehungsweise (stark) steigen werden.

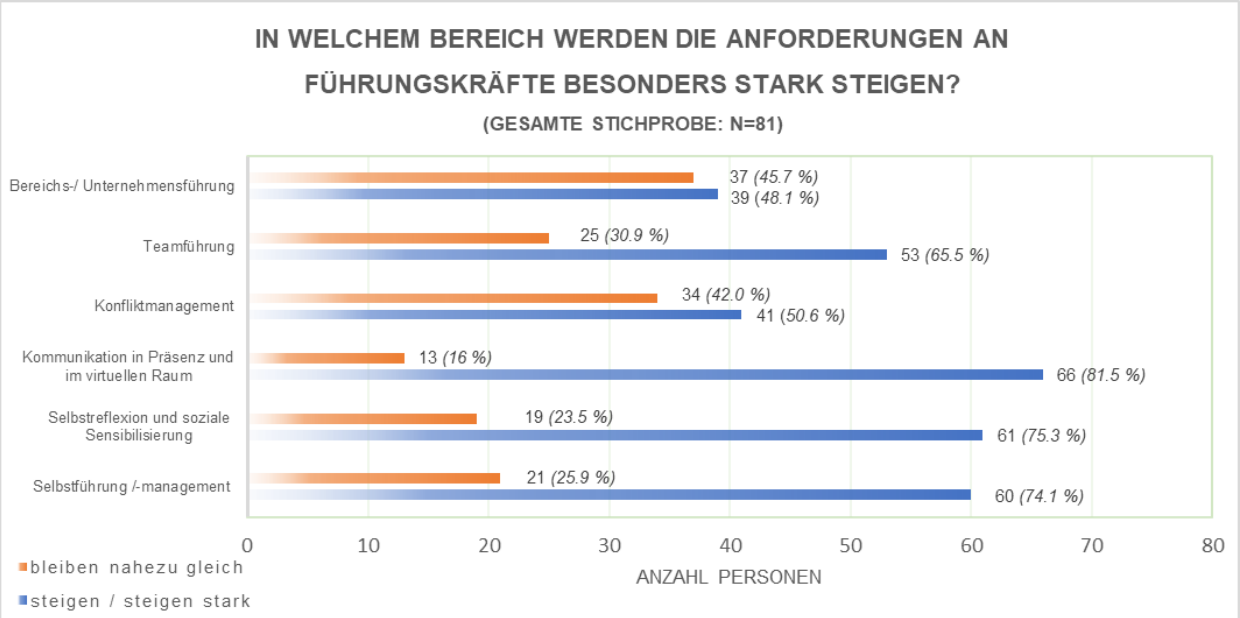

Abbildung 16. Einschätzung Anforderungen (eigene Darstellung)

Neben diesen Herausforderungen an FK wurde zusätzlich erfragt, welche Rollen der FK zukünftig an Bedeutung gewinnen werden. Bei dieser Frage gingen die Meinungen tendenziell etwas auseinander und es lässt sich kein eindeutiges Bild zusammentragen, was auf Abbildung 17 ersichtlich ist. Weniger wichtig wird nach Ansicht der befragten FK die Rolle des Vorgesetzten, der Vorgesetzten. Deutlich wichtiger schätzten die Teilnehmenden die Rolle des Personalentwicklers, der Personalentwicklerin (67.9 %) ein. Auch die Rolle des Innovators, der Innovatorin wird von rund 60 % der befragten Personen als wichtiger eingestuft. Bei den restlichen Kategorien waren sowohl Meinungen vorhanden, welche für eine erhöhte Wichtigkeit, sowie auch Meinungen, welche für eine tiefere Wichtigkeit plädierten.

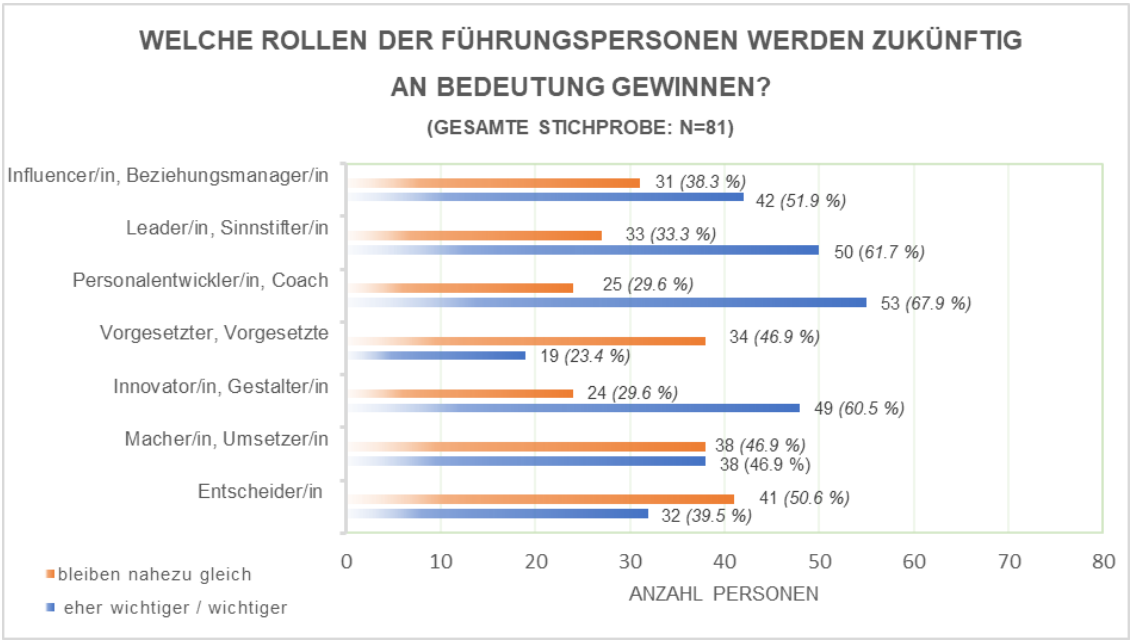

Abbildung 17. Einschätzung Rollen der Führungskraft (eigene Darstellung)

Neben den in Abbildung 17 eher auf die gesamte Unternehmung und FK thematisierten Herausforderungen und Rollen wurde in einem weiteren Schritt konkret erfragt, wo die FK bei sich selbst Entwicklungsbedarf sehen. Wie der Abbildung 18 entnommen werden kann, ergibt sich folgendes: die individuellen Einschätzungen der FK lassen sich nicht eindeutig zusammenfassen und variieren stark. Der Entwicklungsbedarf im Bereich Digitalkompetenz wurde von 34 Personen als hoch eingestuft, was den meisten Nennungen in diesem Bereich entspricht, gefolgt von 29 Nennungen im Bereich Kommunikation in Präsenz und im virtuellen Raum. Einen mittleren Entwicklungsbedarf sehen rund 60 % beim Konfliktmanagement und 52 % bei der Teamführung, was in dieser Kategorie den meisten Nennungen entspricht.

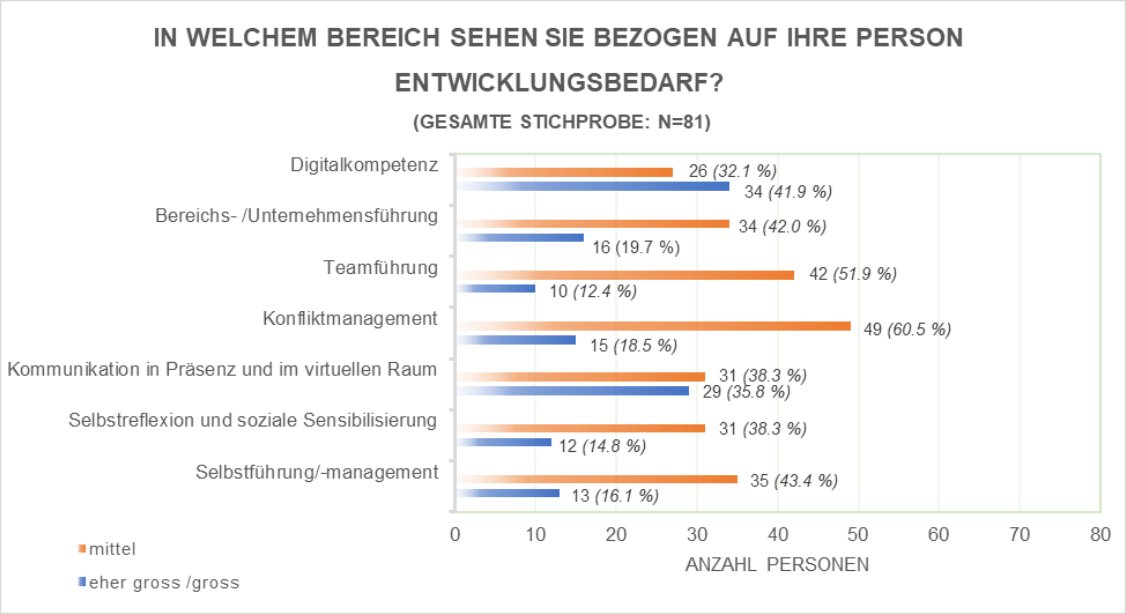

Abbildung 18. Einschätzung Entwicklungsbedarf (eigene Darstellung)

5.2.3 Bedürfnisse (Soll-Analyse) und Unterstützungsangebote

In diesem Themenblock lag der Fokus darauf, herauszufinden, wie die aktuellen Angebote der AOB sowie der Lernerfolg eingestuft werden und welches Unterstützungsangebot gewünscht wird. Abbildung 19 zeigt, dass sich die meisten FK (49 Personen) Präsenzkurse wünschen. Auch häufig angewählt wurde das Blended-Learning-Format (43 Personen). Reine Präsenz-Veranstaltungen schneiden im Schnitt besser ab als reine Online-Veranstaltungen, wie sich dies beispielsweise bei den Präsenz- und Online-Einzelcoachings zeigt.

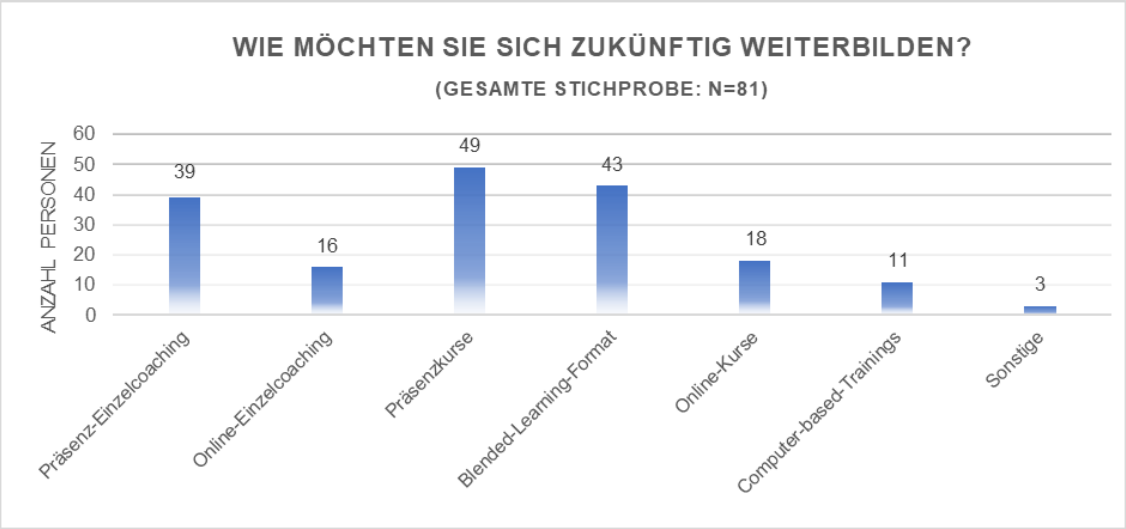

Abbildung 19. Einschätzung Wunschformat (eigene Darstellung)

Als Anschlussfrage wurde untersucht, ob sich FK beim von ihnen gewählten Format eine variable oder eine konstante Führungsgruppe wünschen. Hier zeigt sich bei den Präsenzkursen eine leichte Präferenz für konstante Führungsgruppen, bei den Blended-Learning-Formaten und den Online-Kursen ist eine leichte Präferenz für variable Führungsgruppen zu verzeichnen. Basierend auf der Abbildung 20 lässt sich insgesamt aber keine eindeutige Haltung dokumentieren, da die Ergebnisse nur gering voneinander abweichen.

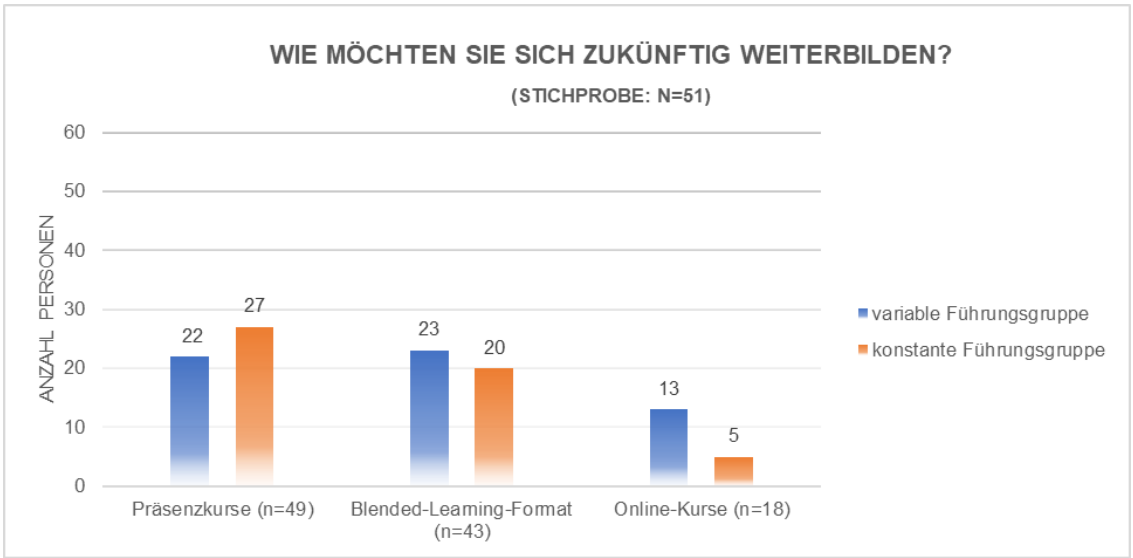

Abbildung 20. Einschätzung Gruppenzusammensetzung (eigene Darstellung)

Weiter wurde nach Unterstützungsangeboten gefragt, welche sich die FK wünschen sowie motivieren würden, um an einem Kurs teilzunehmen. Auch wurden fehlende Themen im Rahmen des Ausbildungsangebotes und des Fragebogens thematisiert. Die Frage, welches Unterstützungsangebot (beispielsweise finanzielle Beteiligung, verfügbare Arbeitszeit) aufseiten der Arbeitgeberin wünschenswert wäre, damit ein Vertiefungsmodul besucht wird, wurde unterschiedlich beantwortet, wie Abbildung 21 zeigt. Diese Frage wurde mit freier Textantwort gestellt und die Antworten wurden anschliessend in übergeordnete Aspekte zusammengetragen und in einer Rankingskala festgehalten.

Anzahl	Antworten zum Unterstützungsangebot aufseiten der Arbeitgeberin (n= 49)
22	Finanzielle Beteiligung, ressourcenmässige (finanzielle) Unterstützung
21	Verfügbare Arbeitszeit; zeitliche Ressourcen bereitstellen/schaffen
15	Bestehen bereits genügend Unterstützungsangebote; aktuell gute Förderung durch die Vorgesetzten; Stadt Bern bietet gute Möglichkeiten
6	Sonstige, Einzelnennungen

Abbildung 21. Antworten aus offenem Textfeld zu Unterstützungsangeboten (eigene Darstellung)

5.2.4 Lernkonzepte der Zukunft

Um neben den in den vorherigen Abbildungen eher auf die Formate der Kurse bezogenen Einschätzungen auch die gewünschten Lernformen zu thematisieren, wurden diese ebenfalls erfragt, was in Abbildung 22 ersichtlich ist. Die am meisten angewählte Lernform stellt das gruppenzentrierte Lernen mit 61.7 % dar, gefolgt vom expertenzentrierten Lernen mit 53.1 %. Am wenigsten wurde die Lernform *Weiterbildung mit Learning Nuggets* gewählt, nämlich von nur 21 %.

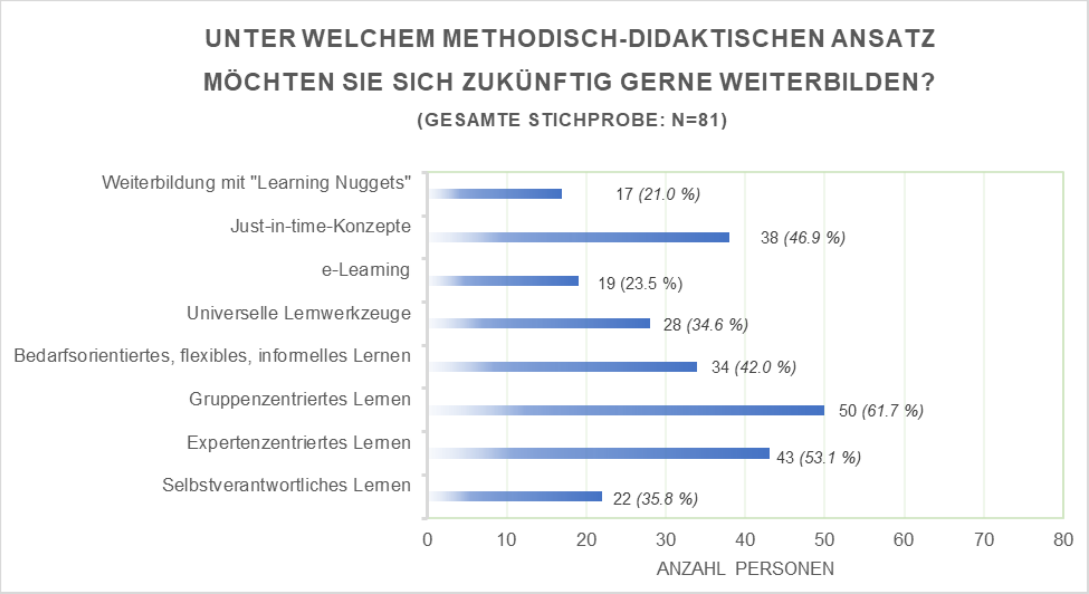

Abbildung 22. Einschätzung gewünschte Lernformen (eigene Darstellung)

Um zu erfassen, wann beziehungsweise wie lange sich die FK weiterbilden möchten, wurde dieser Themenblock mit der Frage nach der favorisierten Dauer ergänzt. Abbildung 23

zeigt, dass von 79 % der befragten Personen kürzere Weiterbildungen im Rahmen von ein- bis zweitägigen Kursen gewünscht werden. 40.7 % können sich Weiterbildungen in halbtägigen Kursen vorstellen, welche eine höhere Frequenz anstreben als die anderen beiden Kategorien. Nur 16 % wünschen sich längere Sequenzen im Rahmen von beispielsweise fünf Tagen am Stück. Bei dieser Frage konnten die FK mehrere Antwortoptionen auswählen.

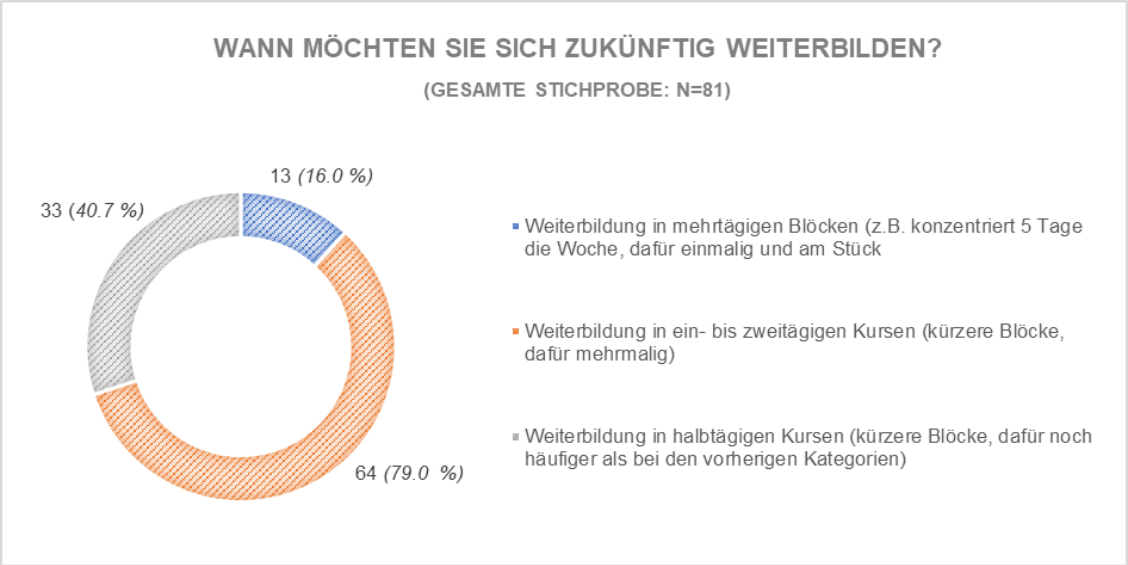

Abbildung 23. Einschätzung zeitlicher Rahmen (eigene Darstellung)

5.3 Korrelationsanalysen

Abschliessend wurden zwischen einzelnen Items der qnTs Korrelationen berechnet, um mithilfe von Hinweisen spezifische Empfehlungen für die Gestaltung der Kurse ausarbeiten zu können. Der Fokus lag dabei auf den Variablen Altersstruktur und Kaderstufen, welche mit den vermuteten zusammenhängenden Items verglichen wurden (Rammstedt, 2004). So sollte erfasst werden, ob die Kader- und Altersstrukturen einen Zusammenhang mit den gestellten Fragen aufweisen. Mithilfe der Korrelationen konnte die Stärke sowie die Richtung der Beziehung zweier Variablen erfasst werden, wobei für die Auswertung der parameterfreie Korrelationskoeffizient nach Spearman gewählt wurde. Die daraus folgenden Ergebnisse wurden anhand des Richtwerts nach Cohen (1992) beurteilt, wobei r = .10 einer kleinen Effektstärke, r = .30 einer mittleren Effektstärke und ab r = .50 einer grossen Effektstärke entspricht. Gleich vorweg zu nehmen ist, dass sich bei keinem Themenblock hohe Korrelationen feststellen liessen, weshalb an dieser Stelle auch nur auf ausgewählte Korrelationen eingegangen wird. Auch wurde, mit Ausnahme auf ein Item, bei der Kaderstufe lediglich Korrelationen zwischen -.1 und +.1 festgestellt, weshalb auf diese gemäss Cohen (1992) entsprechend kleinen Effektstärken nicht mehr eingegangen wird.

Mithilfe der Korrelationsanalyse konnte festgestellt werden, dass mit zunehmendem Alter der Entwicklungsbedarf in der Digitalkompetenz grösser wird (r =.30), gefolgt vom Entwicklungsbedarf im Bereich Kommunikation in Präsenz und im virtuellen Raum (r =.21). Auch lässt sich festhalten, dass bei der Frage hinsichtlich dem gewünschten zukünftigen Weiterbildungsformat bei der Differenzierung nach dem Alter sämtliche Korrelationen negativ ausfielen. Dies bedeutet, dass mit zunehmendem Alter die Präferenz für das entsprechende Angebot abnimmt, wobei die negative Korrelation beim Blended-Learning-Format (r = -.04) am kleinsten und bei den Präsenzkursen (r = -. 26) am grössten ist; mit zunehmendem Alter wünschen sich die FK mehr Blended-Learning-Formate und weniger Präsenzkurse. Bei der Frage nach dem gewünschten Zeitpunkt einer Weiterbildung können sich ältere FK eine Weiterbildung in ein- bis zweitägigen Kursen weniger vorstellen (r = -.19), wohingegen mit zunehmender Kaderstufe sich die FK diese Art der Weiterbildung am besten vorstellen können (r =.16). Diese Ergebnisse zeigen, dass zwar gewisse Korrelationen vorhanden sind, diese aber in keinem Fall stärker als .30 ausgefallen sind.

6 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qlTs und der qnTs verglichen und interpretiert sowie mit den in Kapitel 3 erwähnten Theorien und Studien zu den entsprechenden Themenkomplexen verknüpft. Anzumerken ist, dass an einigen Stellen neue Theorien aufgrund der Ergebnisse konsultiert werden, da so die Ergebnisse sowie die Empfehlungen mit bereits bestehenden Theorien und Studien fundiert werden können.

6.1 Interpretation der qualitativen und quantitativen Ergebnisse

Dieser Schritt entspricht dem in Abbildung 7 gezeigten Prozess, an welcher Stelle die beiden Stränge miteinander verbunden werden. In Anlehnung an den Mixing-Prozess von Kuckartz (2014) wurde versucht, die Erkenntnisse der beiden Berichte in Beziehung zueinander zu setzen und auf der Metaebene zu kombinieren.

Einschätzung Aus- und Weiterbildungsangebote

Generell konnte aus den qualitativen und den quantitativen Ergebnissen eine hohe Zufriedenheit mit dem Kursangebot der AOB festgestellt werden. Dem stimmten 53 Personen (65.4 %) in der quantitativen und alle vier befragten FK in der qlTs zu. Zur hohen Zufriedenheit bei der didaktischen Gestaltung tragen die als positiv eingestuften und passend eingesetzten Austauschmöglichkeiten bei. In der qlTs äusserten alle Gesprächspartner:innen, dass sie gerne im Austausch miteinander stehen, was in der quantitativen Umfrage von rund zwei Drittel der Personen bestätigt wurde, wobei die klare Mehrheit den Austausch mit

Mitarbeitenden der Stadt Bern dem Austausch mit nicht bei der Stadt Bern arbeitenden Personen vorzieht.

Als übereinstimmend lässt sich die Aufbaumöglichkeit eines Netzwerkes festhalten, welche ebenfalls zur hohen Zufriedenheit beiträgt: In der qnTs wurde dies von 85 % als positiv bewertet, was auch in allen acht Interviews bestätigt wurde. In diesen Bereichen lässt sich folglich eine Übereinstimmung der kursleitenden Personen mit den FK verzeichnen. Diese Ergebnisse lassen sich der Ebene 1 des Modells von Kirkpatrick (1959) zuordnen (s. Kap. 3.2). Diese erste Stufe wurde folglich sowohl in der qlTs als auch in der qnTs als positiv eingestuft – die Zufriedenheit, Nutzung und die Akzeptanz der Kurse ist gut.

Geht man im Modell von Kirkpatrick (1959) eine Stufe weiter, wird das Lernen aus subjektiver Einschätzung thematisiert. Den Transfer schätzten die Personen in allen Interviews als hoch ein. Hier bestätigte sich der Eindruck, dass nicht die Theorie mitgenommen wurde, sondern eher die praxisbezogenen Themen: Weniger als die Hälfte der FK stimmten in der qnTs der Aussage zu, dass sie sich durch die Kurse theoretisches Wissen und wichtige Führungskompetenzen aneignen konnten. Den in allen Interviews als hoch eingeschätzten Transfer bestätigte sich in der qnTs hingegen nicht, da lediglich etwas mehr als die Hälfte der FK der Aussage zustimmten, dass sie das Gelernte im Arbeitsalltag umsetzen können. Diese Divergenz lässt sich mit der Aussage aus einem Interview legitimieren, dass sich der Transfer von Person zu Person unterschiedlich gestalte und nicht jede FP die gleichen Themengebiete auf ihr Arbeitsfeld übertragen könne. Abschliessend zeigt sich auf dieser zweiten Stufe des Modells von Kirkpatrick (1959) in der qlTs und der qnTs ein diverses Bild, wobei diese Stufe in den Interviews als positiver eingestuft wurde als in der qnTs.

Bei den fehlenden Themen wurden in beiden Teilstudien unterschiedliche Aspekte angesprochen. Waren bei der qnTs primär Themen Richtung agile Organisationsentwicklung, Change-Management, Kulturentwicklung, neue Arbeits- und Organisationsformen sowie Management und Strategie erwähnt worden, wurde in der qlTs vorrangig der Wunsch nach einem Nachfolgemodul geäussert. Deckungsgleich wurden hingegen mögliche Kurse hinsichtlich der Digitalisierung, wie beispielsweise die digitale Verwaltung, sowie Module über neue Arbeits- und Führungsformen angesprochen. Dies deckt sich mit der IAP Studie 2022, welche von der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (2022) publiziert wurde: Digitalkompetenz sei zwar in vielen Bereichen heutzutage unverzichtbar, parallel dazu gibt es aber wenig Möglichkeiten zur strategischen Förderung der digitalen Kompetenzen der FK. Das Ergebnis der qnTs wird durch die Studie von Kienbaum (2017) gestützt, welche das Change- und Transformationsmanagement ebenfalls unter den drei Topthemen sieht, welchen mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

Des Weiteren konnte die in den qualitativen Interviews von allen kursleitenden Personen angesprochene Herausforderung bezüglich der Schwierigkeit *Balance zwischen Praxis und Theorie und Praxisbezug herstellen können* nicht gestützt werden, da diese Balance von der grossen Mehrheit der FK in der qnTs als passend angesehen wurde.

Herausforderungen im Führungsalltag und Einschätzung zukünftiger Anforderungsbereiche

Die in der qlTs am meistgenannten Herausforderungen stellten die digitalisierte Zusammenarbeit und den Dichtestress dar. Erstgenannter Punkt deckt sich mit den quantitativen Ergebnissen. Auch in dieser Teilstudie war die Kommunikation in Präsenz und im virtuellen Raum die mit 80 % am häufigsten angewählte Antwortoption. Die erwähnte Kommunikation wird mit der ebenfalls in drei Interviews genannten Herausforderung der Koordination und Kommunikation im Team bestärkt, was zeigt, dass die Themen rund um die Kommunikation einen zentralen Punkt darstellen, in dem die Anforderungen an FK wachsen. Der Dichtestress aus der qlTs wurde in der qnTs nicht als solcher erfragt, es ist aber spannend, dass fehlende Zeit der meistgenannte Grund für das Nichtbesuchen der Kurse darstellt. Dieses Ergebnis bestätigt sich durch die Studie von Kremper und Kühner (2022), bei welcher das Thema Kommunikation ebenfalls als aktuell und zukünftig noch herausfordernder eingestuft wurde. Ruft man die auf Abbildung 2 ersichtliche Grafik von Gleich (2010) in Erinnerung, so zeigt sich, dass in den eben genannten Bereichen die Anforderungen und Herausforderungen am grössten sind und gleichzeitig die Differenz zu den bestehenden Fähigkeiten der FK am höchsten ist. Daher wird in diesem Bereich das grösste Potenzial der FKE vermutet. Die von je rund drei Viertel der Personen in der qnTs angewählten Herausforderungen zur Selbstreflexion und soziale Sensibilisierung sowie Selbstführung/-management lassen sich durch die qlTs nicht bestätigen.

Interessant ist die Betrachtung der Ergebnisse des veränderten Führungsverständnisses und der Frage nach der Wichtigkeit von Rollen der FK in Zukunft aus der qlTs: Die Meinungen zu dieser Frage waren in der qnTs unterschiedlich, was zeigt, dass die in Zukunft wichtigeren Rollen der FK nicht von allen gleich angesehen werden. Das Thema neue Führungsrolle sowie die Frage, was man aktuell und in Zukunft unter Führung versteht, scheint zentral zu sein, wenngleich die Meinungen tendenziell auseinander gehen, ob nun beispielsweise die Rolle des Personalentwicklers, der Personalentwicklerin und/oder des Innovators, der Innovatorin an Bedeutung gewinnen. Das eindeutige Ergebnis der Studie der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (2022), dass sich die Führungsrolle der vorgesetzten Person stark Richtung Coach bewegen wird, lässt sich als solches in der eigenen Studie folglich nicht bestätigen. Wichtig scheint lediglich, wie in den

Interviews erwähnt, dass man heutzutage modern und zeitangepasst führt und die eigene Rolle stets hinterfragt.

Lernkonzepte der Zukunft und Unterstützungsangebote

Abschliessend wurde erfasst, welche durch den Begriff Lernen 4.0 geprägten Lern- und Ausbildungsmethoden von den FK gewünscht werden. In allen acht Interviews wurde erwähnt, dass der Ansatz der Kombination von Präsenzveranstaltungen mit virtuellen Formaten befürwortet wird. Dies wird durch die qnTs bestätigt, bei der die klare Mehrheit der FK Präsenzkurse wünscht, dicht dahinter befinden sich die Blended-Learning-Formate. In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse der Studie von Kienbaum (2017), welche die digitalen Formate eher als Ergänzung der klassischen Formate zur Weiterentwicklung des Topmanagements betrachten und daher kein Verdrängen stattfindet. In dieser Studie wurde ausserdem das Präsenz-Einzelcoaching als das Top-Format eingestuft, was sich in der eigenen durchgeführten Studie nur bedingt bestätigen lässt. Interessant ist, dass das in der vorliegenden Arbeit an Bedeutung gewinnende Format des Blended-Learnings in der Studie von Kienbaum (2017) lediglich auf dem achten Platz zu finden ist - hinter allen Präsenzveranstaltungen und Web-based-Trainings-Einheiten. Dies könnte aber auf die Corona-Pandemie zurückzuführen sein, da vor der Pandemie Onlineformate wenig verbreitet waren und die Studie vorher durchgeführt wurde.

Die in der qlTs verzeichnete leichte Unstimmigkeit, ob eine kollektive Orientierung mit gleichartigen Zielgruppen oder eher abteilungsübergreifend und mit Einbezug verschiedener Zielgruppen gearbeitet wird, war in der qnTs ähnlich vorzufinden. Dieses Ergebnis kann mit der in zwei Interviews erwähnten Empfehlung, dass man bei der Wahl der Formate auch die Ziele eines Kurses berücksichtigen sollte, erklärt werden und sich daher keine klare Präferenz für nur das eine oder andere Format verzeichnen lässt.

Hinsichtlich der Dauer von Weiterbildungsformaten wurden in den Interviews von der klaren Mehrheit kürzere Einheiten bevorzugt. Auch hier lässt sich basierend auf den Daten der Interviews festhalten, dass die Themen und Ziele eines Kurses miteinbezogen werden müssen. Kürzere Einheiten mit viel Theorieinput haben die FK gerne online, Interaktion, Austausch und grössere Einheiten werden vor Ort bevorzugt. Zu einem ähnlichen Fazit führen die Ergebnisse der qnTs, bei der die kürzere Weiterbildung im Rahmen von ein- bis zweitägigen Kursen am meisten Zustimmung fand.

Als letzter Schritt wurde verglichen, wie sich das in den Interviews und der Online-Umfrage gewünschte Unterstützungsangebot sowie die Möglichkeit zur Gewinnung von mehr Teilnehmenden abgleichen lässt. Wurde in den Interviews vor allem erwähnt, dass man über Pflicht- und allgemeine Infoveranstaltungen mehr Teilnehmende mobilisieren könnte, wurden in der qnTs vor allem die finanzielle Beteiligung und die zur Verfügung gestellte Arbeitszeit

thematisiert. Übereinstimmend wurde in beiden Teilstudien erwähnt, dass die Einstellung der vorgesetzten Person einen zentralen Einfluss auf den Besuch beziehungsweise einen Nicht-Besuch der Angebote hat.

6.2 Gestaltungshinweise und Handlungsempfehlungen

Um auf die thematisierten Ergebnisse und deren Vergleich Bezug nehmen zu können, werden nachfolgend Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung der Kurse erarbeitet.

Aufbau eines Alumni-Netzwerkes

Nachfolgemodule – sowohl in der qlTs wie auch in der qnTs – war jener Punkt, der am häufigsten als fehlend genannt wurde. Die FK wünschen sich eine stärkere Fokussierung auf das Weiterführende, um ihr durch die Führungsausbildung aufgebautes Netzwerk pflegen und ausbauen zu können. Hier könnte etwas wie ein Alumni-Netzwerk aufgebaut werden, bei dem sich die Teilnehmenden entweder in der gleichen Gruppenkonstellation oder bewusst in gemischten Gruppen treffen könnten. Bei solchen Netzwerkanlässen steht gemäss Breuer (2011) die soziale Interaktion von Personen, welche eine ähnliche berufliche Vergangenheit aufweisen – oder in diesem Kontext einen Kurs bei der AOB besucht haben – im Vordergrund. Diese Treffen können In-House von der AOB betrieben werden. Konkret kann zu regelmässigen Events mit Gastredner:innen zu jährlichen Alumni-Anlässen oder zu einem geselligen get-together eingeladen werden. Letzteres ist das, was sich die FK in den Interviews primär wünschten. Dieses in der qlTs und qnTs als hoch eingeschätzte Bedürfnis nach Interaktion stellt einen guten Prädiktor für eine erfolgreiche Implementierung eines Alumni-Netzwerkes dar. Mit den regelmässigen Treffen können die Angebote in einem angenehmen Rahmen durch die AOB präsentiert und parallel dazu kann im Austausch untereinander der Fear of missing out-Effekt getriggert werden. Von Bregas, Heberle und Nagels (2022) wird empfohlen, solche Netzwerkanlässe in einem hybriden Format durchzuführen: fachliche Inhalte und Keynotes lassen sich gut remote präsentieren, hingegen wird der informelle Austausch zwischen den Teilnehmenden bei einem remoten Format im Vergleich zu einer Präsenzveranstaltung stark eingeschränkt. Damit bei solchen Angeboten alle interessierten Personen profitieren, können Keynotes für Personen, die sich lediglich den fachlichen Input wünschen, online übertragen werden. All jene, welche sich im Anschluss gerne austauschen, können den informellen Austausch in Präsenz pflegen (Breuer, 2011).

Dass die Wichtigkeit eines Netzwerkes essenziell ist, zeigt auch die Studie der ZHAW (2022), welche das kollegiale Lernen als äusserst wirkungsvolle Lernmethode anschaut - jedoch werden nur wenige Möglichkeiten zum internen Austausch realisiert. Dies ist daher bedenklich, weil die Teilnehmenden der besagten Studie beim Erfahrungsaustausch am zweitmeisten gelernt haben, gleich hinter dem organisierten Erfahrungsaustausch kombiniert

mit Fachinputs. Zudem ist mehr als die Hälfte der befragten Personen in dieser Studie der Ansicht, dass solche Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch in Zukunft mehr eingesetzt werden. Es lohnt sich schon jetzt, in dieses Format zu investieren und bei der AOB sollte es unbedingt auch weiter gefördert werden.

Aufbau eines Nachschlagewerkes für Unternehmen

Um den Transfer des in den Kursen Gelernten in den Berufsalltag zu unterstützen, kann ein Online-Nachschlagewerk für Unternehmen Hilfe leisten. Da von der Mehrheit der befragten FK E-Learnings abgelehnt wurden, empfiehlt sich, auf eine Online Learning-Plattform zu verzichten und die Datenbank lediglich als auf die Kursinhalte zugeschnittene Wissenssammlung aufzubauen. So kann erreicht werden, dass die Lerninhalte schnell und unkompliziert nachgeschlagen, aber auch repetiert werden können. Dass diese Methode Erfolg haben kann, zeigt das Ergebnis, dass sich rund die Hälfte der FK Just-in-time-Konzepte vorstellen könnte, bei denen das Wissen dann abgerufen wird, wenn sie Unterstützung benötigen (Feser et al., 2017).

Einbezug von erfahrenen Führungskräften

Um das Wissen von erfahrenen FK innerhalb der Stadt Bern zu teilen, können diese in die Angebotsgestaltung miteinbezogen werden. So wären neben den kursleitenden Personen der AOB auch FK hinzugezogen, die ihr für angehende FK sowie für die Stadt Bern relevantes und wertvolles Wissen weitergeben können. Neben der Erhaltung und der Möglichkeit zum Teilen ihres Wissens, werden die FK so auch gleich selbst aufs Angebot der AOB aufmerksam gemacht. Beim Einbezug dieser erfahrenen FK sollte es dabei nicht um die Vermittlung von theoretischem Wissen gehen, sondern um handlungsorientierte und angewandte Informationen. Dass dies wirkt, zeigt die Studie von Kremper und Kühner (2022), welche die Expertise der Referent:innen an dritter Stelle der wichtigsten Merkmale der FKE sieht.

Ansprache von teilnehmenden Personen und Nachchecks

Die Empfehlung in dieser Kategorie ist zweigeteilt, da sie auf unterschiedliche Zielgruppen fokussiert. Bei der einen Gruppe ist es das Ziel, Teilnehmende, welche erst kürzlich ihre Grundausbildung absolviert haben, up to date zu halten und sie für nachfolgende Module zu motivieren. Hier kann ein Nachfolgetermin in derselben Führungsgruppe oder ein individuelles Coaching helfen, um an den Leuten dranzubleiben sowie gleichzeitig auch den Transfer zu unterstützen. Ein Nachcheck, ungefähr ein halbes Jahr später, kann angewendet werden, damit die Teilnehmenden mit einer gewissen Distanz auf die Kursinhalte zurückblicken und ihre Learnings teilen können. Hier müsste sicherlich gut überlegt werden,

wie viel von der AOB organisiert und geleitet wird und was von den Teilnehmenden selbst initiiert werden sollte.

Bei der anderen Zielgruppe handelt es sich um jene FK, welche ihre Grundausbildung bereits vor längerer Zeit absolviert haben oder für sich selbst keinen Entwicklungsbedarf sehen. Ein Teil könnte über eine Pflicht zur Weiterbildung laufen, indem alle FK beispielsweise zwei Tage pro Jahr eine Weiterbildung besuchen müssten, wobei den Personen freigestellt ist, ob sie diese intern oder extern besuchen wollen. Hier muss bedacht werden, dass mit verpflichtenden Regeln eher die extrinsische Motivation stimuliert wird, da die Handlung als Mittel zum Zweck angesehen wird, um bestimmte Ergebnisse zu erreichen (Seidel & Krapp, 2014). Bei dieser Massnahme müssten Kosten und Nutzen gut abgewogen werden, da man die FK zwar bei den Weiterbildungen dabei hat, es aber sein kann, dass die Motivation eher klein ist und dies wiederum Auswirkungen auf die anderen Teilnehmenden sowie die Qualität des Kurses haben kann. Der andere Pfad, welcher auf Freiwilligkeit beruht, läuft über spannende Angebote. Grosse Wirkung auf die Motivation einer hierarchisch tiefer gestellten Person kann sein, wenn eine FP selbst eine Aus- und Weiterbildung absolviert. So kann zuletzt auch eine Kultur des ständigen Weiterbildens geschaffen werden.

Zur Transfersicherung können gemäss Stadlober (2017) Transferaufgaben eingeführt werden, welche in den Modulen vorbereitet und anschliessend in der Fallsupervision und mit Transfergesprächen besprochen werden. Gemäss Breuer (2011) erhöhen solche Transferaufgaben die Chancen eines Lerntransfers, sofern die Aufgabe im Kurs besprochen sowie eine konkrete Vereinbarung und im Arbeitsalltag Transfermassnahmen zur Umsetzung angeboten werden. Der AOB wird deshalb empfohlen, pro Führungsmodul eine Reflexionsaufgabe zu formulieren. Durch die Reflexionsaufgabe machen sich die FK Gedanken, wie die Aufgabe gelaufen ist und was sich konkret bei ihnen selbst und dem Team verändert hat. Im Rahmen der Prozessbegleitung kann das Beratungsformat *Fallsupervision* eingesetzt werden, bei dem die erwähnten Aufgaben reflektiert und besprochen werden. Gegenseitige Beratung, Support und Reflexion stehen dabei im Zentrum (Stadlober, 2017)

Angebote individualisieren vs. Kollektivismus

Kremper und Kühner (2022) empfehlen, von standardisierten Formaten zu passgenauen Angeboten zu wechseln. Gleichzeitig halten sie aber auch fest, dass die Teilnehmenden nicht nur auf sie zugeschnittene Formate fordern können, sondern es braucht viel mehr Eigenverantwortung für den individuellen und intentionalen Entwicklungsprozess (Kremper & Kühner, 2022). Dass das Giesskannenprinzip in der heutigen Zeit nicht mehr zielführend ist, erkennt auch die Haufe Akademie (2022): «Es gilt wegzukommen vom Giesskannen-Prinzip, hin zur Gestaltung stark individualisierter Lernwege- und Inhalte.» (S. 3)

Hinsichtlich des Lernerfolges der beiden Schulungsformate erzielen standardisierte Methoden nach Meifert und Olsok (2022) hohe Werte, nehmen aber im Hinblick auf den Lerntransfer in den Berufsalltag signifikant ab. Die individualisierten Schulungsformate hingegen haben einen tendenziell höheren Lernerfolg, was sich vor allem auf den drei letzten Ebenen des Modells von Kirkpatrick (s. Abb. 6) zeigt (Meifert & Olsok, 2022). In der Studie von Meifert und Olsok (2022) konnte eine Tendenz für standardisierte Formate bei Themen rund um Compliance festgestellt werden, während Themen rund um Führung und People Skills tendenziell mehr individualisiert gewünscht werden.

Empfohlen wird deshalb, zu schauen, welche Abteilungen bei den Kursen vertreten sind, um sich dann zu überlegen, ob man für eine Branche etwas Spezifisches macht. Gibt es von einer Abteilung viele Anmeldungen, kann man abklären, ob die Leute einen Kurs spezifisch auf ihre Anliegen zugeschnitten oder den kollektiven Austausch mit anderen Abteilungen bevorzugen. Hinsichtlich didaktischer Gestaltung könnte auch eine Kombination umgesetzt werden, also einen Teil mit den anderen Teilnehmenden zu gestalten und einen Teil spezifisch auf die Bedürfnisse einer Abteilung zuzuschneiden. Hier ist es wichtig, eine konzeptionelle und didaktische Denkweise anzuwenden. Der AOB wird an dieser Stelle deshalb empfohlen, einen Methodenmix umzusetzen, bei dem sowohl ein gemeinsames wie auch ein individuell orientiertes Lernen mit hohem Reflexions- und Praxisanteil realisiert werden kann.

Format und Ansatz

Bezüglich des gewünschten Formates lässt sich eine klare Präferenz für Präsenzkurse verzeichnen, weshalb dieses Format auch als Empfehlung an die AOB weitergegeben wird. Ein Fokus kann vermehrt aber auch auf das Blended-Learning-Format gerichtet werden, da dies den Wünschen der FK entspricht. Gemäss der Haufe Akademie (2022) ist das Blended-Learning-Format empfehlenswert, da so der bei den rein webbasierten Kursen vermisste persönliche Kontakt legitimiert werden kann. Dieser Methodenmix aus klassischen Präsenzmethoden und Online-Massnahmen ist gemäss diesem Bericht zielführend. Einheiten, bei denen es in erster Linie um Vermittlung von fachlichem Wissen geht, können gemäss Bregas, Herberle und Nagels (2022) gut online durchgeführt werden. Gemäss Liebermeister (2022) dürfen beim Blended-Learning-Format die didaktischen Anforderungen nicht unterschätzt werden. Dies bedeutet, dass die kursleitenden Personen mehr Inhalte erzeugen müssen, wodurch sich wiederum die Anforderungen an eine professionelle Gestaltung der Kursinhalte vervielfältigen und die gesamte Organisation anspruchsvoller machen.

Hinsichtlich der Gruppenkonstellation kann keine eindeutige Empfehlung abgegeben werden, da sowohl Meinungen für eine variable wie auch eine konstante Führungsgruppe

erwähnt wurden. Eine Empfehlung lautet, wie in den Interviews angesprochen, zwischen den physischen Terminen kurze Online-Meetings abzuhalten. Bezüglich des Ansatzes wird ein gruppenzentriertes oder expertenzentriertes Lernen empfohlen. Bei der Dauer wünscht sich die Mehrheit Weiterbildungen von ein- bis zweitägigen Kursen, auch halbtägige Kurse finden Anklang. Abschliessend sollte bedenkt werden, dass sich nicht jede Person im gleichen Setting wohlfühlt und damit zurechtkommt.

Kursinhalte

Basierend auf den Ergebnissen der qnTs können die Angebote rund um die Themen der agilen Organisationsentwicklung, Kulturentwicklung und Management und Strategie ausgebaut werden. Die restlichen Angebote werden als weitestgehend ausreichend eingestuft, weshalb empfohlen wird, diese nicht weiter zu vertiefen. Da der Entwicklungsbedarf bei den Themen rund um die Digitalkompetenz und der Kommunikation in Präsenz und im virtuellen Raum am grössten ist, wird empfohlen, hier zusätzliche Angebote zu planen. Auch sollten die auf Abbildung 20 aufgezeigten zukünftigen Anforderungsbereiche in den Fokus rücken und längerfristig beobachtet werden. Hier bedürfen vor allem die Teamführung, Kommunikation, Selbstreflexion und soziale Sensibilisierung sowie Selbstführung und -management mehr Aufmerksamkeit.

Der als wichtig empfundene Praxisbezug sollte auf jeden Fall aufrechterhalten und wenn möglich noch verstärkt werden. Dies halten auch Kremper und Kühner (2022) in ihrer Studie fest, da der Praxisbezug für die befragten Personen am wichtigsten sei, gefolgt von den Themen und Inhalten. Werden die erwähnten gewünschten Themen mit einem guten Praxisbezug verknüpft, kann das Angebot attraktiver gemacht und der Transfer unterstützt werden (Kremper & Kühner, 2022). Empfohlen wird, methodische Massnahmen on-the-job, welche eine inhaltliche und nahe Verbindung zur Arbeitspraxis aufweisen, weiter auszubauen und zu fördern.

7 Fazit

In diesem letzten Kapitel werden die anfangs erläuterte Fragestellung beantwortet, das Vorgehen kritisch hinterfragt sowie Limitationen der Arbeit festgehalten, im Ausblick wird Bezug auf weitere mögliche Forschungsfelder genommen.

7.1 Beantwortung der Fragestellung

Es kommt zum Ausdruck, dass die FK insgesamt einen positiven Eindruck der Angebote der AOB haben und sie mit dem Unterstützungsangebot zufrieden sind. Die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Fragestellung «Welche Unterstützungsangebote brauchen FK der Stadt Bern, um ihre Führungstätigkeit heutzutage erfolgreich ausführen zu

können und wie kann dieses Angebot aufseiten der Ausbildung und Organisationsberatung der Stadt Bern (AOB) aussehen, um dem zukünftigen Lernen der FK zu entsprechen?» wird nun anhand der Ergebnisse der qlTs und der qnTs beantwortet.

Das meistgenannte gewünschte Unterstützungsangebot stellt die finanzielle Beteiligung dar, gefolgt von der verfügbaren Arbeitszeit. Jedoch ist der Grossteil der FK der Ansicht, dass bereits genügend Unterstützungsangebote bestehen und die Stadt Bern eine angemessene Förderung praktiziere. Für die zukünftigen Anforderungsbereiche als FP und damit einhergehend einem grösseren Unterstützungsbedarf wünschen sich viele FK mehr Support bei der digitalisierten Zusammenarbeit und damit gekoppelt der erschwerten Kommunikation und Koordination im Team. Auch soziale Sensibilisierung sowie Selbstführung/-management werden nach Ansicht der Teilnehmenden anspruchsvoller werden. Dass darauf ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte, zeigt die Tatsache, dass der subjektiv eingeschätzte Entwicklungsbedarf in den Bereichen Digitalkompetenz und Kommunikation in Präsenz und im virtuellen Raum am grössten ist. Um Bezug auf die Fragestellung zu nehmen, brauchen die befragten FK hier am meisten Unterstützung.

Bezüglich des zweiten Teils der Fragestellung, wie das Angebot aussehen könnte, sind einerseits Inhalte sowie auf der anderen Seite Formate und Lernkonzepte zu nennen. Zu den gewünschten Inhalten zählen mehr Inputs zu den Themen agile Organisationsentwicklung, Change-Management, Kulturentwicklung, neue Arbeits- und Organisationsformen sowie Management und Strategie. Beim Format wünschen sich die meisten FK aktuell und auch in Zukunft Präsenzkurse, wobei auch das Blended-Learning-Format immer beliebter zu werden scheint. Die meisten FK bevorzugen ein gruppenzentriertes oder ein expertenzentriertes Lernen. Dabei werden kürzere Weiterbildung im Rahmen von ein- bis zweitägigen Kursen vorgezogen, auch Weiterbildungen in halbtägigen Kursen können sich die FK vorstellen. Längere Sequenzen werden nur von einer Minderheit gewünscht. Die Frage bezüglich der Individualisierung oder Kollektivierung der Angebote hängt mit der Problematik zusammen, dass bei vielen Kursen ein unterschiedliches Zielpublikum anwesend ist. In Zukunft kann es für die AOB wichtig werden, sich individuell auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu fokussieren und deshalb sowohl individuelle, auf die Person zugeschnittene als auch kollektive Angebote zu präsentieren. Was sicherlich ausgebaut werden sollte ist das Netzwerk, welches von der klaren Mehrheit der FK gewünscht wird. Mithilfe der aufgezeigten Gestaltungsempfehlungen für zukünftige Kurse kann die Unterstützung sowie der Transfer in den Berufsalltag noch besser gelingen und so der Nutzen für alle Beteiligten optimiert werden. Die FK-Entwicklungskurse sowie deren Formate sollten also mit den erwähnten Empfehlungen optimiert und mit auf die FK zugeschnittenen Themen angereichert werden.

7.2 Kritisches Hinterfragen des Vorgehens und Limitationen

In diesem Unterkapitel werden das in der Arbeit angewendete Vorgehen kritisch hinterfragt sowie Limitationen und deren Auswirkungen auf die Ergebnisse erläutert. Sowohl die qualitative wie auch die quantitative Datenerhebung waren aufgrund des ausführlichen Interviewleitfadens beziehungsweise der Items in der Online-Umfrage umfangreich und konnten die Sichtweisen der Führungs- und der Kursleitendenpersonen gut erfassen. Bei der qualitativen Datenerhebung wurde darauf geachtet, möglichst verschiedene Vertreter:innen bezüglich Direktionen, Tätigkeitsfeldern, Alter und besuchtes Angebot zu finden. Dies gab zwar ein spannendes Bild, um aber differenzierter zu erfassen, welches Unterstützungsangebot sich die einzelnen Direktionen wünschen, müssten mehr Personen befragt werden. In diesem Rahmen liess dies keine Vergleichsmöglichkeiten zu. Bei der quantitativen Datenauswertung haben weniger Personen als erwartet teilgenommen. Auch Personen, welche keine Führungsaus- und Weiterbildung bei der AOB gemacht haben, wurden eingeladen, am Fragebogen teilzunehmen. Leider begannen ihn nur zwei Personen auszufüllen und brachen ihn sogar wieder ab. Auch haben die freien Antwortfelder die Auswertungsobjektivität eingeschränkt. Das Cronbachs Alpha wurde nicht erwähnt, was die Replizierbarkeit und die Reliabilität der Ergebnisse einschränkt (Rammstedt, 2004). So kann die Validität der erhobenen Daten nicht vollständig gesichert werden.

7.3 Ausblick

In diesem abschliessenden Teil wird der weitere Forschungsbedarf im Bereich FKE thematisiert. Der Grossteil dieser Arbeit fokussierte auf die FKE aus Sicht der FK und der kursleitenden Personen. Um die Ergebnisse zu bestätigen und eine Aussenperspektive inkludieren zu können, wäre es spannend, die Sicht der Mitarbeitenden einfliessen zu lassen. Konkrete Fragen könnten sein, wie sie ihre FP wahrnehmen und wo aus ihrer Sicht Entwicklungsbedarf vorhanden ist. Neben der Betrachtung der FP aus der Perspektive der Mitarbeitenden könnten letztgenannte selbst in den Fokus rücken, um zu untersuchen, welches Angebot für sie bereits besteht und wie dies den Bedürfnissen und Erwartungen entsprechend ausgebaut werden könnte.

Im Rahmen des Marketings könnte zukünftig ermittelt werden, wie die Kurse zu den Leuten gebracht werden und wie man insbesondere diejenigen Personen erreichen kann, welche lange kein Angebot mehr besucht haben. Kennen sie das Angebot nicht, spricht es sie nicht an oder sehen sie für sich selbst keinen Entwicklungsbedarf? Bei letzterer Antwort wäre es dann wiederum spannend abzugleichen, ob es die von der FP geführten Mitarbeitenden ebenfalls so sehen oder ob sich hier eine gewisse Diskrepanz ergibt. Auch kann untersucht werden, ob man grundsätzlich alle FK der Stadt Bern erreicht und sie überhaupt auf die Angebote aufmerksam gemacht werden. Hier könnte man versuchen, an

diese Personen zu gelangen und herauszufinden, was eben genau diese Personen sich von der AOB wünschen und welches Format sie ansprechen würde. Abschliessend lässt sich aber nicht ausschliessen, dass künftig noch weitere Einflussfaktoren relevant werden. Inwieweit solche Kriterien Zugewinne oder Verluste an Relevanz verbuchen können, könnte Gegenstand weiterer Forschungen sein.

Literaturverzeichnis

Aline, I., & Ramkumar, D. S. (2018). Leaders are not born, they are made*. International Journal of Applied Research 4(5),* 94–96.

Armutat, S. (2007). *Management development: Zukunftssicherung durch kompetenzorientierte Führungskräfteentwicklung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Becker, M. (2007). Die neue Rolle der Personalentwicklung. In: Thom, N., Zaugg, R.J. (eds) *Moderne Personalentwicklung.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Beucke-Galm, M. (2008). Coaching—Ein Dialog mit sich selbst, der Gruppe und der Organisation. In H. Krall, E. Mikula, & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching: Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 133–146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boerma, M., Coyle, E. A., Dietrich, M. A., Dintzner, M. R., Drayton, S. J., Early, J. L., Edginton, A. N., Horlen, C. K., Kirkwood, C. K., Lin, A. Y. F., Rager, M. L., Shah-Manek, B., Welch, A. C., & Williams, N. T. (2017). Point/Counterpoint: Are Outstanding Leaders Born or Made? *American Journal of Pharmaceutical Education, 81(3),* 58.

Bogner, K., & Landrock, U. (2014). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen.* Mannheim: GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines).

Bregas, J., Heberle, K., & Nagels, F. (2022). Führungskräfteentwicklung online. In J. Bregas, K. Heberle, & F. Nagels (Hrsg.), *Digitale Formate in der Personalentwicklung: Überblick und Hilfestellung für die berufliche Praxis* (S. 41–56). Wiesbaden: Springer Gabler.

Breuer, P. (2011). Trend zu lebenslangen Netzwerken: Alumni-Netzwerke in Unternehmen. In M. Klaffke (Hrsg.), *Personalmanagement von Millennials: Konzepte, Instrumente und Best-Practice-Ansätze* (S. 181–196). Wiesbaden: Springer Gabler.

Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. Current Directions in *Psychological Science, 1(3),* 98–101. California: SAGE Publishing.

Covey, S. (o. J.). Are leaders born or made? *Conversational Leadership*. Abgerufen am 15. März 2023, von https://conversational-leadership.net/quotation/quote-are-leaders-born-or-made/

Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly, 11*(4), 581–613. Amsterdam: Elsevier.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* Springer Gabler: Wiesbaden.

Feser, C., Nielsen, N., & Rennie, M. (2017). *What's missing in leadership development?* New York: McKinsey & Company.

Gleich, M. (2010). *Führungskräfteentwicklung in ausgewählten Unternehmen der Wirtschaft—Anspruch und Wirklichkeit.* Hamburg: Universitätsbibliothek der HSU.

Haufe Akademie. (2022). *Whitepaper Maßgeschneiderte Führungskräfteentwicklung.* Freiburg im Breisgau: Haufe Akademie.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eilers, S., Möckel, K., Rump, J. & Schabel, F. *Lebenslanges Lernen - HR-Report (2020).* Mannheim: Hays Institut für Beschäftigung und Employability IBE.

Hungenberg, H., & Wulf, T. (2006). *Grundlagen der Unternehmensführung.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for Evaluation Training Programs. *Journal of the American Society of Training Directors, 13,* 21-26. Ohio State University: American Society of Training Directors.

Knoll, M. (2013). *Lernen - Definition(en) eines hypothetischen Konstrukts auf Grundlage seines historischen Kontextes.* München: GRIN Verlag.

Kremper, C., & Kühner, M. (2022). *Next Leadership - Unsere Erfahrung, Ansätze und Impulse*. Warburg: Strametz & Associates GmbH.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Liebermeister, B. (2022). *Alpha Collaboration - Führung im Umbruch: Perspektiven für die Zusammenarbeit der Zukunft.* Wiesbaden: Institut Für Führungskultur Im Digitalen Zeitalter (Ifidz).

Mccauley, C. (2008). *Leader Development: A Review of Research.* North Carolina: Center for Creative Leadership.

Meifert, M., & Olsok, A. (2022). *Weiterbildung im Kontext aktueller Herausforderungen und Trends— Weiterbildungsstudie 2022.* Berlin: Bitkom Akademie.

Parks, S. D. (2008). *Leadership Can Be Taught: A Bold Approach for a Complex World.* Brighton: Harvard Business Review.

Preusser, J. (2014). *Alpha Intelligence - Was Führungskräfte von morgen brauchen.* Frankfurt am Main: F.A.Z.-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen GmbH.

Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item Skalen: Eine Einführung.* Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden, Analysen ZUMA.

Schmitz, A., & Graf, N. (2020). *Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0,* 76–80. Freiburg im Breisgau: Haufe-Lexware.

Seeger, T. (2020). *Das agile Team steuert sich selbst: Kompetenzen und Fähigkeiten zur Eigenentwicklung selbstorganisierter Teams.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Seidel, T., & Krapp, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien.* Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Stadlober, S. (2017). *Reflexions- und Transfermaßnahmen in der Führungskräfteentwicklung-Konzeption, Durchführung, Prozessbegleitung und Evaluation.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ausbildung und Organisationsberatung Stadt Bern. (2022). Verfügbar unter. https://www.bern.ch/themen/arbeiten-fuer-die-stadt-bern/ausbildung-und organisationsberatung

Stern, E., Schalk, L., & Schumacher, R. (2016). Lernen. In J. Möller, M. Köller, & T. Riecke-Baulecke (Eds), *Basiswissen Lehrerbildung* (S. 106-120). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Titzrath, A. (2013). Strategische Führungskräfteentwicklung. In R. Stock-Homburg (Hrsg.), *Handbuch Strategisches Personalmanagement* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Witt, S. (2017*). Evaluation des Lehr-Lernprozesses.* Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Wunderer, R. (2003). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre*. München: Hermann Luchterhand Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Angebot Vertiefungsmodule AOB. Eigene Darstellung, angelehnt an Ausbildung und Organisationsberatung Stadt Bern (2022). Verfügbar unter: https://www.bern.ch/themen/arbeiten-fuer-die-stadt-bern/ausbildung-und-organisationsberatung/fuehrungskurse. 4
Abbildung 2. Einordnung der Führungskräfteentwicklung ins Wissenschaftsgefüge. Aus Führungskräfteentwicklung in ausgewählten Unternehmen der Wirtschaft - Anspruch und Wirklichkeit von M. Gleich (2010), S. 82. Hamburg: Universitätsbibliothek der HSU / UniBwH. 7
Abbildung 3. Potenzial und Wirkung der Entwicklung von Führungskräften. Aus Führungskräfteentwicklung n ausgewählten Unternehmen der Wirtschaft - Anspruch und Wirklichkeit von M. Gleich (2010), S. 83. Hamburg: Universitätsbibliothek der HSU / UniBwH. 8
Abbildung 4. Zielgruppen der Führungskräfteentwicklung mit den Entwicklungsmassnahmen. Aus Management development: Zukunftssicherung durch kompetenzorientierte Führungskräfteentwicklung von S. Armutat (2007), S. 17. Bielfeld: W. Bertelsmann Verlag. 10
Abbildung 5. Massnahmen und Instrumente der strategischen Führungskräfteentwicklung. Aus Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre von R. Wunderer (2003), S. 263. München: Hermann Luchterhand Verlag. 11
Abbildung 6. Kirkpatrick's training evaluation Model. Eigene Darstellung, angelehnt an Techniques for Evaluation Training Programs von D.L.Kirkpatrick (1959). In Journal of the American Society of Training Directors, 13, 21-26. 14
Abbildung 7. Ablaufschema des parallelen Designs. Aus Mixed Methods von U. Kuckartz (2014), S. 74. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5. 18
Abbildung 8. Untersuchungsdesign (eigene Darstellung) 19
Abbildung 9. Leitfadenerstellung nach SPSS-Prinzip. Eigene Darstellung, angelehnt an Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews von C. Helfferich (2011). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 20
Abbildung 10. Kategoriensystem (eigene Darstellung) 22
Abbildung 11. Einschätzung Zufriedenheit (eigene Darstellung) 33
Abbildung 12. Einschätzung Verhältnis In- und Output (eigene Darstellung) 33
Abbildung 13. Einschätzung Interaktivität (eigene Darstellung) 34
Abbildung 14. Einschätzung Austausch (eigene Darstellung) 34
Abbildung 15. Einschätzung Angebot AOB (eigene Darstellung) 35
Abbildung 16. Einschätzung Anforderungen (eigene Darstellung) 36
Abbildung 17. Einschätzung Rollen der Führungskraft (eigene Darstellung) 36
Abbildung 18. Einschätzung Entwicklungsbedarf (eigene Darstellung) 37
Abbildung 19. Einschätzung Wunschformat (eigene Darstellung) 38
Abbildung 20. Einschätzung Gruppenzusammensetzung (eigene Darstellung) 38
Abbildung 21. Antworten aus offenem Textfeld zu Unterstützungsangeboten (eigene Darstellung) 39
Abbildung 22. Einschätzung gewünschte Lernformen (eigene Darstellung) 39
Abbildung 23. Einschätzung zeitlicher Rahmen (eigene Darstellung) 40