

Evaluierung von Lehrgängen für Führungskräfte in der Sozialwirtschaft

Eine quantitative Analyse aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts in Social Sciences

der FH Campus Wien

im Rahmen des europäischen Joint Degree-Masterstudienganges

„Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit“

Vorgelegt von:

Mag.^a Doris Nazarevic

Personenkennzeichen:

1610600031

ErstbegutachterIn:

FH Campus Wien

Mag.^a (FH) Mag.^a Astrid Russ

ZweitbegutachterIn:

Hochschule München

Prof. Dr. Jürgen Sandmann

Eingereicht am:

26.08.2018

Erklärung:

Ich erkläre, dass die vorliegende Masterarbeit von mir selbst verfasst wurde und ich keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet bzw. mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Weiters versichere ich, dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch) identisch sind.

Datum:

Unterschrift:

Danksagung

Entstanden ist diese vorliegende Masterarbeit im Rahmen des Studiums Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit an der Fachhochschule Wien.

Bedanken möchte ich mich vor allem bei Frau Mag.^a (FH) Mag.^a Astrid Russ, die im Forschungsthemenpool mein Interesse zu der Thematik Führungskräfteentwicklung in der Sozialwirtschaft bestärkt hat, und diese Arbeit mit zahlreichen konstruktiven Anregungen bis zur Fertigstellung fachlich betreut hat.

Zudem danke ich den beiden Lehrgangskordinator/innen Frau Elisabeth Fahrngruber, MSc und Herrn Mag. Christian Fischer für die Unterstützung bei dieser Masterarbeit.

Weiters möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich im Laufe des Studiums und bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben. Ein ganz besonderer Dank gebührt Bettina, Carina und Christine.

Am allermeisten danke ich meiner Familie und vor allem meinem Lebenspartner Herwig Sauberer für ihre emotionale Unterstützung, Geduld und Motivation.

Wien, 2018

Doris Nazarevic

Kurzfassung

Im Rahmen dieser Masterarbeit erfolgt eine Erhebung zum Thema Führungskräfteentwicklung in sozialwirtschaftlichen Organisationen. Dieses Thema wird durch die Evaluierung von fünf Lehrgängen von zwei Weiterbildungsanbietern, der Akademie für Sozialmanagement (ASOM) und dem Institut für Freizeitpädagogik (ifp), bearbeitet.

Ausgangspunkt dieses Forschungsvorhabens sind vor allem die steigenden Anforderungen an Leitungspersonen in der Sozialwirtschaft. Führungskräfte sind für die Ausrichtung und Weiterentwicklung von Organisationen verantwortlich bei einer verstärkten Markt- und Wettbewerbsorientierung sowie einer Annäherung an betriebswirtschaftliche Denkweisen und Haltungen. Deshalb wird von (zukünftigen) Führungskräften „ein entsprechendes Anforderungsprofil, eine Weiterqualifizierungs- und ebensolche Anpassungsbereitschaft erwartet“ (Maelicke 2009: 754). Aus diesem Grund „existiert eine Reihe von Instrumenten, um Führungskräfte auf die vielfältigen Anforderungen vorzubereiten und weiterzuentwickeln“ (Weingärtner 2014: 20).

In Bezug auf die Thematik Führungskräfteentwicklung wird folgende zentrale Forschungsfrage im Verlauf dieser Arbeit beantwortet: „Wie beurteilen die Absolventen und Absolventinnen von Führungskräftetrainings die besuchten Lehrgänge?“ Diese Frage gilt es im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung zu beantworten, um im Anschluss Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung bestehender Lehrgänge oder zur Gestaltung neuer Lehrgänge abzuleiten.

Hinsichtlich der Ergebnisse darf an dieser Stelle schon vorweggenommen werden, dass die allgemeine Zufriedenheit mit den absolvierten Lehrgängen sehr hoch ist und vor allem die Coaching-Angebote eine wichtige Rolle für die Lehrgangsteilnehmer/innen einnehmen.

Abstract

As part of this master's thesis, a survey is carried out on leadership development in social economy organizations. This theme will be addressed through the evaluation of five courses from two continuing education providers, the Social Management Academy (ASOM) and the Institute for Leisure Education (ifp).

The starting point for this research project is above all the increasing demands on leaders in the social economy. Executives are responsible for aligning and developing organizations in a stronger market and competitive orientation as well as an approach to business thinking and attitudes. For this reason, (future) executives are expected to have "a corresponding profile of requirements, a qualification for further qualification and a willingness to adapt" (Maelicke 2009: 754). For this reason, "there are a number of instruments available to prepare and develop executives to meet the manifold demands" (Weingärtner 2014: 20).

Regarding the topic of leadership development, the following central research question will be dealt with in more detail in the course of this work: "How do the graduates of management training evaluate the courses attended?" This question will be answered in the context of a quantitative questionnaire survey in order to then derive recommendations for the further development of existing courses or for the design of new courses.

With regard to the results, it may be anticipated at this point that the overall satisfaction with the completed courses is very high and above all the coaching offers play an important role for the course participants.

Abkürzungsverzeichnis

ASOM	Akademie für Sozialmanagement
AG	Arbeitgeber/in
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
FKE	Führungskräfteentwicklung
ifp	Institut für Freizeitpädagogik
NPO	Non Profit Organisation
TN	Teilnehmer/in
u.a.	unter anderem
z.B.	zum Beispiel

Schlüsselbegriffe

Evaluation

Fragebogenerhebung

Führungskräfteentwicklung

Quantitative Sozialforschung

Sozialwirtschaft

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	I
KURZFASSUNG	II
ABSTRACT	III
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	IV
SCHLÜSSELBEGRIFFE	V
INHALTSVERZEICHNIS	VI
1. EINLEITUNG	1
1.1. Erkenntnisinteresse und aktueller Forschungsstand	1
1.2. Aufbau der Arbeit	3
2. THEORIE	4
2.1. Begriffsbestimmung	4
2.1.1. Führungskräfteentwicklung	4
2.1.2. Führung in der Sozialwirtschaft	17
2.1.3. Evaluation (im Bildungswesen)	23
3. EMPIRISCHE VORGEHENSWEISE	32
3.1. Forschungsfragen und Hypothesen	32
3.2. Methodik und Forschungsdesign	34
3.2.1. Zielsetzung der Evaluierung.....	34
3.2.2. Beschreibung der Untersuchungseinheiten.....	35
3.2.3. Erhebungsinstrument: Onlinefragebogen.....	39
3.2.4. Operationalisierung.....	41
3.2.5. Sampling und Feldzugang	42
3.2.6. Durchführung der Befragung.....	43
3.2.7. Vorgehen bei der Datenauswertung.....	44
4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	46
4.1. Demographische Beschreibung der untersuchten Personen	46
4.2. Motive und Entscheidungskriterien der Teilnehmer/innen	52
4.3. Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Lehrgangsangebot 60	
4.3.1. Hypothese 1: Die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen unterscheidet sich hinsichtlich der verschiedenen Lehrgänge.	63

4.3.2. Hypothese 2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Lehrgangsangebot und der Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers.	63
4.3.3. Hypothese 3: Die Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers ist höher, wenn die Entscheidung den Lehrgang zu absolvieren mit der/dem Arbeitgeber/in abgesprochen wurde.....	65
4.4. Unterstützungen für den Lehrgang durch den/die Arbeitgeber/in	66
4.5. Lerntransfer in die Praxis	69
4.6. Anregungen und Verbesserungsvorschläge	73
5. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	79
6. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	82
6.1. Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen	82
6.2. Reflexion zur Vorgehensweise	88
7. AUSBLICK	89
QUELLENVERZEICHNIS	91
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	100
TABELLENVERZEICHNIS	101
ANHANG	VII
LEBENS LAUF	XVI

1. EINLEITUNG

1.1. Erkenntnisinteresse und aktueller Forschungsstand

Führungskräfteentwicklung, als Teil der Personalentwicklung, ist eine wesentliche Voraussetzung, um „einen strategischen Beitrag zum Unternehmenserfolg“ (Felfe, Franke 2014: 6) zu leisten. Laut Wallner-Ewald (2005: 293) ist das Ziel der Führungskräfteentwicklung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Nachwuchspotential zu finden und zu fördern, um fähige und motivierte Personen bei Bedarf im Unternehmen einsetzen zu können. Der Aufgabenbereich von Führungskräfte Trainings umfasst die Erweiterung und Förderung der erforderlichen Handlungskompetenz, vor allem durch das Trainieren von konkretem Verhalten (vgl. Felfe, Franke 2014: 6).

Die Anforderungen an Führungskräfte in der Sozialwirtschaft werden immer komplexer und umfangreicher. Die Zukunftsfähigkeit der Organisationen hängt in entscheidendem Maße davon ab, wie mit diesen Herausforderungen umgegangen werden kann (vgl. Eck u.a. 2014: 2f.). Somit hat die Förderung zukünftiger Führungskräfte eine wichtige strategische Bedeutung, um den Unternehmenserfolg zu sichern. Aus diesem Grund bieten einige Weiterbildungsanbieter Lehrgänge an, um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für eine (zukünftigen) Leitungsfunktion zu schulen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich weiterzubilden, indem sie sich Führungskompetenzen aneignen oder ausbauen. Klassische Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung sind unter anderem Coaching und Mentoring, die Übernahme einer Projektleitung oder Stellvertretung (vgl. Felfe, Franke 2014: 26f.), Trainings und Seminare (ebd.: 58f.) sowie Trainee-Programme und Förderkreise (ebd.: 83f.). Häufig werden die unterschiedlichen Methoden miteinander kombiniert, um optimale Trainingseffekte zu erreichen (ebd.: 26).

Die Anbieter von Führungskräfte Trainings evaluieren ihre Lehrgänge regelmäßig intern, wobei eine Veröffentlichung der Ergebnisse nach außen selten stattfindet und weiterführende Analysen und Interpretationen daher nicht möglich sind (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2009: 6). Aus diesem Grund wurden die Bildungseinrichtungen Institut für Freizeitpädagogik (ifp), Akademie für Sozialmanagement (ASOM), Berufsförderungsinstitut Wien (bfi) und die NPO-Academy, welche Lehrgänge für Führungskräfte in Wien anbieten per E-Mail angeschrieben, ob sie an einer Evaluierung ihrer Weiterbildungsangebote im Rahmen einer Fragebogenerhebung teilnehmen möchten. Von den angeschriebenen

Organisationen haben sich das Institut für Freizeitpädagogik (ifp) und die Akademie für Sozialmanagement (ASOM) dazu bereit erklärt, den fertigen Fragebogen an die Absolventinnen und Absolventen der Lehrgänge per E-Mail zu versenden.

Es liegen viele wissenschaftliche Publikationen zum Thema Evaluation von Weiterbildungen (vgl. Reischmann 2006; Kirkpatrick D., Kirkpatrick J. 2006; Häring 2003) sowie Fachbücher, Artikel und Beiträge in Sammelbänden zur Führungskräfteentwicklung (vgl. Wallner-Ewald 2005; Felfe, Franke 2014) vor. Einige Studierende haben sich im Rahmen ihrer Masterarbeit an der FH Campus Wien bereits mit dem Thema Führungskräfteentwicklung in der Sozialwirtschaft auseinandergesetzt.

Das Thema Evaluation von Lehrgängen für Führungskräfte in der Sozialwirtschaft wird in Veröffentlichungen nur selten behandelt. Einige wenige Lehrgangsevaluationen von verschiedenen Anbietern von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen oder Hochschulen wurden online mit einem ausführlichen Evaluationsbericht veröffentlicht (vgl. Gruber, Schmid, Nowak 2015; Nestelberger 2015). Da es zu diesem Themenfeld bisher nur wenig wissenschaftliche Literatur gibt, soll diese Evaluierung von Lehrgängen dazu beitragen, dieses Thema weiter zu behandeln und zu erschließen.

Im Rahmen dieser Masterarbeit erfolgt eine Erhebung zum Thema Führungskräfteentwicklung in sozialwirtschaftlichen Organisationen. Gegenstand der Evaluierung dieser Arbeit sind die zwei Lehrgänge „Teamleitung in der Jugendarbeit“ (wienXtra 2017) und „Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit“ (wienXtra 2018) des Instituts für Freizeitpädagogik (ifp) sowie die drei Lehrgänge „Sozialmanagement. Potenzialprogramm“ (ASOM Akademie für Sozialmanagement 2017a), „Sozialmanagement. Basisprogramm“ (ASOM Akademie für Sozialmanagement 2017b) sowie „Teams leiten“ der Akademie für Sozialmanagement (ASOM).

Die Evaluierung der Lehrgänge erfolgt quantitativ anhand einer Fragebogenerhebung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wobei die Fragen überwiegend in geschlossener Form (Likert-Skala) gestellt werden. Konkret sollen die Motive und Entscheidungskriterien sowie die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Führungslehrgängen erhoben werden. Ein weiterer Aspekt, der behandelt werden soll, ist der Lerntransfer in die Praxis sowie die allfällige Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in. Nach Auswertung der Daten sollen Handlungsempfehlungen und Anregungen für die Gestaltung neuer Lehrgänge für Führungskräfte von den Ergebnissen abgeleitet werden. Um die Wirksamkeit von

Führungskräfteentwicklung nachweisen zu können, eignet sich eine systematische Evaluation (vgl. Felfe, Franke 2014: 43).

1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in sieben Abschnitte gegliedert. Im Anschluss an die Einleitung setzt sich das zweite Kapitel mit theoretischen Grundlagen auseinander. Es werden wesentliche Begrifflichkeiten dieser Arbeit wie Führungskräfteentwicklung, Sozialwirtschaft und Evaluation dargestellt.

Im dritten Kapitel wird die empirische Vorgehensweise beschrieben, von der Entstehung der Forschungsfragen und Hypothesen bis hin zur Beschreibung der empirischen Methode und dem Forschungsdesign. Danach erfolgt im vierten Kapitel die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse.

Im fünften Kapitel werden auf Grundlage der Ergebnisse der Fragebogenerhebung sowie theoretischer Erkenntnisse konkrete Handlungsempfehlungen für die evaluierten Lehrgangsanbieter gegeben. Es werden Maßnahmen vorgeschlagen, wie die Lehrgänge weiterentwickelt und überarbeitet werden können.

In Kapitel sechs folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen sowie eine kritische Reflexion zur methodischen Vorgehensweise. Im letzten Kapitel erfolgt rückblickend auf die theoretische Auseinandersetzung ein Ausblick auf das Thema Führungskräfteentwicklung in der Sozialwirtschaft.

2. THEORIE

In diesem Kapitel erfolgt ein Überblick über relevante Begrifflichkeiten dieser Arbeit: Führungskräfteentwicklung, Führung in der Sozialwirtschaft sowie Evaluation (im Bildungswesen).

2.1. Begriffsbestimmung

2.1.1. Führungskräfteentwicklung

Führungskräfteentwicklung beinhaltet nach Becker (2005: 207) jene Maßnahmen, welche die individuelle und berufliche Entwicklung der Führungskräfte fördern, um zukünftige Aufgaben mit den notwendigen Qualifikationen ausüben zu können. Betriebliche Ziele umfassen „Planung, Entscheidung, Delegation, Koordination und Erfolgskontrolle“ (Becker 2005: 210), um Unternehmensziele zu erreichen und somit dem Unternehmenserfolg zu sichern. Unter individuellen Zielen wird die Vorbereitung auf eine Übernahme von Führungsaufgaben oder die Erweiterung von Führungsverantwortung verstanden (ebd.).

„Führungskräfteentwicklung beinhaltet das Formen und Gestalten von Lernprozessen, um strategisch wichtige Kernkompetenzen der Führungskräfte zu fördern. Im Speziellen geht es um die Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Grundhaltungen, um aktuelle und zukünftige Führungsaufgaben zielführend zu meistern“ (vgl. Leidenfrost 2006: 78ff.). Das bedeutet, dass Führungskräfteentwicklung Personen dazu befähigt, Führungsaufgaben wahrzunehmen und effektiv durchzuführen. Welche Kompetenzen und Kenntnisse verlangt werden, unterscheidet sich dabei je nach Organisation. Führungskräfteentwicklung wird „in jedem Unternehmen unterschiedlich verwirklicht. Je nach Größe, strategischer Ausrichtung, Entwicklungsphase des Unternehmens, Führungsphilosophie, Aufgabenschwerpunkte, Führungsebene und »atmosphärischen« Gegebenheiten (raue See, Sonnenschein, kalter Wind) hat und braucht eine Führungskräfteentwicklung andere Schwerpunkte“ (Leidenfrost, Küttner 2014: 38).

Führungskräfteentwicklung bezieht sich auf die Zielgruppe der Führungskräfte, die gegenwärtig mit Führungsaufgaben betraut sind sowie auf Nachwuchsführungskräfte, welche eine gezielte Förderung und Unterstützung benötigen (vgl. Herz, Junge 2009: 25).

Nachwuchsführungskräfte aus dem eigenen Unternehmen benötigen meist eine kürzere Eingewöhnungs- und Einarbeitungszeit, da sie mit den Abläufen im Unternehmen sowie mit dem dort vorherrschenden Führungsstil bereits vertraut sind (ebd.: 9).

Führungskräfte sind mit komplexen Aufgaben konfrontiert. „Sie haben

- fachliche Verantwortung
- Prozessverantwortung
- Ergebnis- und Terminverantwortung
- Qualitätsverantwortung
- Personalverantwortung“ (ebd.: 25).

Führungskräfte trainings können intern oder extern durchgeführt werden. Interne Trainings werden meist nur bei größeren Organisationen angeboten und sind vor allem dann sinnvoll, wenn unternehmensspezifische Aspekte behandelt werden sollen, wie u.a. Leitlinien, Ziele und Haltungen der Führungskräfte (vgl. Hofbauer, Kauer 2014: 230). Die Inhalte sind dadurch stark an die Zielgruppe angepasst. Bei dieser Form besteht jedoch die Gefahr, dass die Teilnehmer/innen ihre Anliegen gegenüber direkten Kolleg/innen nicht offen kommunizieren können. Externe Trainings ermöglichen hingegen mehr Distanz zu den Teilnehmer/innen sowie zu alltäglichen Arbeitsproblemen. Ein weiterer Vorteil ist der Einblick in andere Organisationen und der Erfahrungsaustausch mit Kolleg/innen aus anderen Unternehmen und Arbeitsbereichen (vgl. Felfe, Franke 2014: 41).

Eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Führungskräftetraining besteht in der Einbettung in eine Gesamtstrategie der Führungskräfteentwicklung. Ausgehend von einem Führungsleitbild und dem Anforderungsprofil wird der individuelle Entwicklungsbedarf analysiert (vgl. Felfe, Franke 2014: 21). Dabei wird nach der Bedarfsanalyse das Führungskräftetraining als eine Maßnahme gesehen, welche dazu beiträgt die Anforderungen und Erwartungen an eine Führungskraft im jeweiligen Unternehmen zu erfüllen (vgl. Felfe, Franke 2014: 20). Die durchgeführten Maßnahmen zur Führungskräfteentwicklung werden im Anschluss an die Maßnahme überprüft.

Die strategische Ausrichtung einer Führungskräfteentwicklung benötigt vorab die Klärung der Anforderungen und den Bedarf an Führungskräften in einer Organisation. Dabei ist die Umsetzung der verschiedenen Maßnahmen zur Führungskräfteentwicklung „meist geprägt vom direkten strategischen Auftrag, dem vorherrschenden Führungsverständnis und der

Verknüpfung mit den gültigen Karrierewegen im Rahmen der Personalentwicklung (Eck u.a. 2014: 45). Das bedeutet, dass Führungskräfteentwicklung unternehmensspezifisch verstanden werden muss. Bei der Konzeption von Trainings sollte daher das Leitbild der Organisation, wie u.a. Mission, Vision und Werte berücksichtigt werden. Die nachfolgende Abbildung zeigt den Zyklus einer Gesamtstrategie für die systemische Führungskräfteentwicklung.

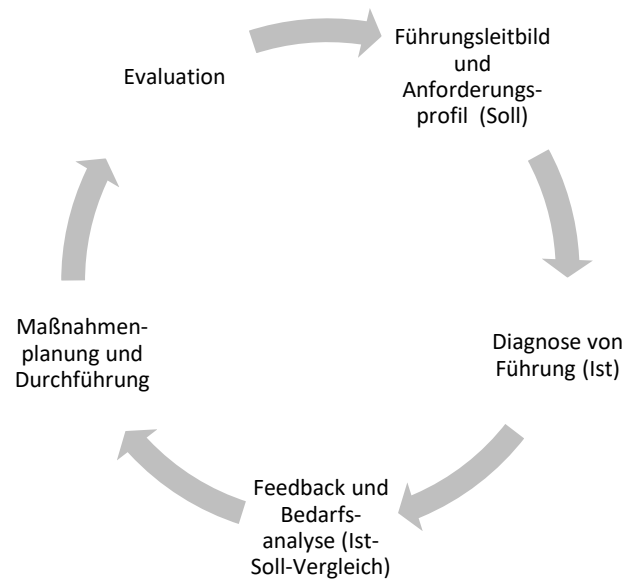


Abb. 1: Gesamtstrategie der Führungskräfteentwicklung¹

Erst durch eine strategische Nachfolgeplanung und Führungskräfteentwicklung kann sichergestellt werden, dass das Unternehmen zukünftigen Veränderungen und Herausforderungen gewachsen ist. Dabei ist zu beachten was die zentralen Aufgaben und Funktionen der Mitarbeiter/innenführung sind (vgl. Felfe, Franke 2014: 10)

2.1.1.1. Ziele der Führungskräfteentwicklung

Laut Büser und Gülpen (2003: 5f.) verfolgt Führungskräfteentwicklung drei Ziele:

- (1) Die Unternehmensentwicklung und die erfolgreiche Gestaltung des Wandels sind Herausforderungen für Führungskräfte. Es ist hierbei von besonderer Bedeutung die Organisation an instabile Umweltbedingungen anzupassen.

¹ Quelle: Felfe Jörg, Franke Franziska (2014): Führungskräfte trainings. Praxis der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe. S 20.

- (2) Die Kompetenzentwicklung von Führungskräften leistet gleichzeitig einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und ist notwendig um Führungsaufgaben bewältigen zu können.
- (3) Durch die Verbesserung der Führungsqualität kann eine effektive und ausgeglichene Gestaltung der Funktionen Planung, Organisation, Koordination sowie Personaleinsatz und -entwicklung erzielt werden.

Die Ziele der Führungskräfteentwicklung können zwischen individuellen und institutionellen/betrieblichen Zielen unterschieden werden (vgl. Conrads 1997: 45; Steinkellner 2006: 157; Jung 2011: 252). Individuelle Ziele umfassen vor allem die Steigerung der Selbstverwirklichung, die Verbesserung der Karrierechancen sowie die Entwicklung der Persönlichkeit. Institutionelle Ziele beinhalten die Sicherung von Nachwuchsführungskräften, die Weiterentwicklung von entsprechend qualifizierten Führungskräften für hohe Anforderungen, die Verbesserung der Leistungsbereitschaft sowie einer allgemeinen Verbesserung der Führung im Unternehmen (ebd.). Eine Aufgabe der Personalentwicklung ist es, beide Interessen, die persönlichen Karriere- und Entwicklungsziele der Führungskräfte sowie die allgemeinen Unternehmensziele zu berücksichtigen und auszugleichen (vgl. Jung 2011: 252).

2.1.1.2. Kompetenzerwerb und Kompetenzbereiche

Führungskräfte sind mit umfassenden und komplexen Anforderungen konfrontiert und sollen für erfolgreiches Handeln Führungskompetenzen mitbringen. Im Rahmen der Führungskräfteentwicklung soll die Handlungskompetenz gefördert und erweitert werden (Wunderer 2007: 23). Daher werden im Folgenden der Begriff Kompetenz(-erwerb) sowie die vier wichtigsten Kompetenzbereiche näher beleuchtet.

North und Reinhardt (2005: 29) definieren den Begriff Kompetenz folgendermaßen: *„Kompetenz ist die Fähigkeit, situationsadäquat zu handeln. Kompetenz beschreibt die Relation zwischen den an eine Person oder Gruppe herangetragenen oder selbst gestalteten Anforderungen und ihren Fähigkeiten bzw. Potentialen, diesen Anforderungen gerecht zu werden“*. Demnach kann Kompetenz als kognitive Fähigkeit verstanden werden, um Herausforderungen und komplexe Situationen zu bewältigen. Bei ausreichend vorhandener Eigenmotivation und Veränderungsbereitschaft können Herausforderungen durch Lern-, Anpassungs- oder Veränderungsleistungen zu einem Kompetenzerwerb

führen (vgl. Jung 2010: 13). Der Kompetenzerwerb umfasst den zielgerichteten Erwerb und Ausbau „von Aspekten des *Wollens* (Bereitschaft, Motivation), des *Wissens* (Fähigkeiten, Kenntnisse) und *Könnens* (Fertigkeiten)“ (ebd.).

Die Inhalte von Führungskräfte trainings orientieren sich an der Erweiterung der Handlungskompetenz. Felfe und Franke (2014: 15) definieren Handlungskompetenz als „die Fähigkeit bzw. die Qualifikation, die Aufgaben und Anforderungen an einem Arbeitsplatz selbständig und eigenverantwortlich bewältigen zu können. Sie umfasst die Fähigkeit zur Zielsetzung, Planung, Ausführung und Kontrolle und wird in die Bereiche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz und Personale Kompetenz unterteilt“ (ebd.).

Kompetenzfelder	Kompetenzen
Fachkompetenz	ExpertInnenwissen, Prozesswissen, Branchenkenntnis, Führungswissen (Konzepte, Instrumente), Wissen über Regeln und Standards
Methodenkompetenz	Problemlösetechniken, Kreativitätstechniken, Zeitmanagement, Delegation, Organisation, Kontrolle, Führungsinstrumente
Sozialkompetenz	Kommunikation und Gesprächsführung, Moderation und Besprechungsleitung, Konfliktmanagement
Persönlichkeitskompetenz	Selbstkenntnis, Entscheidungsfähigkeit, Leistungsmotivation, Flexibilität

Tab. 1: Handlungskompetenz von Führungskräften²

Unter Fachkompetenz wird vor allem das aktuelle Fachwissen der Führungskräfte verstanden, die Anwendung dieses Wissens sowie die Bereitschaft sich fachlich laufend weiterzubilden (vgl. Beck, Schwarz 2004: 21; Bauer, Aigner 2008: 26; Raithel u.a. 2009: 40). Diese Kompetenz ist „erforderlich für die Gestaltung, Steuerung, Untersuchung und Absicherung von Vorgängen, Prozessen und Abläufen“ (Raithel u.a. 2009: 40).

Methodenkompetenz beinhaltet alle Aspekte, um die Handlungsfähigkeit der Führungskraft zu erweitern, um berufliche Aufgaben zu bewältigen (vgl. Vennedy 2009: 70). Darunter fällt

² Quelle: Felfe Jörg, Franke Franziska (2014): Führungskräfte trainings. Praxis der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe. S 16.

auch die Fähigkeit zur professionellen Moderation und Präsentation von Informationen, sowie die kompetente Reaktion auf eventuelle Rückmeldungen (ebd.). Weiters umfasst dieser Kompetenzbereich Kenntnisse verschiedener Arbeits- und Problemlösetechniken im jeweiligen Arbeitsbereich sowie einen sicheren Umgang mit Datenverarbeitungs-, Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Beck, Schwarz: 2004: 21).

Sozialkompetenz, als wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Leitungsverhalten, betrifft die Interaktion der Führungskraft mit Personen im beruflichen Umfeld (vgl. Vennedy 2009: 71 f.) Anhand dieser Handlungskompetenz können Gefühle, Gedanken und Einstellungen wahrgenommen werden, um sich situations- und personenbezogen zu verständigen (vgl. Bauer, Aigner 2008: 27; Raithel u.a.: 2009: 40). Soziales Verhalten umfasst u.a. die Fähigkeiten Verantwortungsbewusstsein, Bereitschaft zur konstruktiven Konfliktlösung sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (vgl. Beck, Schwarz: 2004: 21).

Unter Persönlichkeitskompetenz werden, im Gegensatz zur Sozialkompetenz, alle Fähigkeiten, welche die Führungskraft selbst betreffen, verstanden (Vennedey 2009: 73). Typische Beispiele dieser Kompetenz sind u.a. die Bereitschaft zur Selbstkritik, zur Verantwortungsübernahme und zur Vorbildfunktion sowie Durchhaltevermögen, Zeitmanagement, Entscheidungsfähigkeit, eine hohe Frustrationstoleranz, aber auch ein angemessenes Selbstwertgefühl (vgl. Rischar 2003: 2; Raithel u.a.: 2009: 40).

Nach Beck und Schwarz (2004: 21) können die Kompetenzbereiche Fach- und Methodenkompetenz erlernt und trainiert werden. Soziale und personale Kompetenzen sind hingegen Teil der Persönlichkeit und nur bedingt entwickelbar. Für Führungskräfte wurden die Kompetenzbereiche um drei weitere Kompetenzen erweitert: strategische Kompetenz, Managementkompetenz sowie Führungskompetenz (ebd.).

2.1.1.3. Inhalte von Führungskräfte trainings

Führungskräfte trainings sind meist modular aufgebaut. Die einzelnen Module zeichnen sich durch bestimmte Inhalte und Themen, Methoden sowie Lernziele aus (vgl. Felfe, Franke 2014: 59). Da Führungskräfte training auch konkretes Verhalten trainieren soll, können die Teilnehmer/innen in Praxiseinheiten ihr Führungsverhalten anhand unterschiedlicher Übungen erproben und so das eigene Handeln reflektieren. In der

nächsten Tabelle wird ein Überblick über mögliche Inhalte von Führungskräfte trainings aufgelistet.

Kommunikation und Gesprächsführung	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikationsmodelle - Fragetechniken - Aktives Zuhören - Feedbackregeln - Regeln der Verständlichkeit
Selbstkenntnis	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeitsmodelle - Eigenes Persönlichkeitsprofil - Eigene Werte, Motive und Einstellungen - Wirkung der eigenen Person - Eigene Stärken und Schwächen
Führungskonzepte und -theorien	<ul style="list-style-type: none"> - Führungsfunktionen und -aufgaben - Führungsstile - Mitarbeiter/innenmotivation - Soziale Rollen und Interaktion - Gruppenprozesse
Führungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> - Führungsleitlinien - Beurteilungssysteme - Zielvereinbarung - Delegation und Kontrolle - Führungsbarometer
Personalentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Auswahlverfahren - Training und Coaching - Arbeitsgestaltung
Arbeitsmethoden und Managementtechniken	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsorganisation - Zeitmanagement, Prioritätensetzung - Problemlösestrategien - Planungs- und Entscheidungstechniken - Kreativitätstechniken - Strategieentwicklung - Projektmanagement - Change Management - Präsentationstechniken - Visualisierungsmethoden
Leitung und Steuerung von Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> - Moderation und Diskussionsleitung - Gruppendynamische Prozesse - Teamdiagnose und Teamentwicklung

Spezielle Themen	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsrecht - Innovation - Gesundheitsförderung - Diversity Management - Globalisierung, kulturelle Unterschiede
-------------------------	---

Tab. 2: Inhalte von Führungskräftetrainings³

2.1.1.4. Methoden der Führungskräfteentwicklung

Die Erweiterung von Kompetenzen, Kenntnissen und Fähigkeiten von (zukünftigen) Führungskräften ist durch verschiedene Maßnahmen möglich, welche in Trainings oft miteinander kombiniert werden. Dabei sollen sich die Teilnehmer/innen theoretisches Wissen aneignen sowie konkretes Verhalten trainieren (Felfe, Franke 2014: 26). Nachfolgend werden einige ausgewählte Lern- und Trainingsmaßnahmen zur Führungskräfteentwicklung vorgestellt.

Führungsseminare und -trainings

Führungsseminare und -trainings können unternehmensintern oder -extern angeboten werden und dienen in erster Linie der Wissensvermittlung. Externe Seminare und Trainings haben den Vorteil, dass sich Teilnehmer/innen mit Personen aus anderen Organisationen und Branchen austauschen können und auch sensible Themen, welche bei internen Veranstaltungen eher vermieden werden, angesprochen werden (vgl. Flato, Reinhold-Scheible 2006: 52). Interne Seminare können sich zielgerichteter auf unternehmensspezifische Belange und Interessen fokussieren. Jede Organisation hat bestimmte Leitlinien, Visionen, Ziele und Rituale, welche bei dieser Seminarform miteinbezogen werden können (vgl. Hofbauer, Kauer 2014: 230).

Seminare sollen vor allem das Fachwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erweitern während Trainings zusätzlich auch eine Verhaltensänderung auslösen sollen (vgl. Weingärtner 2014: 20). Führungsseminare und -trainings dienen auch zum Aufbau von Kontakten Gleichgesinnter und Personen, die sich mit ähnlichen Aufgabenfeldern und Herausforderungen befassen. Aufgrund der relativ hohen Teilnehmer/innenzahl können

³ Quelle: Felfe Jörg, Franke Franziska (2014): Führungskräftetrainings. Praxis der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 19.

die Seminarleiter/innen nicht auf alle individuellen Anliegen eingehen, jedoch wird meist darauf geachtet, jedem/jeder Teilnehmer/in Feedback zu geben (vgl. Hofbauer, Kauer 2014: 229 f.). Methoden von Seminaren und Trainings beinhalten meist theoretische Inputs, Rollenspiele sowie Einzel- und Gruppenarbeiten. Anhand geeigneter Methoden kann der Trainer/die Trainerin die Teilnehmer/innen aktivieren, steuern und in das Geschehen einbinden (vgl. Flato, Reinbold-Scheible 2006: 56).

Inhaltlich befassen sich Führungsseminare und -trainings u.a. mit grundlegenden Theorien über Führung, Aufgaben und Funktionen einer Führungskraft, die ersten hundert Tage als Führungskraft (vgl. Hofbauer, Kauer 2014: 230) sowie der eigenen Rolle und dem Selbstverständnis als Führungskraft, der Mitarbeiter/innenführung und -entwicklung, der Anwendung von Führungsinstrumenten sowie den Herausforderungen und dem konkreten Umsetzen von Veränderungsprozessen (vgl. Felfe, Franke 2014: 60 ff.). Außerdem können sich die Teilnehmer/innen mit den vielen Fragen zu Abgrenzungsbedürfnissen und Interventionsmöglichkeiten im Rahmen einer Leitungsfunktion auseinandersetzen (vgl. Fasching, Lange 2005: 306 f.).

Coaching

Coaching, als individuelle Methode der Personalentwicklung, kann präventiv als vorbeugende Maßnahme eingesetzt werden oder erst dann, wenn eine konkrete Problemlage erkannt wird (vgl. Achouri 2015: 127). Der Begriff Coaching kann nicht eindeutig definiert werden, u.a. da viele verschiedene Ansätze, Konzepte und Methoden existieren (vgl. Weingärtner 2014: 28 f; Böning 2005: 22). Durch Coaching sollen Mitarbeiter/innen durch qualifizierte interne oder externe Berater/innen im Rahmen von Gesprächen unterstützt und gefördert werden. Hauptziel von Coaching ist die „Hilfe zur Selbsthilfe bei fach- und personenbezogenen Problemen“ (Flato, Reinbold-Scheible 2006: 58) durch die Klärung und Bewältigung beruflicher Anforderungen, der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Erkennung neuer Aspekte sowie einer reflektierten Selbstwahrnehmung (ebd.). Die Zielgruppe für „Coaching sind insbesondere Personen mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben“ (Beck, Schwarz 2004: 196). Die Methode des Coachings soll den Mitarbeiter/die Mitarbeiterin dazu befähigen, die anstehenden Aufgabenstellungen und Probleme in Zukunft selbständig lösen zu können, um so zur unternehmerischen Zielerreichung beitragen zu können (vgl. Lang 2001: 146 f.). Hauptziel von Coaching-Maßnahmen ist die Schaffung optimaler Effizienz um zukünftig

Potentiale und Fähigkeiten von Mitarbeiter/innen so einzusetzen, dass ein ständiger Wissens- und Erfahrungszuwachs ermöglicht werden kann (vgl. Thomas 1998: 12).

Es kann unterschieden werden zwischen der Arbeitsform Gruppen- und Einzelcoaching (vgl. Rauen 2014: 26; Schumann 2014: 5). Beim Einzelcoaching wird ein/e Mitarbeiter/in von einem Coach beraten. Durch diese individuelle und vertrauliche Begleitung des Coaches kann eine höhere Vertraulichkeit und mehr Offenheit geschaffen werden. Diese Form ermöglicht auch die Spezialisierung und Fokussierung auf bestimmte Problemlagen. Beim Gruppencoaching werden gleichzeitig mehrere Mitarbeiter/innen gecoacht. Diese Form bietet sich vor allem an, wenn die Zusammenarbeit mehrerer Personen zur Verbesserung und Bewältigung von Problemen beitragen kann (vgl. Becker 2005: 407). Gruppencoaching ist im Rahmen von Führungskräfte trainings oft ein fester Bestandteil.

Die Einsatzfelder von Coaching umfassen nach Flato und Reinbold-Scheible (2006: 59 f.):

- die Veränderung eines Tätigkeitsfeldes oder der Arbeitsorganisation
- die Lösung von Konfliktsituationen: u.a. Teamkonflikte, Mobbing, Suchtprobleme
- Strategieentwicklung und Definition von Zielen
- Unterstützung bei Changemanagement-Prozessen
- Begleitung in persönlichen Krisen: u.a. Burn-out-Syndrom, Stressbelastungen
- die Unterstützung in berufsverändernden Situationen
- Persönlichkeitsbildende Maßnahmen: u.a. Stärken-Schwächen-Analyse

Eine vertrauensvolle Beziehung ist eine wesentliche Voraussetzung, um erfolgreiches Coaching zu gewährleisten. Dies ist vor allem erforderlich um auch sensible Themen ansprechen und bearbeiten zu können. Weitere Faktoren für wirksames Coaching sind die Freiwilligkeit der gecoachten Person, die gegenseitige Wertschätzung, die Fach- und Beratungskompetenz des Coaches sowie die Unabhängigkeit und Neutralität des Coaches (vgl. Felfe, Franke 2014: 85). Externe Berater/innen sind eher in der Lage Unabhängigkeit und Neutralität zu gewährleisten, da sie nicht in bestehende Hierarchien oder in soziale Netzwerke der Organisation eingebunden sind (vgl. Beck, Schwarz 2004: 199).

Mentoring

Mentoring als eine sehr individuelle Beratungs- und Unterstützungsform ist nach Knorr (2012: 29) ein „interaktiver Prozess von Wissens-, Erfahrungs- und Werteweitergabe, die

maßgeblich durch eine Beziehung zwischen einer erfahrenen, reifen Persönlichkeit (dem Mentor) und einer weniger erfahrenen Person (dem Mentee) geschieht und vor der beide profitieren. Der Prozess der Übertragung, Förderung und Veränderung aus dieser Lernbeziehung heraus wird als Mentoring bezeichnet“.

Mentoring ist eine Methode der Personalentwicklung, bei der meist eine erfahrene Führungskraft aus dem oberen Management eine „Patenschaft“ für eine neue Führungskraft oder eine Person, die sich auf eine Führungsposition vorbereitet, übernimmt (vgl. Schell-Kiehl 2007: 18; Felfe, Franke 2014: 87; Graf, Edelkraut 2017: 6). Ziel ist die berufliche Förderung der Nachwuchsführungskraft in der Organisation sowie eine langfristige Bindung ans Unternehmen. Der Mentor hat dabei u.a. die Aufgabe die Karriere seines Mentees voranzubringen indem er mit Fachwissen, allgemeiner Expertise und Kontakten unterstützt und dabei eine Vorbildfunktion einnimmt (Felfe, Franke 2014: 87). Mentoring als unentgeltliches Beratungssetting soll das Engagement, die Leistungsfähigkeit, die Motivation und die Arbeitszufriedenheit der Mentee fördern. Ziel von Mentoring-Programmen ist auch die Begleitung und zielgerichtete Förderung von Mitarbeiter/innen beim Einstieg, Umstieg oder Aufstieg in der Organisation sowie die Bindung ans Unternehmen (vgl. Becker 2005: 410).

Der/die Mentor/in hat die Aufgabe den Mentee in der beruflichen und persönlichen Entwicklung zeitlich befristet zu unterstützen (vgl. Weingärtner 2014: 21). Erfolgskritische Faktoren bei dieser Zusammenarbeit sind vor allem die Bereitschaft des Mentors sich zu engagieren und sich ausreichend Zeit zur Kommunikation mit dem Mentee zu nehmen (Felfe, Franke 2014: 88). In gemeinsamen Mentoring-Sitzungen soll an konkreten und aktuellen Themen gearbeitet werden (vgl. Becker 2005: 413). Die Inhalte reichen von beruflicher Entwicklung und Karriereplanung bis hin zur Netzwerkbildung (vgl. ebd.; Graf, Edelkraut 2017: 7 ff.). Dadurch geben die Mentoren den Mentees Sicherheit und Orientierung. Mentoring dient auch zur Weitergabe von Wissen im Unternehmen. Vor allem informelles Wissen, beispielsweise die vorherrschende Unternehmenskultur, kann dadurch weitergegeben werden (vgl. Hofbauer, Kauer 2014: 222).

Projektarbeit

Projektleitungen eignen sich zur Führungskräfteentwicklung auch als Alternative zum hierarchischen Karrieresprung (vgl. Neuberger 1994: 230). Projekte werden als zeitlich

befristete, meist einmalige Aufgaben mit unterschiedlichem Umfang und Komplexität gesehen um beispielsweise neue Produkte oder Dienstleistungen zu entwickeln oder einzuführen (ebd.: 226). In der Regel werden dabei vor allem soziale Kompetenzen (u.a. Überzeugungskraft, Flexibilität) ausgebaut und weiterentwickelt (ebd.: 227).

Im Optimalfall sollten bisher unerfahrene Projektleiter/innen auf mögliche Herausforderungen vorbereitet werden. Dafür eignen sich die bereits oben genannten Methoden des Coachings und Mentorings sowie die Teilnahme an begleitenden Seminaren und Trainings (vgl. Felfe, Franke 2014: 82). Die Übernahme einer Projektleitung bietet auch bereits erfahrenen Führungskräften eine Möglichkeit neue, anspruchsvolle Führungssituationen zu übernehmen und ihre Sozialkompetenz zu erweitern (ebd.: 83). Projektleitungen sind vor allem für die „Planung, Überwachung, Koordination und Steuerung eines Projekts“ (Flato, Reinbold-Scheible 2006: 65) verantwortlich. Dadurch bieten sie optimale Voraussetzungen für „die Nachwuchsförderung oder die Potenzialerkennung und Auswahl geeigneter Kandidaten für Führungsaufgaben“ (ebd.).

Stellvertretung

Bei der Übernahme einer Stellvertretung werden „Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten einer Stelle teilweise oder vollständig“ (Becker 2005: 424) übernommen. Um Führungserfahrung zu sammeln eignet sich die Stellvertretung um sich erforderliche Kompetenzen und Wissen anzueignen.

Klaus Rischer (2003: 55) nennt drei Formen der Stellvertretung:

- (1) Mitarbeiter/in übt eine Platzhalterfunktion aus.
- (2) Abwesenheitsstellvertretung: Leitungsaufgaben werden nur bei Abwesenheit der Leitung übernommen.
- (3) Anwesenheitsstellvertretung: Die Stellvertretung übt auch während der Anwesenheit der Leitung bestimmte Leitungsaufgaben aus. Bei Abwesenheit der Leitung übernimmt die Stellvertretung die volle Leitungsfunktion.

Die Position der Stellvertretung bietet den Vorteil, dass die Weiterführung betrieblicher Arbeitsaufgaben gesichert ist sowie die Möglichkeit der Heranführung von Personen an Führungsaufgaben und -kompetenzen besteht (vgl. Meier 1991: 203).

Fallstudien und Planspiele

Anhand von Fallstudien und Planspielen können Ausschnitte aus der Realität von Einzelpersonen oder Gruppen dargestellt und nachgeahmt werden. Die Teilnehmer/innen erhalten die Aufgabenstellung ein Problem zu identifizieren, die Ursachen zu analysieren sowie mögliche Lösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Felfe, Franke 2014: 74). Der/die Trainer/in kann dabei/ als Moderator/in unterstützend einwirken, indem er/sie beispielsweise korrigierend eingreift oder auf zusätzliche Informationsquellen hinweist. Ein Vorteil dieser Methoden ist das Kennenlernen und Bearbeiten komplexer Führungsaufgaben und -prozesse (ebd.: 76).

Zucha (1995: 27 f.) nennt zwei mögliche Varianten von Fallstudien:

- (1) Die klassische Fallstudie („Harvard Methode“): Bei dieser Variante wird ein umfangreicher, komplexer Fall geschildert, welcher von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern analysiert werden soll um Lösungsvorschläge zu präsentieren. Meist werden diverse Unterlagen, wie u.a. Geschäftsberichte und Statistiken, beigelegt. Diese Methode eignet sich vor allem um Problemlösekompetenzen sowie Entscheidungstechniken zu üben. Der Nachteil dieser Methode besteht vor allem darin, dass nur ein Auszug einer realen Problemlage vorliegt sowie in der teilweise sehr langen Vorbereitungszeit.
- (2) Die Vorfalldmethode: Bei dieser Methode werden mehrere Fälle gekürzt dargestellt. Beim Trainer/bei der Trainerin müssen notwendige Informationen zur Bearbeitung dieser Fälle eingeholt werden. Der Lernschwerpunkt bei dieser Methode liegt in der „Einübung logischer Schritte bei der Einholung der Informationen, deren Verarbeitung und Auswertung“ (ebd.).

Der Schwerpunkt von Planspielen ist oft auf strategische Themen gerichtet. Im Gegensatz zur Fallstudie sind die Auswirkungen der Lösungsstrategien sofort überprüfbar. Dadurch sind die Folgen der Entscheidungen im Anschluss greifbar (vgl. Stärk 2014: 323). Im Planspiel müssen Unternehmensziele umgesetzt werden. Inhaltliche Schwerpunkte liegen meist auf Personalaufbau oder -abbau, Budgeterstellung, der Erweiterung des Angebots von Produkten oder Dienstleistungen. Anspruchsvolle Planspiele beinhalten auch unvorhergesehene Ereignisse wie u.a. Lieferengpässe oder Naturkatastrophen. Planspiele können sowie Fallstudien im Einzel- oder Gruppensetting durchgeführt werden und die Erreichung der optimalen Lösung ist in der vorgegebenen Zeit meist nicht möglich (ebd.).

Das Planspiel läuft meist über mehrere Entscheidungsperioden. Dadurch können die Teilnehmer/innen ihre Entscheidungen und ihr Handeln im nächsten Durchlauf optimieren. Da die Umsetzung von Planspielen meist einen hohen finanziellen Aufwand mit sich bringen, ist ein bewusster und zielgerichteter Einsatz dieser Methode zu empfehlen (vgl. Kolb 2010: 499).

Weitere Methoden und Instrumente der Führungskräfteentwicklung sind u.a. Trainee-Programme, Outdoor-Führungstrainings, Förderkreise sowie Kamingespräche (Felfe, Franke 2014: 83).

2.1.2. Führung in der Sozialwirtschaft

In diesem Kapitel wird zuerst der Begriff Sozialwirtschaft näher definiert, um danach auf die Besonderheiten von Führung in der Sozialwirtschaft eingehen zu können.

2.1.2.1. Sozialwirtschaft

Das Verständnis und die Verwendung des Begriffs Sozialwirtschaft ist innerhalb der Länder der Europäischen Union sehr unterschiedlich. In Österreich ist der Begriff Sozialwirtschaft bisher wenig verbreitet (vgl. Gruber 2014: 5). Stattdessen wird vom Dritten Sektor, dem Non-Profit-Sektor oder vom Dienstleistungssektor gesprochen. Eine Überschneidung zum Non-Profit-Sektor ist gegeben, dennoch können die Begriffe nicht gleichbedeutend verwendet werden, da der Non-Profit-Sektor auch den Gesundheits-, Kultur- und Bildungsbereich ebenso wie zivilgesellschaftliches Engagement beinhaltet (ebd.: 4). Es gibt keine einheitliche Definition des Begriffes Sozialwirtschaft, weshalb eine statistische Erfassung von sozialen Dienstleistungen schwierig ist (vgl. Birzele, Thieme 2007: 8).

„Mit dem Begriff Sozialwirtschaft sind im Weiteren nicht nur die Sozialen Dienste, sondern sowohl Financiers, ihre Rechtsgrundlagen, öffentliche und private Trägerorganisationen, Leistungsformen und Leistungsarten, Anspruchsvoraussetzungen bzw. Zugänge zum Recht sowie Formen der sozialarbeiterischen, pflegerischen und sozialpädagogischen Beratung, Betreuung und Pflege sowie die soziotechnischen und vor allem sozialplanerischen Grundlagen der Konzeption, Planung und Erbringung von Dienstleistungen gemeint“ (Dimmel, Schmid 2013: 78).

Diese breit gefasste Definition zeigt auf, wie umfangreich der Begriff Sozialwirtschaft betrachtet werden kann. Demnach erbringen sozialwirtschaftliche Organisationen u.a. professionelle soziale Dienstleistungen für Menschen, die bestimmte Unterstützungsangebote benötigen.

Soziale Dienstleistungen sind laut Schellberg (2008: 43ff.) durch einige Besonderheiten gekennzeichnet:

- (1) Jede erbrachte Dienstleistung im Praxisfeld ist aufgrund des uno-actu-Prinzips einmalig. Beim Uno-Actu-Prinzip fallen Konsum und Produktion zusammen, was bedeutet, dass die Dienstleistung in dem Moment erbracht wird, wenn der/die Kunde/Kundin diese in Anspruch nimmt.
- (2) Intangibilität der Dienstleistungen: Die sozialen, immateriellen Dienstleistungen können vorab nicht überprüft oder erfasst werden und das Ergebnis der Dienstleistung ist nicht nachvollziehbar. Das erschwert u.a. die Messbarkeit der Qualität einer angebotenen Leistung.
- (3) Eine Dienstleistung entsteht nur durch das Mitwirken des/der Kunden/Kundin. Sie verfällt dann, wenn der Kunde beispielsweise das Betreuungsangebot nicht in Anspruch nimmt, da diese Form der Dienstleistung nicht lagerfähig ist.
- (4) Das Ergebnis der Dienstleistung äußert sich durch eine Zustandsveränderung beim Dienstleistungsempfänger.

Zusammenfassend bedeutet das für Sozialdienstleistungen, dass diese einer „Einzelfallorientierung und Einzelfalllösung“ (Dimmel 2012: 31) unterworfen sind und die Qualität dieser Dienstleistungen aus diesem Grund von vielen Faktoren abhängig ist. Die Leistungsempfänger/innen beurteilen die Qualität der angebotenen Leistung vor allem über das Personal. Daher ist es erforderlich, dass Mitarbeiter/innen intern und extern einheitlich auftreten und fähig sind eine tragfähige Beziehung aufzubauen (vgl. Birzele (2006: 44ff.).

„Der Begriff Sozialwirtschaft umfasst ein Segment der Wirtschaft, welches personenbezogene Dienstleistungen mit der Aufgabenstellung der Bewältigung sozialer Probleme erbringt. Als Wirtschaftssektor wird die Sozialwirtschaft als Teil des Dritten Sektors zwischen Markt und Staat angesiedelt“ (Dimmel, Schmid 2013: 78).

Laut dieser Definition wird Sozialwirtschaft, als Teil des Dritten Sektors, als Schnittstelle zwischen Markt (privatwirtschaftlicher Sektor) und Staat (öffentlicher Sektor) verstanden.

Sozialwirtschaft beinhaltet auch Teile der Wirtschaft und muss deshalb zur Verfügung stehende Ressourcen effizient einsetzen. Sozialwirtschaftliche Organisationen müssen ihr Handeln ähnlich wie wirtschaftliche Unternehmen an betriebswirtschaftliche Grundsätze ausrichten (vgl. Grunwald 2014: 37; Pulm 2015: 10 ff.). Die erzielten Gewinne dürfen dabei nicht an Eigentümer/innen oder Mitglieder ausgeschüttet werden, sondern müssen zur Erfüllung der Sachziele in die Organisation reinvestiert werden (vgl. Wolf, Wöhrle 2006: 53; Stepanek 2018: 364).

Schellberg (2008: 38) versteht unter Sozialwirtschaft das Zusammenwirken der zentralen Akteure Kostenträger, Leistungsempfänger und Dienstleister am Sozialmarkt. Ein Leistungsanspruch auf Dienst-, Sach- oder Geldleistungen besteht dann, wenn die Voraussetzungen, welche im Sozialgesetzbuch formuliert sind, erfüllt werden. Dies wird durch eine sozialrechtliche Bedarfsfeststellung erhoben. Dabei erfolgt die Wahrnehmung der Leistungsgewährung nicht durch den Sozialleistungsträger selbst, sondern durch den Leistungserbringer (vgl. Kunte 2007: 35). Der Leistungsempfänger (z.B. pflegebedürftige Person) hat gegenüber dem zuständigen öffentlichen Leistungs- und Kostenträger (z.B. Fonds Soziales Wien) einen Anspruch auf eine Leistung. Der Kostenträger hat mit den Leistungserbringern (z.B. Caritas) einen öffentlich-rechtlichen Vertrag abgeschlossen. Dieser sieht vor, dass der Leistungsempfänger aufgrund der Leistungszusage die festgelegte Leistung ausführt (vgl. Kolhoff 2017: 6; Grundwald, Langer 2018: 169 f.). Die folgende Abbildung verdeutlicht das Verhältnis zwischen Kostenträger, Leistungsempfänger und Leistungserbringer.

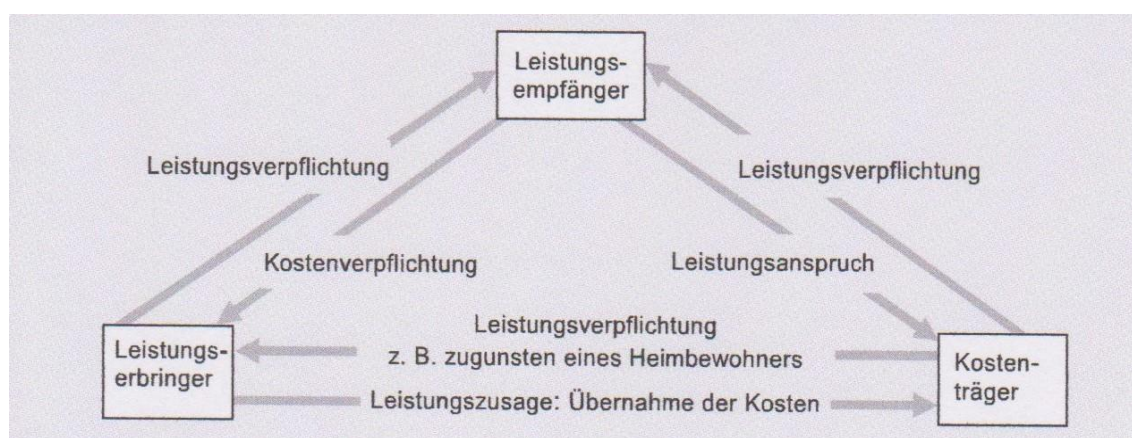


Abb. 2: sozialrechtliches Dreiecksverhältnis⁴

⁴ Quelle: Kolhoff (2017): Finanzierung der Sozialwirtschaft: Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Die Finanzierung sozialwirtschaftlicher Organisationen erfolgt in der Regel anhand öffentlicher Mittel durch eine Subjekt- oder Objektfinanzierung. Die Subjektfinanzierung ist eine personenbezogene Finanzierungsform, bei der die Leistungsempfänger den Leistungsanspruch, z.B. Geldleistungen (Wohnbeihilfe, etc.) erhalten. Im Gegensatz dazu versteht man unter Objektfinanzierung eine direkte Finanzierungsform an die Leistungsträger, welche anhand einer Projektfinanzierung oder als institutionelle Förderung erfolgen kann (vgl. Brinkmann 2010: 149; Kolhoff 2017: 3f.).

Die Rechtsform von sozialwirtschaftlichen Organisationen hängt von vielen Faktoren ab. Je nach Haftungsrisiko, Gemeinnützigkeitsstatus, wirtschaftliche Orientierung einer Organisation, notwendige Kapitaleinlagen oder der jeweiligen Entwicklungsphase eines Unternehmens können die Rechtsformen eingetragener Verein, (gemeinnützige) Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Gesellschaft bürgerlichen Rechts oder einer Genossenschaft für soziale Organisation gewählt werden (vgl. Engler 2008: 28; Gruber 2008: 53; Schellberg 2013: 139).

2.1.2.2. Besonderheiten von Führung in der Sozialwirtschaft

Es gibt einige Gemeinsamkeiten im Führen und Leiten von For-Profit-Organisationen und sozialwirtschaftlichen Organisationen. Alle Organisationen benötigen Finanzierungsmittel, Personal sowie Führungskräfte, welche u.a. Ziele vorgeben, Entscheidungen fällen und Ressourcen zur Verfügung stellen (vgl. Maelicke 2009: 707). Allerdings ergeben sich spezifische Anforderungen an Führungskräfte in der Sozialwirtschaft (ebd.: 708 ff.):

- (1) Zum einen orientieren sich sozialwirtschaftliche Organisationen primär an gemeinnützigen Zwecken und Zielen und nicht an der Optimierung wirtschaftlicher Gewinne und/oder der Vergrößerung von Marktanteilen.
- (2) Die Mitwirkung ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen erfordert von Führungskräften einen umfangreichen Handlungsspielraum, um personelle Ressourcen optimal einzusetzen.
- (3) Die Mitgliederorientierung in sozialwirtschaftlichen Organisationen führt dazu, dass Mitglieder bezüglich Leistungen und Ziele der Organisation mitbestimmen können. Oft sind Mitglieder, welche häufig ehrenamtlich mitarbeiten, gleichzeitig Dienstleistungsnutzer der angebotenen Leistung.
- (4) Die zentralen Erfolgsfaktoren Effektivität und Effizienz sind in sozial-wirtschaftlichen Organisationen schwer zu messen, da sie nicht wie For-Profit-Unternehmen am

Markt auftreten. Leistungen werden vorrangig über „Entgelte (Steuern, Beiträge, Spenden, etc.) finanziert“ (ebd.: 710). Aus diesem Grund müssen fachliche Standards sowie Effektivitäts- und Effizienzkriterien entwickelt werden, um dem Steuerungsproblem entgegenzuwirken (ebd.).

Diese angeführten Punkte zeigen auf, dass aufgrund spezifischer Anforderungen an Führungskräfte in sozialen Organisationen, herkömmliche Methoden und Instrumente der Führungskräfteentwicklung nicht ausreichend sind (ebd.: 711).

Eine weitere Besonderheit von Führung in der Sozialwirtschaft betrifft die Führungskultur und Werteorientierung in sozialen Organisationen. Der Führungsstil erfolgt oft partizipativ, wenn hierarchische Strukturen von den Mitarbeiter/innen abgelehnt werden. Im Gegensatz dazu werden Werte wie u.a. Offenheit und Toleranz verstärkt eingefordert (vgl. Weingärtner 2014: 18). In sozialen Organisationen wird die Aufgabe der Personalführung, wenn es sich um unangenehme Angelegenheiten handelt, wie z.B. das Ansprechen von Konflikten, häufig abgelehnt und vermieden. Ebenso wird die Kontrollfunktion nicht immer ausgeführt, da sie als Mittel der Machtausübung als negativ empfunden wird (ebd.: 18 f.). Das bedeutet, dass einige soziale Organisationen „Schwierigkeiten mit der Etablierung formaler Strukturen, formaler Autorität und Macht“ (Zierer 2018: 120) haben.

2.1.2.3. Trends und Herausforderungen in der Führungskräfteentwicklung

Führungskräfte, wie auch Anbieter von Führungskräftetrainings, müssen sich mit aktuellen und neuen Herausforderungen auseinandersetzen, um ihre Funktionen und Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Fröse 2008: 101 ff.; Schwuchow, Gutmann 2013: 78). Im Folgenden werden ausgewählte Trends und Herausforderungen, welche auch an Bedeutung in der Führungskräfteentwicklung gewinnen, angeführt.

Der steigende Ökonomisierungsdruck, als Beispiel einer aktuellen Herausforderung in der Sozialen Arbeit, wird in der gegenwärtigen Literatur häufig thematisiert (vgl. Paul 2013, Brinkmann 2014, Oravetz 2014, Spetsmann-Kunkel 2016). Gleichzeitig wird die Logik von Wettbewerb und Kosten-Nutzen-Rechnungen übernommen, da sich das neoliberale Wirtschaftsdenken auch immer stärker in sozialen Einrichtungen durchsetzt. Soziale Organisationen sind damit konfrontiert effizient zu arbeiten um die Wirkung ihrer Arbeit nachweisen zu können. Viele soziale Organisationen erbringen aufgrund der steigenden

Nachfrage von Investoren und Spendengebern einen Wirkungsnachweis ihrer Arbeit, wie zum Beispiel die betriebswirtschaftliche Kennzahl Social Return of Investment (vgl. Vyslozil 2016: 257). Vyslozil beanstandet, dass Langzeitwirkungen von sozialen Dienstleistungen sowie Werte wie Inklusion, Teilhabe und Glück quantitativ nicht erfasst werden können (ebd.: 258 f.).

Eine weitere Herausforderung für die Sozialwirtschaft ist die fortschreitende Globalisierung (vgl. Beck, Schwarz 2013). Globalisierung bedeutet nicht nur, dass wir es mit verschiedenen Märkten und Rechtsnormen zu tun haben, sondern auch mit verschiedenen Gesellschaften sowie Kulturen. Um diese Herausforderung zu meistern wird interkulturelles Management zukünftig eine wesentliche und notwendige Kompetenz von Führungskräften (vgl. Zucha 1995: 213).

Müller (2009: 76) unterscheidet drei Folgen der Globalisierung für die Sozialwirtschaft:

- (1) Zum einen führt die Ideologie des Neoliberalismus dazu, dass Sozialpolitik einen geringeren Stellenwert erhält und vermehrt die Eigenverantwortlichkeit des Individuums gefordert wird. Aufgrund der Sparpolitik werden staatliche Förderungen für soziale Einrichtungen gekürzt.
- (2) In der Sozialwirtschaft erhöht sich der Trend zur Privatisierung von Dienstleistungen.
- (3) Soziale Konflikte nehmen weltweit zu und die „Diskrepanz zwischen Arm und Reich ist größer geworden“ (ebd.).

Die voranschreitende Globalisierung erfordert von Mitarbeiter/innen und Führungskräften eine neue Organisation des Managements, in der „Flexibilität, Mobilität, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft oberste Priorität haben“ (Beck, Schwarz 2004: 32). Weiters müssen sich soziale Organisationen auf veränderte Finanzierungsbedingungen, Konkurrenz und Wettbewerb u.a. durch private Träger sowie ein erhöhtes Preis- und Kostenbewusstsein einstellen (vgl. Pracht, Wolke 2009: 521).

Eine weitere Herausforderung betrifft die Work-Life-Balance von Mitarbeiter/innen in sozialwirtschaftlichen Organisationen. Unter Work-Life-Balance versteht man eine Ausgeglichenheit des Berufs- und Privatlebens. Im Zentrum steht die Annahme, dass ein ausgeglichenes Privatleben eine wesentliche Voraussetzung für beruflichen Erfolg darstellt (vgl. Beck, Schwarz 2004: 34). Aufgrund steigender psychischer Erkrankungen wie u.a.

Depression oder Angststörungen sowie der häufig gestellten Diagnose des Burn-out-Syndroms ist es für Führungskräfte wichtig, sich mit gesundheitlichen Aspekten der Mitarbeiter/innen zu befassen, um Auswirkungen von psychischen Belastungen wie beispielsweise längere Abwesenheitszeiten der Betroffenen sowie eine Mehrbelastung der anderen Mitarbeiter/innen entgegenzuwirken (vgl. Felfe, Franke 2014: 111).

Dabei ist zu beachten, dass vor allem auch Führungskräfte „oft hohen Anforderungen und Belastungen ausgesetzt“ (ebd.) sind. Deshalb sollten im Rahmen von Führungskräfte-Trainings die Themen Work-Life-Balance, gesundheitsförderliche Führung sowie Resilienz bearbeitet werden. Eine gesundheitsorientierte Selbstführung mit ihrer Vorbildwirkung wirkt sich positiv auf Mitarbeiter/innen aus (vgl. Felfe, Franke 2014: 112 ff; Spreiter 2014: 159.)

Neue Organisationsformen in der sozialen Arbeit, wie virtuelle oder selbstorganisierte Teams, fordern u.a. eine Reduzierung starrer hierarchischer Strukturen und Bürokratisierung zugunsten von dezentralen Strukturen, welche eine flexible Mitgestaltung der Mitarbeiter/innen ermöglicht (vgl. Beck, Schwarz 2004: 38). Dies erfordert einen partizipativen, kooperativen Führungsstil mit einem verstärkten Bottom-up-Ansatz.

Weitere Trends und Herausforderung für Führungskräfte in der Sozialwirtschaft umfassen die Aspekte Technologisierung, Diversity-Management sowie Personalentwicklung als zentraler Wettbewerbsfaktor (vgl. Steinkellner, Grünberger, Frankus 2006: 163 ff.). Diese neuen Herausforderungen an Führungskräfte äußern sich in einem Paradigmenwechsel in der Führungskräfteentwicklung (vgl. Kehr, Rawolle, Strasser 2015: 118):

- (1) Führungskräfte müssen sich permanent den dynamischen Veränderungen flexibel im Unternehmen anpassen. Aus diesem Grund wird von Führungskräften eine selbst gesteuerte und organisierte Entwicklung ihrer Kompetenzen gefordert.
- (2) Führungskräfte erhalten ihre Legitimation seltener durch Hierarchie und Macht. Der Trend liegt in der Stärkung persönlicher Kompetenzen sowie transformationaler Führungsstärke, welche nachhaltige „Motivation, Inspiration und Sinnvermittlung“ (ebd.: 120) im Gegensatz zu hierarchiebedingtem Respekt in den Mittelpunkt rückt.

2.1.3. Evaluation (im Bildungswesen)

Wie auch bei vielen anderen diskutierten Begriffen, gibt es keine einheitliche Definition von Evaluation. Viele wissenschaftliche Disziplinen arbeiten mit Theorien und Konzepten von

Evaluation und entwickeln diese auch weiter (vgl. Stockmann 2006: 65; Balzer, Beywl 2015: 14 f.; Merchel 2015: 13). Reischmann definiert Evaluation als „das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxismaßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (Reischmann, 2006: 18). Diese Definition fokussiert sich auf Evaluation im Weiterbildungsbereich.

Evaluation als anwendungsorientierte Disziplin (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2009: 2) erfährt eine starke Ausbreitung in der Praxis und umfasst bereits ein weites Spektrum an Themen- und Tätigkeitsfeldern. Gutknecht-Gmeiner bezeichnet als vorrangiges Ziel einer Evaluation die Ermittlung des Wertes eines Evaluationsgegenstands in Ausrichtung auf die Zweckdienlichkeit für die Praxis (ebd.: 3).

Kromrey (2001: 113ff.) unterscheidet im Hinblick auf die Zielsetzungen von Evaluation drei verschiedene Funktionen:

- (1) Evaluation zu Kontrollzwecken
- (2) Evaluation zu Entwicklungszwecken und
- (3) Evaluation zur Verbreiterung der Wissensbasis.

Bei den ersten beiden Typen steht eine Empfehlung im Vordergrund und eine direkte Umsetzung soll zur Verbesserung oder Entscheidungsorientierung beitragen. Beim dritten Typ, der wissensgenerierenden Evaluation, dominiert vor allem der konzeptuelle Nutzen.

Laut Wottawa und Thierau (1998: 13) werden einige Begriffe synonym beziehungsweise als spezialisierte Form von Evaluation verwendet, wie beispielsweise „Erfolgskontrolle, Effizienzforschung, Begleitforschung, Bewertungsforschung, Wirkungskontrolle, Qualitätskontrolle“ (ebd.). Anstelle eines weiteren Definitionsversuchs, haben Wottawa und Thierau drei allgemeine Kennzeichen von Evaluation herausgearbeitet (ebd.: 14):

- (1) Evaluation umfasst die Tätigkeit des Bewertens und kann als Planungs- und Entscheidungshilfe dienen.
- (2) Aufgrund der Ziel- und Zweckorientierung einer Evaluation soll sie primär Maßnahmen überprüfen oder verbessern.
- (3) Evaluationsmaßnahmen sollen dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Methoden und Techniken angepasst sein.

Die DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2016: 12) hat 2011 Standards für Evaluation erstellt, welche seitdem überprüft und überarbeitet wurden. Bei diesem Vorhaben wurden

vier Standards festgelegt (Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit), welche wiederum in 25 Einzelstandards (u.a. Klärung der Evaluationszwecke, angemessene Verfahren, Offenlegung von Ergebnissen und Berichten, systematische Fehlerprüfung) unterteilt sind (ebd.: 18ff.). Die vorgelegten Standards formulieren Qualitätsansprüche, an welchen sich professionelle Evaluation orientieren soll und sind an alle Beteiligten einer Evaluation gerichtet (ebd.: 24). Folgende Evaluationszwecke werden genannt:

- *„die gezielte Verbesserung des evaluierten Gegenstands,*
- *das Ermöglichen von Entscheidungen über den Gegenstand,*
- *die Erweiterung von Erkenntnissen über den Gegenstand,*
- *die Förderung von Lernen und Dialog über den Gegenstand sowie*
- *die Rechenschaftslegung über den Gegenstand“ (DeGEVal 2016: 26).*

Die Vielzahl der unterschiedlichen Evaluationsvarianten hat dazu geführt, dass Evaluationsmodelle entwickelt wurden. Einer diese Modellansätze unterscheidet die formative von der summativen Evaluation. Die formative Evaluation wird häufig während der Vorbereitungs- oder Implementierungsphase durchgeführt, um bereits laufende Programme zu verbessern. Die summative Evaluation hingegen bewertet bereits stattgefundenene, abgeschlossene Programme (Wottawa, Thierau 1998: 63; Reischmann 2006: 35). Nach Döring (2014: 173) erfüllt die formative Evaluation eine Optimierungsfunktion, während sich die summative Evaluation eher auf eine Entscheidungs- und/oder Legitimationsfunktion fokussiert. Da der Evaluationsgegenstand dieser Masterarbeit bereits abgeschlossene Lehrgänge für Führungskräfte umfasst, wird dieses Forschungsvorhaben dem summativen Evaluierungsansatz zugeordnet.

Evaluationsvorhaben können weiters danach unterschieden werden, ob sie intern oder extern erfolgen. Interne Evaluationen werden von Personen durchgeführt, die in der gleichen Organisation beschäftigt sind. Ein Sonderfall ist die Selbstevaluation, bei welcher die Evaluierung durch Personen erfolgt, welche gleichzeitig operativ im Praxisfeld des Evaluationsgegenstands tätig sind (vgl. Böttcher, Holtappels, Brohm 2006: 33; Reischmann 2006: 106 f.; Stockmann 2006: 74 f.). Der Vorteil interner Evaluationen liegt vor allem in der raschen und weniger aufwendigen Umsetzung, der hohen Sachkenntnis der Evaluator/innen sowie der Möglichkeit die Ergebnisse unmittelbar nach der Evaluation umzusetzen. Gleichzeitig hat diese Form den Nachteil, dass die Evaluierenden oft nicht über eine ausreichende Methodenkompetenz verfügen, sowie dass es ihnen an

Unabhängigkeit, Objektivität und Distanz mangeln kann (vgl. Böttcher, Holtappels, Brohm 2006: 33). Bei der externen Evaluation werden externe Personen mit dem Evaluierungsvorhaben betraut. Meist verfügen externe Evaluator/innen über eine höhere Methodenkompetenz und weisen eine größere Unabhängigkeit und Neutralität aus. Der Nachteil besteht darin, dass externe Evaluationen Abwehrreaktionen und Angstgefühle auslösen können. Sie verursachen meist höhere Kosten und es fehlen ihnen oft detaillierte Informationen über den Evaluierungsgegenstand (ebd.).

Döring (2014: 174) unterscheidet den Evaluationsgegenstand anhand folgender Phasen:

- (1) Konzeptevaluation: das Konzept einer Maßnahme (z.B. konzeptionelle Qualität) wird vor der eigentlichen Umsetzung bewertet.
- (2) Prozessevaluation: hier wird die Durchführung der laufenden Maßnahme bewertet. Bei der Prozessevaluation können frühzeitig Optimierungen erfolgen.
- (3) Ergebnisevaluation: hier erfolgt die Bewertung der Effekte (Erfolg, Misserfolg) einer Maßnahme. Es wird evaluiert, ob die mit der Maßnahme angestrebten Ziele auch erreicht wurden (ebd.).

Neuberger (1994: 274 f.) führt mehrere hemmende Faktoren an, welche bei der Umsetzung von Evaluationsvorhaben berücksichtigt werden sollten:

- fehlendes Evaluationsbewusstsein
- zu hohe Kosten des Evaluationsvorhabens
- unerschütterlicher Glaube an die Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen
- Ängste und Zweifel der beteiligten Personen sowie
- Mangel an Konzepten und Instrumenten (ebd.).

Nach Lang (2000: 87) ist die mündliche oder schriftliche Befragung die am häufigsten verwendete Methode zur Evaluation von Bildungsmaßnahmen, um festzustellen, ob das Seminar oder Training bei den Teilnehmer/innen auf Zustimmung oder Ablehnung stößt und gegebenenfalls überarbeitet werden sollte (ebd.). Anhand der Befragung erfährt man eine Einschätzung der Teilnehmer/innen bezüglich:

- dem Gesamteindruck des Seminars bzw. Trainings
- der vermittelten Inhalte
- der verwendeten Methodik
- der Referent/innen bzw. Trainer/innen
- der eingesetzten Medien

- des vorherrschenden Seminar- bzw. Trainingsklimas (ebd.: 87 f.).

Nachfolgend wird das das Vier-Stufen-Modell nach Kirkpatrick und das CIPP-Modell nach Stufflebeam vorgestellt, um das Thema Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen anhand dieser Modelle zu veranschaulichen. „Evaluationsmodelle definieren die Art und Weise, den Umfang und die Kriterien einer Evaluation und standardisieren dadurch das Evaluationsvorhaben“ (Niegemann u.a. 2008: 401). Viele verschiedene Modelle existieren nebeneinander und werden nach Evaluationsfokus und -fragestellung angewendet (ebd.).

2.1.3.1. Vier-Stufen-Modell nach Kirkpatrick

Das folgende Stufenmodell wird auch zum Teil bei dieser Evaluierung von Lehrgängen herangezogen, um die Wirksamkeit der Führungskräfte trainings zu überprüfen.

Donald L. Kirkpatrick war einer der ersten, der sich mit der Thematik Erfolgskontrolle von Weiterbildungen auseinandersetzte. Er entwickelte 1959 auf Grundlage seiner Dissertation ein vierstufiges Modell zur Evaluierung von Weiterbildungen, Beratungen und Coaching, welches quantitative sowie qualitative Messungen beinhaltet (vgl. Birgmayer 2011: 3). Bildungsevaluierung nach dem Stufenmodell von Kirkpatrick „stellt momentan sowohl ein gut erforschtes wie auch ein vielfältig praktiziertes Instrument der Qualitätssicherung im Bildungsbereich dar“ (ebd.: 2). Dieses Modell bildet seit über fünfzig Jahren die praktische und theoretische Grundlage für die Weiterentwicklung von Evaluationsmodellen in der Aus- und Weiterbildung.

Das Stufenmodell von Kirkpatrick setzt eine summative und externe Evaluierung von Bildungsmaßnahmen voraus (vgl. Seel, Hankel 2015: 745). Das bedeutet, die Bewertung erfolgt am Ende einer Maßnahme mit dem Ziel einer abschließenden Beurteilung oder Überprüfung und wird von externen/außenstehenden Personen durchgeführt. Der Vorteil einer Fremdevaluierung liegt vor allem in der notwendigen Distanz zum Forschungsgegenstand (vgl. Reischmann 2006: 106).

Die folgende Abbildung zeigt die vier Ebenen Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnis des Modells nach Kirkpatrick. Mit jeder Stufe erhöht sich der Beobachtungs- und Messaufwand. Somit kann von einem hierarchisch aufgebauten Evaluationsmodell ausgegangen werden.

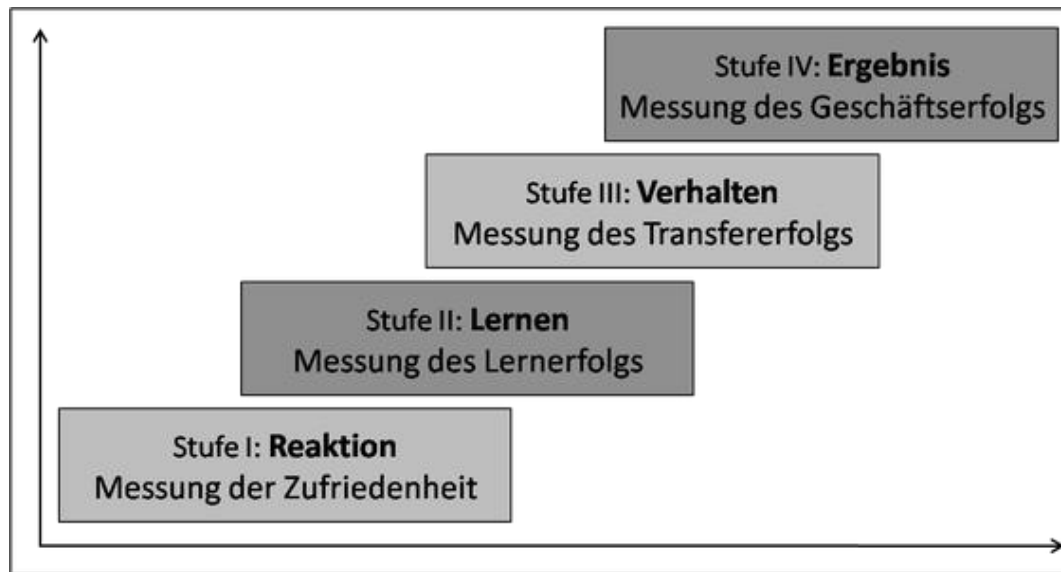


Abb. 3: Vier-Stufen-Modell nach Kirkpatrick⁵

In der ersten Stufe soll die **Reaktion**, insbesondere die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit der Weiterbildungsmaßnahme, erhoben werden. Themen, die hier u.a. befragt werden können sind unter anderem die fachliche Kompetenz der Lehrenden, organisatorische Rahmenbedingungen von Veranstaltungen, zur Verfügung gestellte Lehrmaterialien oder die angewandten didaktischen Methoden der Wissensvermittlung. Der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme lässt sich laut Kirkpatrick daran messen, ob die Teilnehmer/innen diese positiv bewerten (vgl. Kirkpatrick D., Kirkpatrick J. 2006: 27).

Die Akzeptanz einer Maßnahme durch die Teilnehmer/innen ist eine Voraussetzung für ihre Wirksamkeit. Häufig werden Feedback-Bögen zur Erhebung dieser Stufe verwendet. Bei der Verbesserung von Programmen und Maßnahmen ist es bei dieser Evaluierungsstufe hilfreich, offene Fragen zu stellen und im Falle einer Fragebogenerhebung Platz für Kommentare einzufügen. Dabei können isolierte Kommentare ignoriert werden, häufig genannte Verbesserungsvorschläge sollten zukünftig umgesetzt werden (vgl. ebd. 34f.). Diese Stufe ist in dieser Lehrgangsevaluierung von Bedeutung, um die Frage zu beantworten, wie zufrieden die Teilnehmer/innen mit den angebotenen Lehrgängen für Führungskräfte sind.

⁵ Quelle: https://www.wissensdialoge.de/evaluation_kirkpatrick/ [21.02.2018]

Die zweite Stufe befasst sich mit der Erhebung des **Lernerfolgs**, welche von Kirkpatrick als zeitintensiv beschrieben wird. Nach Friede (2006: 348) bezeichnet der Begriff Lernerfolg eine Veränderung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation sowie Einstellungen in Bezug auf vorgegebene Ziele. Hierbei ist es notwendig, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen der Teilnehmer/innen vor und nach einer Weiterbildungsmaßnahme zu erfassen, da erst der Unterschied einen Lernerfolg aufzeigen kann (vgl. Kirkpatrick D., Kirkpatrick J. 2006: 42ff.). Es soll nachgewiesen werden, dass die Teilnehmer/innen nicht nur subjektiv zufrieden waren, sondern die Weiterbildungsmaßnahme einen Lernzuwachs zur Folge hatte. Als Methoden zur Durchführung empfiehlt Kirkpatrick Simulationen, Tests oder Beurteilungen durch Vorgesetzte. Zuvor muss festgelegt werden, welche Lernziele erreicht werden sollen (ebd.). Die Abfrage der Inhalte erfolgt in der Praxis oft anhand von Multiple-Choice-Tests. Diese Stufe wird in dieser Evaluierung nicht berücksichtigt, da keine Daten bzw. Auswertungen der Weiterbildungsanbieter für eine Lernerfolgskontrolle vorliegen.

In der dritten Stufe des Evaluierungsmodells wird der Frage nachgegangen, wie das in der Weiterbildung Gelernte in der Praxis, speziell am Arbeitsplatz, umgesetzt wird. Es wird geprüft, ob sich das **Verhalten** der Teilnehmer/innen nach der Weiterbildungsmaßnahme verändert hat (vgl. Felfe, Franke 2014: 44). Als Messverfahren eignen sich Beobachtungen und Tests nachdem der Teilnehmer/die Teilnehmerin in sein/ihr Arbeitsfeld zurückgekehrt ist. Kirkpatrick empfiehlt in dieser Stufe die Miteinbeziehung von Kolleg/innen oder Vorgesetzten, welche eine Verhaltensänderung beobachten können. Er bezeichnet die Weiterbildung als gescheitert, wenn trotz gutem Lernerfolg kein Lerntransfer in die Praxis erfolgt (ebd.).

Lerntransfer ist „vom Können und Wollen des Mitarbeiters abhängig, aber auch vom Dürfen, d.h. davon, dass das Umfeld Leistung zulässt – besser noch fordert“ (Lang 2000: 97). Deshalb sollten transferunterstützende Maßnahmen, wie u.a. konkrete Anwendung von Erlerntem, Erfahrungsaustausch nach Absolvierung einer Bildungsmaßnahme sowie Rückmeldung an den Bildungsveranstalter, bereits bei Beginn der Weiterbildung festgelegt werden (ebd.: 98). Der Lerntransfer in die Praxis wird in dieser Evaluierung berücksichtigt, jedoch nur anhand subjektiver Selbsteinschätzungen der Teilnehmer/innen.

Auf der vierten Stufe wird das **Ergebnis** untersucht bzw. inwieweit die Weiterbildung zum Erfolg des Unternehmens beigetragen hat. Hier können vor allem Kennzahlen einer

Organisation, wie beispielsweise Produktivitätssteigerung, Kundenzufriedenheit, Krankheitstage oder Kostenersparnis, sowie objektive Leistungskriterien verglichen werden (vgl. Kauffeld 2010: 113). Es wird erhoben, welche messbaren Verbesserungen im Unternehmen aufgrund der Weiterbildung eingetreten sind. Die vierte Stufe wird in diesem Evaluierungsvorhaben nicht berücksichtigt, da keine Kennzahlen der teilnehmenden Organisationen zur Verfügung stehen.

Die meisten Trainings, Seminare und Lehrgänge werden häufig am Ende einer Maßnahme mit klassischen Feedback-Bögen evaluiert. Die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Weiterbildungsangebot (Stufe 1) wird von fast allen Anbietern von Weiterbildungen erhoben. Die Ermittlung der Teilnehmer/innenzufriedenheit wird auch von etablierten Qualitätsmanagementsystemen eingefordert (vgl. DIN EN ISO 9001 2008: 40). Der Lernerfolg beziehungsweise -zuwachs (Stufe 2) wird meist nur dann gemessen, wenn die Weiterbildung mit einer Zertifizierung abgeschlossen wird. Die Erhebung der Verhaltensänderung der Teilnehmer/innen (Stufe 3) sowie des Organisationserfolgs (Stufe 4) finden in den meisten veröffentlichten Evaluationen kaum Beachtung (vgl. Brigmayer 2011: 4).

2.1.3.2. CIPP-Modell nach Sufflebeam

Das CIPP-Modell wurde von Daniel L. Stufflebeam in den 1960er Jahren entwickelt und wird oft zur Evaluation von Bildungsveranstaltungen verwendet. CIPP ist ein Akronym für die vier Evaluationsphasen *Context* (Kontext- und Zielevaluation), *Input* (Inputevaluation), *Process* (Prozess- und Verlaufsevaluation) und *Product* (Produkt- und Ergebnisevaluation). Dieses Evaluationsmodell ist sehr umfassend und allgemein gehalten, weshalb es in vielen Bereichen Anwendung findet (vgl. Stufflebeam 2003: 31 ff.; Ehlers 2011: 68).

Im Rahmen der **Kontext- und Zielevaluation** werden unter anderem die Zielgruppen, Bedarfe und Ressourcen analysiert, um darauf aufbauend Ziele und Prioritäten zu definieren. Bei der **Inputevaluation** werden Daten, Pläne und Strategien bewertet. Alternative Ansätze oder konkurrierende Strategien werden hinsichtlich Kosten und Gewinne betrachtet. Bei der **Prozess- und Verlaufsevaluation** wird die Durchführung der Evaluation bewertet und es kann gegebenenfalls zur Korrektur oder Optimierung eingegriffen werden. Die **Produkt- und Ergebnisevaluation** beurteilt im Anschluss eine

Maßnahme anhand vorab festgelegter Kriterien und Ziele und dient vor allem zur Wirkungsmessung und liefert Entscheidungsgrundlagen für die Beibehaltung, Beendigung oder Weiterentwicklung einer Maßnahme. (vgl.: Stufflebeam 2003: 31 ff.; Marwitz 2006: 199 f.).

Das CIPP-Modell kann formativ (Kontext- und Zielevaluation, Inputevaluation, Prozess- und Verlaufsevaluation) sowie summativ (Produkt- und Ergebnisevaluation) erfolgen (vgl. Stufflebeam 2003: 2). Hierbei ist wichtig zu erwähnen, dass nicht alle vier Evaluationsphasen angewendet werden müssen, sondern dass sich der Einsatz auf den zeitlichen Ablauf der Evaluation und den Evaluationszweck richtet (ebd.: 19).

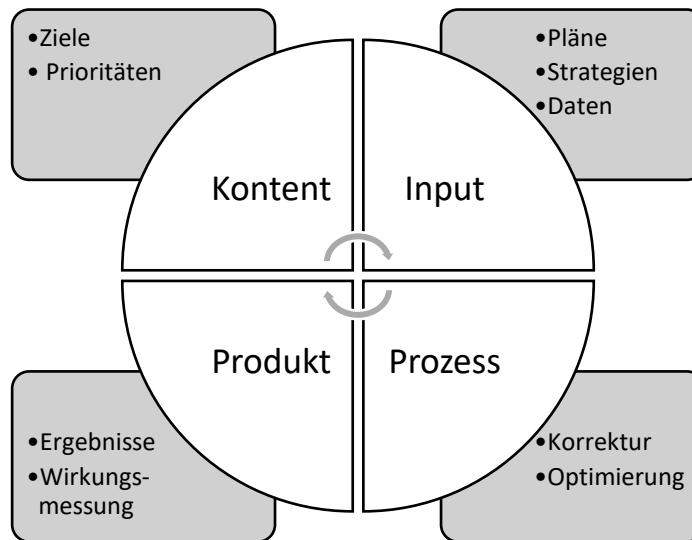


Abb. 4: CIPP-Modell nach Stufflebeam⁶

Das CIPP-Modell von Stufflebeam ist im Gegensatz zum Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick, welches sich stark auf die berufliche Bildung fokussiert, weniger konkret und dadurch zur breiteren Anwendbarkeit geeignet.

Beide Modelle werden der nutzenorientierten Evaluation zugeordnet und weisen eine ressourcenfokussierte Ausrichtung auf. Die Verwertbarkeit der Evaluationsergebnisse für die Praxis steht dabei im Vordergrund (vgl. Farrokhzad, Mäder 2014: 14).

⁶ Quelle: eigene Darstellung

EMPIRISCHE VORGEHENSWEISE

3.1. Forschungsfragen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Führungskräfteentwicklung in der Sozialwirtschaft liegt dieser Arbeit folgende Forschungsfrage zugrunde:

Wie beurteilen die Absolventinnen und Absolventen von Führungskräftetrainings die besuchten Lehrgänge?

Diese breit gefasste Forschungsfrage wird zur Beantwortung in sechs weitere Fragen unterteilt:

Forschungsfrage 1: Welche Motive und Entscheidungskriterien werden von den Teilnehmer/innen für den Besuch der Weiterbildung am häufigsten genannt?

Hier wird die Frage beantwortet, warum sich die Lehrgangsteilnehmer/innen für den jeweiligen Lehrgang entschieden haben. Was waren die ausschlaggebenden Motive und Entscheidungskriterien?

Forschungsfrage 2: Gibt es Unterschiede zwischen den Lehrgängen bezüglich der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen?

- Hypothese 1: Die Lehrgänge unterscheiden sich hinsichtlich der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen.

Bei dieser Frage soll geklärt werden, ob es Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Teilnehmer/innen der unterschiedlichen Lehrgänge bezüglich der Zufriedenheit gibt.

Forschungsfrage 3: Welche Rolle spielt bei den Teilnehmer/innen der Weiterbildung die Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers?

- Hypothese 2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Lehrgangsangebot und der Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers.
- Hypothese 3: Die Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers ist höher, wenn die Entscheidung den Lehrgang zu absolvieren mit der/dem Arbeitgeber/in abgesprochen wurde.

Die dritte Forschungsfrage befasst sich mit Unterstützungsangeboten seitens des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin. Es soll aufgezeigt werden, inwieweit sich diese auf die Zufriedenheit der Lehrgangsteilnehmer/innen auswirken.

Forschungsfrage 4: Welche Instrumente und Methoden der Führungskräfteausbildung (Coaching, Einzel- und Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Fallanalysen, etc.) werden von den Teilnehmer/innen der Führungskräftelehrgänge als besonders wichtig (für die Praxis) erachtet?

Die Relevanz der verschiedenen Instrumente und Methoden für die berufliche Praxis steht bei dieser Frage im Vordergrund.

Forschungsfrage 5: Wie beurteilen die Teilnehmer/innen den Lerntransfer in die Praxis nach Absolvierung des Lehrgangs?

Diese Fragestellung befasst sich mit der praktischen Umsetzung der Lerninhalte im Arbeitsalltag. Wie bereits im Theorieteil angeführt, sind Aus- und Weiterbildungen nur dann nachhaltig, wenn das Gelernte in der Praxis angewendet werden kann.

Forschungsfrage 6: Welche Anregungen und Verbesserungsvorschläge werden von den Teilnehmer/innen der Lehrgänge genannt beziehungsweise was soll zukünftig beibehalten werden?

Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob die Lehrgangsteilnehmer/innen Anregungen und Verbesserungsvorschläge äußern bzw. welche Aspekte der Lehrgänge nicht verändert werden sollten.

3.2. Methodik und Forschungsdesign

3.2.1. Zielsetzung der Evaluierung

Ziel einer Weiterbildungsevaluierung sollte ein besseres Verstehen und Gestalten einer Praxismaßnahme sein und somit ein nachhaltiges Instrument zur Qualitätssicherung (vgl. Reischmann 2006: 25; Moskopp 2014: 162 f.). Um die Wirksamkeit von Führungskräfteentwicklung nachweisen zu können, eignet sich eine systematische Evaluation (vgl. Felfe, Franke 2014: 43).

Im Rahmen dieser Masterarbeit soll anhand einer Fragebogenerhebung aufgezeigt werden, wie Absolvent/innen von Führungskräfte Trainings die besuchten Lehrgänge beurteilen. Welche Instrumente erachten sie als besonders nützlich und brauchbar für die Praxis, was hat ihnen während oder nach der Ausbildung gefehlt und welche Anregungen und Verbesserungsvorschläge werden von Lehrgangsteilnehmer/innen genannt.

Nach Lang (2000: 87) versteht man unter einer Trainingsevaluierung „die Sammlung und Auswertung von Informationen über das Seminar, den Trainer, die eingesetzten Methoden etc. mit dem Ziel, das Seminar bzw. das Training zu beschreiben, zu beurteilen, zu steuern und insgesamt weiterzuentwickeln“ (ebd.). Vor allem durch eine schriftliche Befragung der Teilnehmer/innen kann eruiert werden, ob die Bildungsmaßnahme auf Zustimmung oder Ablehnung stößt und danach gegebenenfalls korrigiert werden (ebd.).

Die Evaluierung der Lehrgänge umfasst auch Motive und Entscheidungskriterien der Teilnehmer/innen. Was sind die Motivationsgrundlagen der befragten Personen im Zusammenhang mit dem Besuch des Lehrgangs und welche Kriterien waren für die Entscheidung ausschlaggebend? Das Lernverhalten in einer Weiterbildungsmaßnahme wird auch durch die Motivation für den Lehrgangsbesuch beeinflusst.

Die allfällige Unterstützung durch die/den Arbeitgeber/in, den Lehrgang zu absolvieren, wird ebenfalls analysiert. Konkret wird erfragt, ob die Teilnehmer/innen eine vollständige oder teilweise Kostenübernahme, eine Reduktion der Arbeitszeit während der Ausbildungsdauer oder die Möglichkeit einer flexiblen Zeiteinteilung aufgrund der Teilnahme an der Weiterbildung erhalten haben. Wie erfolgreich die Absolvent/innen den Lerntransfer in die Praxis beurteilen wird ebenfalls analysiert.

In der Online-Befragung werden folgende inhaltliche Aspekte evaluiert:

- Motive und Entscheidungskriterien der Teilnehmer/innen
- Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Lehrgangsangebot
- Lerntransfer in die Praxis
- allfällige Unterstützung(en) des Lehrgangs durch den/die Arbeitgeber/in

Im Anschluss an die Auswertung der Fragebögen, werden die Ergebnisse mit den theoretischen Überlegungen verknüpft sowie die gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich Motive, Zufriedenheit, Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in sowie Lerntransfer in die Praxis dargestellt. Abschließend sollen Handlungsempfehlungen für die Gestaltung zukünftiger Lehrgänge für Führungskräfte oder für die Optimierung der bereits angebotenen Lehrgänge abgeleitet werden.

Das Ziel dieser Evaluation ist die Optimierungsfunktion der Lehrgänge für Führungskräfte, indem diese Evaluation Erkenntnisse liefern soll, „die zur zielgerichteten Verbesserung des Evaluierungsgegenstandes beitragen“ (Döring 2014: 172) kann. Die Bildungsanbieter der evaluierten Lehrgänge haben die Möglichkeit Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge anzunehmen und Änderungen in bestehende oder neue Lehrgänge einfließen zu lassen. Positives Feedback kann die Anbieter bezüglich ihres Weiterbildungsangebots bestärken.

3.2.2. Beschreibung der Untersuchungseinheiten

Nach Balzer und Beywl (2015: 34) muss zu Beginn des Evaluierungsprozesses „der Evaluierungsgegenstand und dessen Ziele bestimmt werden. (...) Für eine konkrete Evaluation muss eine gut begründete Eingrenzung vorgenommen und der tatsächliche Evaluierungsgegenstand detailliert beschrieben werden“ (ebd.).

Gegenstand der Evaluierung dieser Arbeit sind die Lehrgänge „Teamleitung in der Jugendarbeit“ (wienXtra 2017) und „Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit“ (wienXtra 2015) des Instituts für Freizeitpädagogik (ifp) sowie die drei Lehrgänge „Sozialmanagement. Potenzialprogramm“ (ASOM Akademie für Sozialmanagement 2017a), „Sozialmanagement. Basisprogramm“ (ASOM Akademie für Sozialmanagement 2017b) sowie „Teams leiten“, dem Vorgängerlehrgang von „Sozialmanagement. Basisprogramm“, der Akademie für Sozialmanagement (ASOM).

Alle Lehrgänge erstrecken sich über einen Zeitraum von zwei Semestern, welche in mehrtägigen Modulen inklusive Coaching-Einheiten angeboten werden. Für den Abschluss wird eine regelmäßige Teilnahme sowie Mitarbeit während des Lehrgangs vorausgesetzt (wienXtra 2018). Nach erfolgreicher Absolvierung des Lehrgangs „Teamleitung in der Jugendarbeit“ erhalten die Teilnehmer/innen des Instituts für Freizeitpädagogik ein Lehrgangszertifikat vom wienXtra-ifp, von der MA13-Fachbereich Jugend/Pädagogik sowie eine aufZAQ-Zertifizierung (vgl. wienXtra 2018). Die Absolvent/innen der Akademie für Sozialmanagement erwerben ein öffentlich-rechtliches Lehrgangszeugnis des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (vgl. ASOM Akademie für Sozialmanagement 2017a, ASOM Akademie für Sozialmanagement 2017b).

Zielgruppe der Lehrgänge sind berufstätige Personen mit einschlägiger Berufserfahrung, die in Abstimmung mit ihrem/ihrer Arbeitgeber/in oder eigeninitiativ eine Leitungsaufgabe übernehmen wollen oder bereits eine Leitungsfunktion ausüben. Die Lehrgänge sind berufsbegleitend konzipiert, da die Arbeit in einem Praxisfeld eine Aufnahmevoraussetzung der Lehrgänge darstellt. Durch eine praxisbezogene Vermittlung theoretischer Inhalte, sollen Führungskennntnisse angeeignet und gefestigt werden (vgl. ASOM Akademie für Sozialmanagement 2017b, wienXtra 2017). In der folgenden Tabelle sind die Lehrgänge nochmal hinsichtlich der Zielgruppe aufgelistet.

Lehrgang	Zielgruppe
Teamleitung in der Jugendarbeit 2017 (ifp)	Personen, die Leitungsaufgaben erfüllen oder die sich auf eine Leitungsposition vorbereiten
Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit 2016 (ifp)	Personen, die Leitungsaufgaben erfüllen oder die sich auf eine Leitungsposition vorbereiten
Sozialmanagement.Potenzialprogramm (ASOM)	Personen, die Leitungsaufgaben erfüllen oder die sich auf eine Leitungsposition vorbereiten
Sozialmanagement.Basisprogramm (ASOM)	Personen, die bereits eine Führungsposition im Sozial-, Bildungs- & Gesundheitsbereich haben
Teams leiten (ASOM)	Personen, die bereits eine Führungsposition im Sozial-, Bildungs- & Gesundheitsbereich haben

Tab. 3: Evaluierungsgegenstand – Lehrgänge für Führungskräfte⁷

⁷ Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an wienXtra (2017), ASOM Akademie für Sozialmanagement (2017a), ASOM Akademie für Sozialmanagement (2017b)

3.2.2.1. Akademie für Sozialmanagement (ASOM)

Der Bildungsanbieter ASOM Akademie für Sozialmanagement bietet seit über 30 Jahren Seminare und Lehrgänge für Führungskräfte im Sozial- und Gesundheitsbereich an. Das Angebot umfasst theoretische Inhalte, praxisorientierte Managementkenntnisse, einen Rahmen um die eigene Führungspraxis zu reflektieren sowie die Möglichkeit des kollegialen Austauschs mit Führungskräften aus anderen Arbeitsfeldern und Organisationen im Sozialbereich (vgl. ASOM 2015: 2). Alle angebotenen Lehrgänge orientieren sich am ASOM-Leitungsmodell, welches sieben Aufgabenfelder einer Führungskraft beschreibt und zur Reflexion des eigenen Führungshandelns herangezogen werden kann (ebd.: 3).



Abb. 5: Das ASOM-Leitungsmodell⁸

Die angebotenen Lehrgänge für Führungskräfte der ASOM bauen aufeinander auf. Die Basisstufe mit den zwei Lehrgängen Sozialmanagement.Potenzialprogramm sowie Sozialmanagement.Basisprogramm fokussiert sich auf die Grundlagen von Führung und Führungsinstrumenten. Die darauf aufbauenden Lehrgänge befassen sich inhaltlich vor allem mit den Aspekten Organisation und Change-Management. Danach ist in Kooperation mit der FH Oberösterreich ein akademischer Abschluss möglich (ASOM 2015: 5). Im

⁸ Quelle: ASOM Akademie für Sozialmanagement (2015): Führungskräfteentwicklung. Zeit für Führung. Jahresprogramm 2016. Wien: Akademie für Sozialmanagement.

Rahmen dieser Masterarbeit werden nur die zwei Lehrgänge der Basisstufe sowie der Vorgängerlehrgang „Teams leiten“ zur Evaluation herangezogen.

Der Lehrgang Sozialmanagement.Potenzialprogramm richtet sich vor allem an Personen, „die sich in Abstimmung mit ihrer Organisation oder eigeninitiativ darauf vorbereiten, zukünftig eine Leitungsaufgabe zu übernehmen“ (ebd.: 6). Die Teilnehmer/innen sollen ein realistisches Verständnis von Führungsaufgaben im Sozialbereich gewinnen, sich auf die ersten hundert Tage als Führungskraft vorbereiten sowie das eigene Potenzial bezüglich Führungsaufgaben reflektieren und gezielt weiterentwickeln (ebd.: 6).

Die Zielgruppe des Lehrgangs Sozialmanagement.Basisprogramm sind „Führungskräfte im Sozial- und Gesundheitsbereich, die eine kompakte Qualifizierung für Leitungsaufgaben erwerben möchten“ (ASOM 2015: 10). Die Zugangsvoraussetzung ist somit ein Praxisfeld, in welchem die Teilnehmer/innen mit Leitungsaufgaben betraut sind. Im Rahmen dieser Weiterbildung sollen die Teilnehmer/innen ihr Führungsprofil entwickeln, ihre Stärken und Schwächen erkennen und weiterentwickeln sowie diverse Führungsinstrumente (u.a. Mitarbeiter/innengespräche) anwenden (ebd.).

Beide Lehrgänge finden in fünf Modulen zu jeweils drei Tagen mit verschiedenen Lehrgangstrainer/innen statt. Dabei orientieren sich die theoretischen Inputs an Beispielen und Situationen aus den verschiedenen Praxisfeldern im Sozial- Gesundheits- und Bildungsbereich. Zusätzlich ermöglichen konkrete Aufgabenstellungen (u.a. Führungsreflexionen, Gruppenarbeiten) sowie Gruppencoaching-Tage in Kleingruppen zwischen den Modulen eine individuelle Vertiefung der Inhalte (ASOM 2015: 10). Ab Herbst 2018 werden die Lehrgänge der ASOM weiterentwickelt und umbenannt (vgl. ASOM 2018).

3.2.2.2. Institut für Freizeitpädagogik (ifp)

Das Institut für Freizeitpädagogik (ifp) ist eine „Weiterbildungsstelle für die offene, außerschulische Jugendarbeit in Wien“ (Institut für Freizeitpädagogik: 2018a). Das ifp bietet zu ausgewählten Praxisfeldern der Jugendarbeit diverse Lehrgänge an. Im Rahmen dieser Evaluierung wird der Lehrgang Teamleitung in der Jugendarbeit herangezogen, welcher bisher zweimal (2016 und 2017) angeboten wurde. Im Jahr 2016 wurde der

Lehrgang des ifp noch unter dem Namen „Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit“ (vgl. wienXtra 2015) angeboten.

Der Lehrgang Teamleitung in der Jugendarbeit richtet sich an Personen, die bereits in einem Praxisfeld mit Leitungsaufgaben betraut sind, sowie an Personen, die sich in Abstimmung mit ihrem/ihrer Arbeitgeber/in auf eine Leitungsaufgabe vorbereiten (vgl. Institut für Freizeitpädagogik: 2018b). Die Teilnehmer/innen des Lehrgangs sollen u.a. die eigene Führungshaltung und -rolle reflektieren, sich theoretisches Führungswissen im Praxisfeld der Jugendarbeit aneignen sowie Führungsinstrumente anwenden (ebd.). Eine weitere Zielsetzung des Lehrgangs ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung gegenüber Führung und die Schärfung des Bewusstseins für Führungsinstrumente (vgl. wienXtra 2017).

Der Lehrgang umfasst insgesamt acht Lehrgangsmodule und zwei Coaching-Einheiten. Dabei werden verschiedene Methoden eingesetzt wie beispielsweise theoretische Inputs, Gruppen- und Einzelarbeiten, Rollenspiele, Planspiele, Plenumsrunden sowie Online-Coaching (vgl. wienXtra 2016).

3.2.3. Erhebungsinstrument: Onlinefragebogen

Die methodische Vorgehensweise der standardisierten Befragung „ist eine der gebräuchlichsten Erhebungsmethoden, die zugleich methodologisch am besten erforscht ist“ (Reinecke 2014: 602). Sie ist für dieses Forschungsvorhaben vor allem deshalb geeignet, da die quantitative Methode der Online-Fragebogenerhebung durch die Anwendung statistischer Verfahren eine übersichtliche Auswertbarkeit ermöglicht und auch Zusammenhänge von Variablen verglichen werden können (vgl. Balzer, Beywl 2015: 100; Niederberger, Renn, 2018: 60). Weitere Vorteile der schriftlichen Befragung liegen im geringeren Personal-, Kosten- und Zeitaufwand im Gegensatz zu persönlichen oder telefonischen Befragungen (vgl. Raithel 2008: 67). Eine Online-Befragung hat zudem den Vorteil, dass sie räumlich und zeitlich unabhängig ist (vgl. Wagner, Hering 2014: 662) und dass „die Angaben der Teilnehmer direkt auf dem Befragungsserver gesammelt werden und dem Forscher dort unmittelbar zur Verfügung stehen“ (ebd.: 668).

Kritisch muss jedoch auch angemerkt werden, dass bei dieser Erhebungsmethode nicht auf Verständnisprobleme der befragten Personen eingegangen werden kann und ein

Risiko besteht, dass manche Fragen unvollständig oder gar nicht ausgefüllt werden (ebd.). Ein weiterer Nachteil dieser Erhebungsmethode besteht darin, dass bestimmte Verzerrungseffekte, wie bspw. sozial erwünschte Antworten, nicht ausgeschlossen werden können (vgl. Hlawatsch, Krickl 2014: 306; Niederberger, Renn 2018: 60).

Die Evaluierung von Lehrgängen für Führungskräfte erfolgt anhand einer Online-Fragebogenerhebung der Teilnehmer/innen, wobei die Fragen überwiegend in geschlossener Form gestellt werden. Einstellungen und Verhaltensintentionen der Teilnehmer/innen werden durch die Beantwortung der Items anhand einer Ratingskala erfasst. Die in diesem Fragebogen angewendete fünfstufige Skalierung nach Likert soll bestimmte Einstellungsdimensionen messen.

Aus dem bestehenden Fragebogen zur „Evaluierung der Berufsakademie“ von Gruber, Schmid und Nowak (2015) wurden übergeordnete Themenbereiche sowie einige Fragen übernommen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen angepasst wurden. Der ausgearbeitete Fragebogen misst die vier Dimensionen Motive und Entscheidungskriterien der Teilnehmer/innen, die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Lehrgangsangebot, den Lerntransfer in die Praxis sowie allfällige Unterstützung(en) des Lehrgangs durch den/die Arbeitgeber/in.

Der Onlinefragebogen ist in sieben Themenbereiche unterteilt:

- (1) allgemeine Frage(n)
- (2) Motive und Entscheidungskriterien
- (3) Zufriedenheit mit dem Lehrgangsangebot
- (4) Unterstützung durch den Arbeitgeber/die Arbeitgeberin
- (5) Lerntransfer in die Praxis
- (6) Anregungen/Verbesserungsvorschläge
- (7) Angaben zur Person (soziodemografische Daten)

Der Einstieg des Fragebogens beinhaltet eine einfache Frage, durch welche erhoben wird, welcher Lehrgang von den Teilnehmer/innen besucht wurde. Die „zentralen Fragen und Themenkomplexe sollen in der Mitte des Fragebogens stehen“ (Klößner, Friedrichs 2014: 676). Sinnvoll ist es, die soziodemografischen Fragen (bspw. Alter, Geschlecht, Bildung) am Ende des Fragebogens zu stellen, da diese Fragen einfach zu beantworten sind und

die befragten Personen bereits ermüdet oder weniger konzentriert sein könnten (ebd.: 677). Diese Fragen lassen sich auch bei gesunkener Aufmerksamkeit leicht beantworten.

Der überwiegende Teil des Fragebogens besteht aus Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien, welche in einer festgelegten Abfolge in Form von geblockten Modulen gestellt werden. Nach den meisten Fragemodulen, welche geschlossene Fragen beinhalten, gibt es auch die Möglichkeit für die Teilnehmer/innen anhand einer offenen Frage ihre Meinung in einem vorgegebenen Textfeld zu äußern. Offene Fragen sind vor allem zum zusätzlichen Informationsgewinn sowie zu Motivation der Befragten sinnvoll (vgl. Züll, Menold 2014: 713). Der befragten Person „wird die Möglichkeit gegeben, zwischen den vielen geschlossenen Fragen und vorgegebenen Antwortkategorien auch einmal frei und in eigenen Worten seine Meinung zu äußern“ (ebd.: 715). Diese Fragevariante, welche neben festen Antwortvorgaben auch die Möglichkeit zu offenen Fragen wie beispielsweise die Rubrik „Sonstiges“ ermöglicht, wird als Hybridfrage bezeichnet. Hybridfragen sowie offene Fragen „setzen voraus, dass das Spektrum der Antwortalternativen nicht vollständig bekannt ist“ (Reinecke 2014: 604).

Die Fragebogenerstellung erfolgt mittels der deutschen Internetplattform SoSci Survey. Dieses Softwarepaket wurde u.a. konzipiert, um Online-Befragungen zu erstellen und durchzuführen (vgl. SoSci Survey 2015). Dabei wird darauf geachtet, dass das Layout des Fragebogens ansprechend gestaltet ist, „dass die Schrift gut lesbar ist und nicht zu viele Fragen auf einer Seite platziert werden“ (Klößner, Friedrichs 2014: 680).

3.2.4. Operationalisierung

Vor der Fragebogenerstellung müssen relevante theoretische oder abstrakte Begriffe durch die Zuordnung bestimmter Merkmale oder Eigenschaften operationalisiert und dadurch messbar gemacht werden.

„Unter Operationalisierung versteht man die Schritte der Zuordnung von empirisch erfassbaren, zu beobachtenden oder zu erfragenden Indikatoren zu einem theoretischen Begriff. Durch Operationalisierung werden Messungen der durch einen Begriff bezeichneten empirischen Erscheinungen möglich“ (Atteslander 2008: 40).

Operationalisierung bedeutet eine Überführung theoretischer Begriffe in messbare Merkmale (vgl. Raithel 2008: 36). So kann etwa die „Zufriedenheit der Teilnehmer/innen“

durch die Merkmale „Inhalte des Lehrgangs“ oder „fachliche Kompetenz der Lehrenden“ bestimmt werden. Bereits im theoretischen Teil wurden relevante Aspekte bearbeitet, welche für die Zuordnung bestimmter Merkmale sowie für die Erstellung der Items für den Fragebogen herangezogen werden konnten.

Die folgende Tabelle zeigt die Vorgehensweise bei der Definition von Untersuchungsvariablen.

Dimensionen	Merkmale	Items für Fragebogen
Motive und Entscheidungskriterien	<ul style="list-style-type: none"> - Eröffnet berufliche Perspektiven - Persönliches Interesse - Empfehlung von Arbeitgeber/in 	Ich habe mich für diesen Lehrgang entschieden, weil... (mehrere Antwortmöglichkeiten)
Zufriedenheit der Teilnehmer/innen	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalte des Lehrgangs - Fachliche Kompetenz der Lehrenden - Lehrgangsunterlagen - Räumlichkeiten 	Wie zufrieden waren Sie mit folgenden Aspekten des Lehrgangs? (Skalierung: 1-5)
Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in	<ul style="list-style-type: none"> - Vollständige oder teilweise Kostenübernahme durch AG - Bildungsfreistellung - Flexible Arbeitseinteilung 	Haben Sie durch ihren/ihrer Arbeitgeber/in Unterstützung für den Lehrgang erhalten? (Skalierung: ja/nein)
Lerntransfer in die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung und Ausbau der Kompetenzen - Lerninhalte sind in der Praxis umsetzbar 	Die Lehrinhalte des Lehrgangs sind in der Praxis umsetzbar. (Skalierung: 1-5)

Tab. 4: Operationalisierung⁹

3.2.5. Sampling und Feldzugang

Um das Thema dieser Masterarbeit zu bearbeiten, wurden die Bildungseinrichtungen Institut für Freizeitpädagogik, Akademie für Sozialmanagement, Berufsförderungsinstitut Wien, Wirtschaftsförderungsinstitut Wien und die NPO-Academy kontaktiert, und um eine Teilnahme an einer Erhebung gebeten. Diese Anbieter wurden ausgewählt, da sie

⁹ Quelle: eigene Darstellung

berufsbegleitende Lehrgänge für (zukünftige) Führungskräfte im Sozial- und Gesundheitswesen in Wien anbieten, welche nicht akademisiert sind.

Von den angeschriebenen Organisationen haben sich die zwei Weiterbildungsanbieter das Institut für Freizeitpädagogik (ifp) und die Akademie für Sozialmanagement (ASOM) dazu bereit erklärt, den Link des fertigen Fragebogens an die Absolvent/innen der Lehrgänge per E-Mail zu versenden. Einige Organisationen haben rückgemeldet, dass sie aufgrund knapper Ressourcen nicht an der Befragung teilnehmen können. Eine komplette Evaluierung aller angebotenen Lehrgänge für Führungskräfte in Wien ist daher nicht möglich, da keine Grundgesamtheit für die Erhebung vorliegt.

Der Link des Fragebogens wurde von den zwei zuständigen Lehrgangskordinatoren/innen der Weiterbildungsanbieter Institut für Freizeitpädagogik (ifp) und der Akademie für Sozialmanagement (ASOM) an insgesamt 683 ehemalige Absolvent/innen versendet. Diese verteilen sich wie folgt:

Lehrgang	Anzahl
Teamleitung in der Jugendarbeit 2017 (ifp)	n = 20
Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit 2016 (ifp)	n = 18
Sozialmanagement.Potenzialprogramm (ASOM)	n = 124
Sozialmanagement.Basisprogramm (ASOM)	n = 254
Teams leiten (ASOM)	n = 267
Summe aller versendeten E-Mails	$\sum n = 683$

Tab. 5: Aufteilung der versendeten E-Mails¹⁰

3.2.6. Durchführung der Befragung

Nach der Erstellung des Fragebogens ist es sinnvoll, einen Pretest durchzuführen, um den Fragebogen unter möglichst realistischen Bedingungen zu überprüfen und die ungefähre

¹⁰ Quelle: eigene Darstellung

Bearbeitungsdauer zu ermitteln (vgl. Kuckartz u.a. 2009: 49; Weichbold 2014: 299 ff.). „Nicht selten ist ein mehrmaliger Pretest mit einer jeweils entsprechenden Instrumentüberarbeitung notwendig“ (Raithel 2008: 29).

Das verwendete Pretestverfahren wird als Feldpretest bezeichnet. Dieses Verfahren ist eine reduzierte Testerhebung, welche unter den gleichen realistischen Bedingungen, wie die Haupterhebung erfolgen soll. Probleme bezüglich des Frageverständnisses sowie Unklarheiten bezogen auf technische Aspekte der Online-Befragung werden dabei erhoben, um diese, wenn nötig zu korrigieren (vgl. Faulbaum u.a. 2009: 98 f.; Reinecke 2014: 615).

Nach Fertigstellung des Erhebungsinstrumentes wurde der Fragebogen an vier Testpersonen versendet, um anhand der erfolgten Rückmeldungen vorhandene Fehler zu korrigieren und Unklarheiten zu beseitigen. Die genannten Änderungsvorschläge und Anmerkungen dienten vor allem zur Überarbeitung des Fragebogens hinsichtlich Umformulierung der Items und Vereinheitlichung des Layouts.

Der fertige Fragebogen wurde am 18.03.2018 per E-Mail mit einem Begleitschreiben und einem Link zur Befragung an die zwei teilnehmenden Organisationen versendet, welcher in Folge an die Absolvent/innen der Lehrgänge für Führungskräfte weitergeleitet wurde. Das Begleitschreiben umfasste eine kurze Beschreibung des Forschungsvorhabens und die Angabe der Befragungsdauer. Weiters wurde die Vertraulichkeit und Anonymität der erhobenen Daten zugesichert. Für eventuelle Rückfragen zum Fragebogen oder zur Erhebung wurden die Kontaktdaten der Forscherin angegeben.

Der Fragebogen wurde am 18.03.2018 an die Lehrgangskoordinator/innen ausgesendet und am 19.03.2018 an die Lehrgangsteilnehmer/innen weitergeleitet. Der Befragungszeit betrug insgesamt 18 Tage, vom 18.03.2018 bis 04.04.2018. Innerhalb dieses Zeitraums haben 206 Personen den Fragebogen aufgerufen, wovon 135 Personen den Fragebogen auch ausgefüllt haben. Eine detaillierte Rücklaufstatistik wird in Kapitel 4.1. dargestellt.

3.2.7. Vorgehen bei der Datenauswertung

Nach Ablauf der Online-Befragung wurden die Datensätze von der Internetplattform SoSci Survey in das Statistikprogramm SPSS übertragen. Danach erfolgte die Festlegung und

Benennung der Variablen sowie die Definition der Variablentypen und Wertelabels (vgl. Bühner 2004: 270f.). Im nächsten Schritt wurden die Datensätze bereinigt und einige Variablen mussten vor der Auswertung umkodiert werden.





Mit der Statistiksoftware IBM SPSS Version 24 wurden die Daten der Lehrgangsteilnehmer/innen statistisch und grafisch ausgewertet. Als Analysemethoden werden Kreuztabellen zur tabellarischen Darstellung von Häufigkeiten sowie der H-Test nach Kruskal und Wallis angewendet.

3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, welche sich an den Forschungsfragen und Hypothesen orientieren, werden im Folgenden dargestellt.

4.1. Demographische Beschreibung der untersuchten Personen

Von den insgesamt 683 versendeten Fragebögen wurden 149 bearbeitet, was einer Rücklaufquote von 22,47% entspricht. Davon haben 135 Personen den Fragebogen soweit ausgefüllt, dass dieser sich für eine weitere Analyse eignet. Dies entspricht einer Nettorücklaufquote von 20,36%. Die Kategorie Klicks mit 206 Datensätzen umfasst jeden Aufruf des Fragebogens, unabhängig davon ob er bearbeitet wurde oder nicht.

Fragebogen	Datensätze abgeschlossen / gesamt  / Klicks 		
 Fragebogen base	135	149	206 
Gesamt	135	149	206

Tab. 6: Rücklaufstatistik der Befragung¹¹

Die grau hinterlegte Markierung fasst die Personen zusammen, welche den Fragebogen nicht fertig ausgefüllt haben. Diese Datensätze wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

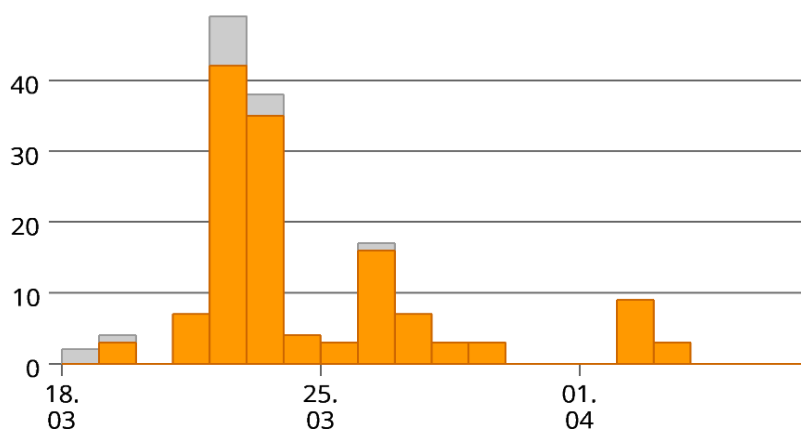


Abb. 6: Rücklaufstatistik im Zeitverlauf¹²

¹¹ Quelle: <https://www.soscisurvey.de/admin/index.php?o=data&a=return> [05.04.2018]

¹² Quelle: <https://www.soscisurvey.de/admin/index.php?o=data&a=return> [05.04.2018]

Der größte Teil der befragten Personen absolvierte einen Lehrgang bei der Akademie für Sozialmanagement, vor allem der Lehrgang ASOM Basisprogramm weist mit 77 Teilnehmer/innen den höchsten Anteil der befragten Personen auf. Dass liegt darin begründet, dass dieser Lehrgang bisher am öftesten angeboten wurde. Die zwei Lehrgänge des Instituts für Freizeitpädagogik wurden bisher jeweils nur einmal abgehalten.

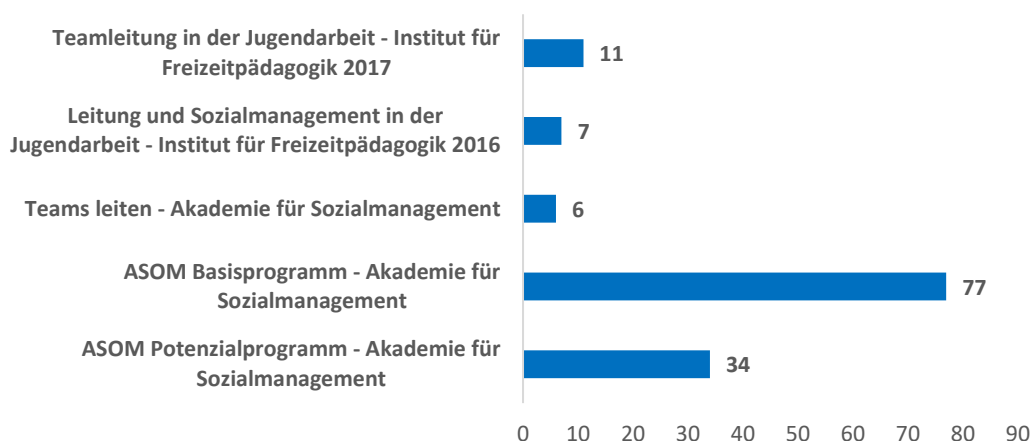


Abb. 7: Verteilung der Teilnehmer/innen nach absolvierten Lehrgängen¹³

Von den 135 befragten Personen sind 70% weiblich und 30% männlich. Das bedeutet, dass der Anteil der teilnehmenden Frauen in etwas bei 2/3 liegt und der Anteil der Männer bei etwa 1/3. Die Geschlechterverteilung unterscheidet sich hinsichtlich der zwei Lehrgangsanbieter kaum, wie in folgender Abbildung dargestellt.

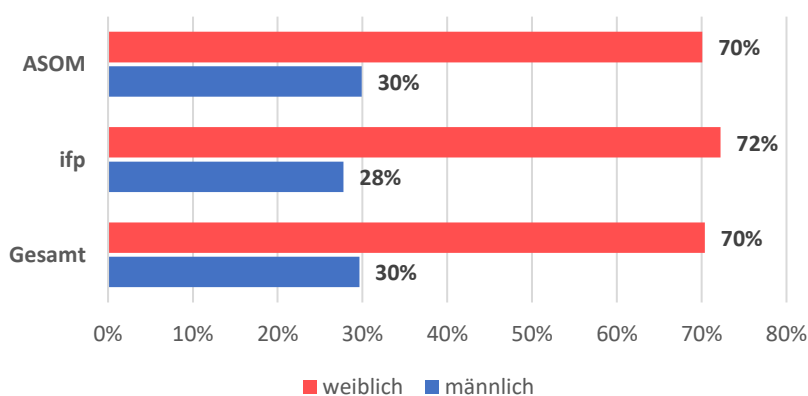


Abb. 8: Geschlechterverteilung¹⁴

¹³ Quelle: eigene Darstellung

¹⁴ Quelle: eigene Darstellung

Die Altersverteilung der Teilnehmer/innen wird in Abbildung 8 dargestellt. Daraus lässt sich ablesen, dass verglichen mit den Absolvent/innen der ASOM-Lehrgänge fast doppelt so viele Absolvent/innen des Weiterbildungsanbieters ifp zwischen 26 und 35 Jahre sind und nur 6 % zwischen 46 und 55 Jahren. Nur 5% der ASOM-Absolvent/innen und keine befragten Personen der ifp-Lehrgänge sind über 56 Jahre alt.

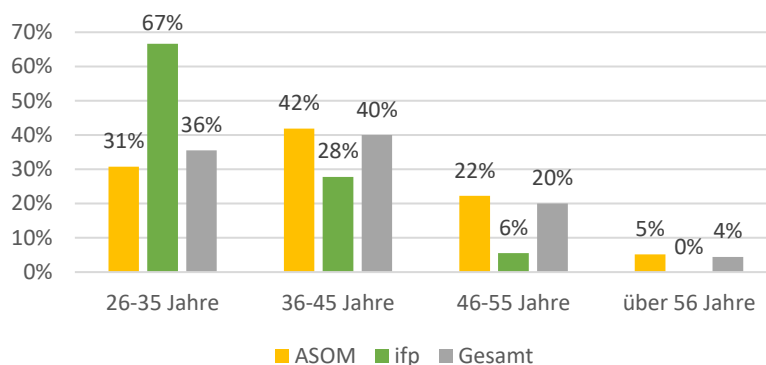


Abb. 9: Altersverteilung¹⁵

In Abbildung 9 wird der höchste Bildungsabschluss der Teilnehmer/innen dargestellt. Keiner der befragten Personen hat die Kategorien „ohne Pflichtschulabschluss“ oder „Pflichtschule“ angegeben. Der höchste Anteil der Befragten gibt an, eine Universität, Fachhochschule oder Akademie abgeschlossen zu haben. Deutlich mehr Absolvent/innen der ifp-Lehrgänge (89%) haben einen akademischen Abschluss im Gegensatz zu den Teilnehmer/innen der ASOM-Lehrgänge (50%).

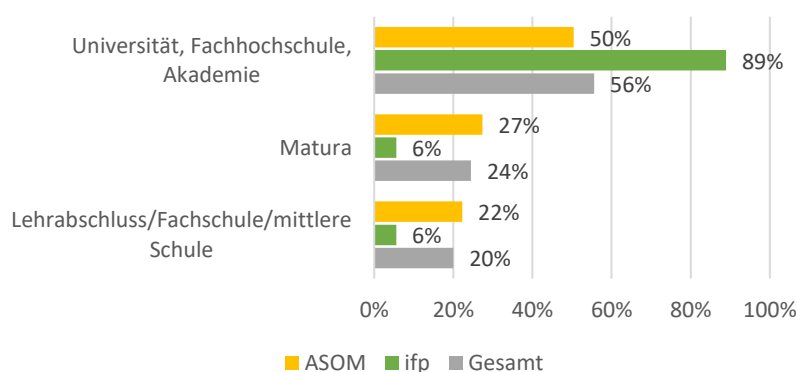


Abb. 10: Höchster Bildungsabschluss¹⁶

¹⁵ Quelle: eigene Darstellung

¹⁶ Quelle: eigene Darstellung

In den folgenden zwei Abbildungen wird dargestellt, wie viele der befragten Personen eine einschlägige Berufserfahrung ohne Personalverantwortung, sowie eine einschlägige Berufserfahrung als Führungskraft mit Personalverantwortung aufweisen. Als einschlägige Berufserfahrung wird die berufliche Praxis im Sozial- und Gesundheitsbereich verstanden. Die durchschnittliche Berufserfahrung der Absolvent/innen beider Lehrgangsanbieter ohne Personalverantwortung liegt bei 12 Jahren. Mehr als die Hälfte der befragten Personen der ifp-Lehrgänge (56%) und 36% der ASOM-Absolvent/innen geben an, zwischen 5 und 9 Jahre einschlägige Berufserfahrung zu haben. Über 20 Jahre Berufserfahrung geben 22% der ASOM-Absolvent/innen an, hingegen nur 6% der ifp-Absolvent/innen.

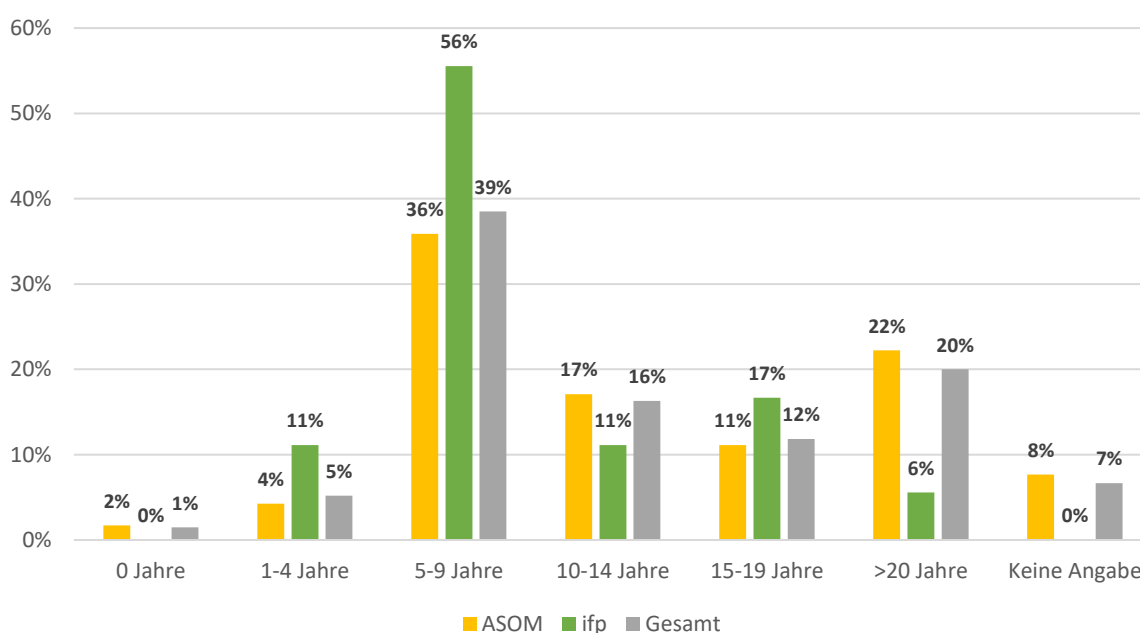


Abb. 11: einschlägige Berufserfahrung ohne Personalverantwortung¹⁷

Die durchschnittliche einschlägige Berufserfahrung als Führungskraft liegt bei 5 Jahren. Bereits 67% der ifp-Absolvent/innen haben 1-4 Jahre Erfahrung in einer leitenden Funktion mit Personalverantwortung, sowie fast die Hälfte der ASOM-Absolvent/innen (46%). Nur durchschnittlich 8% der befragten Personen geben an, noch nie eine Leitungsfunktion ausgeübt zu haben. 17% der Teilnehmer/innen der ifp-Lehrgänge und 23% der ASOM-Absolvent/innen führen 5-9 Jahre Erfahrung als Führungskraft mit Personalverantwortung

¹⁷ Quelle: eigene Darstellung

an. Dabei gibt es im Gegensatz zu den ASOM-Absolvent/innen mit 14%, keine Teilnehmer/innen der ifp-Lehrgänge mit mehr als 10 Jahre Führungserfahrung.

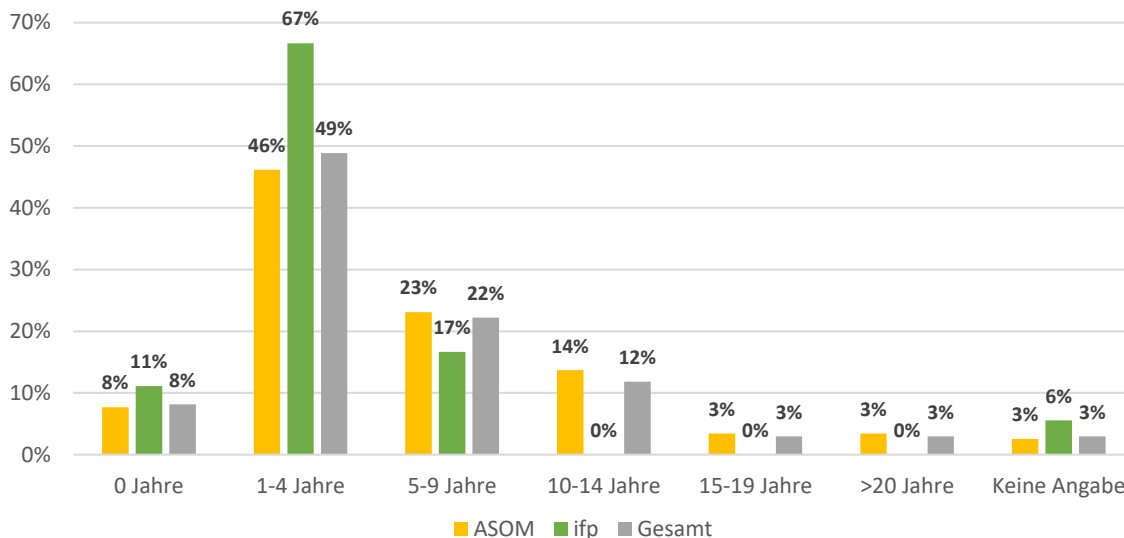


Abb. 12: einschlägige Berufserfahrung als Führungskraft¹⁸

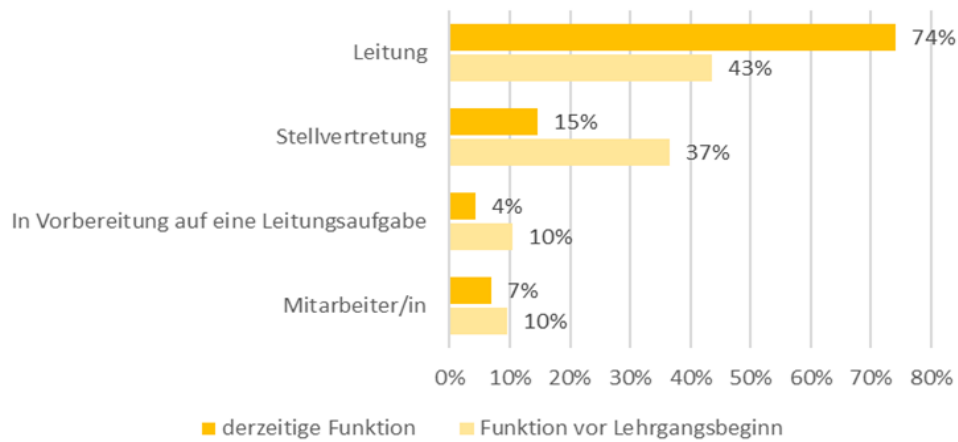
In Abbildung 12 wird die Funktion der Lehrgangsabsolvent/innen vor und nach dem Absolvieren des Lehrgangs dargestellt. Auffällig ist vor allem, dass sich die Anzahl der Personen, welche eine Leitungsfunktion ausüben, nach Lehrgangsende deutlich erhöht und in allen anderen Funktionen absinkt. Vor Lehrgangsbeginn sind im Durchschnitt 43% in einer Führungsposition tätig, nach Absolvierung des Lehrgangs sind es bereits 75%.

Die Angaben zu den Funktionen vor und nach Lehrgangsbeginn unterscheiden sich nicht wesentlich zwischen den zwei Lehrganganbietern. Nur die Funktion „in Vorbereitung auf eine Leitungsaufgabe“ wird von mehreren ifp-Absolvent/innen vor Lehrgangsbeginn angegeben (28%) und verringert sich nach Lehrgangsbeginn auf 0%.

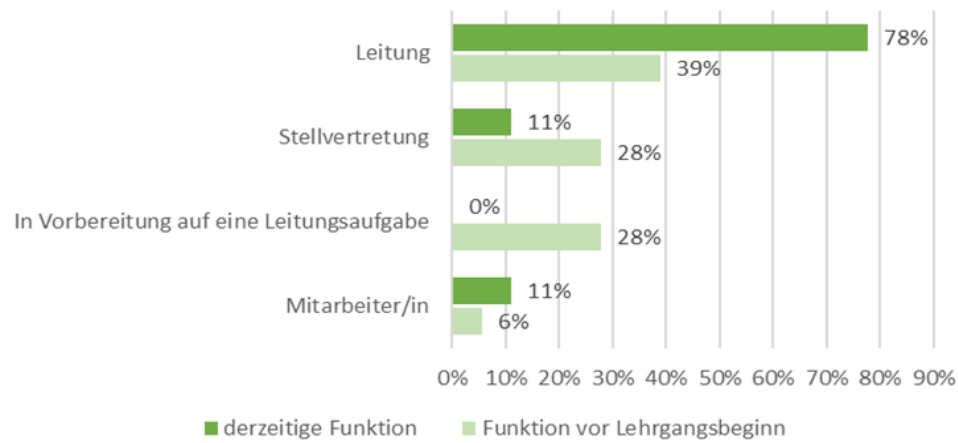
Nur 6% der ifp-Absolvent/innen waren vor Lehrgangsbeginn als Mitarbeiter/innen tätig und nach Absolvieren des Lehrgangs hat sich dieser Anteil auf 11% erhöht. Welche Ursachen und Motive für diesen Funktionswechsel vorliegen und welche Funktion vor Lehrgangsbeginn ausgeübt wurde, kann anhand der erhobenen Daten nicht ermittelt werden.

¹⁸ Quelle: eigene Darstellung

ASOM



ifp



Gesamt

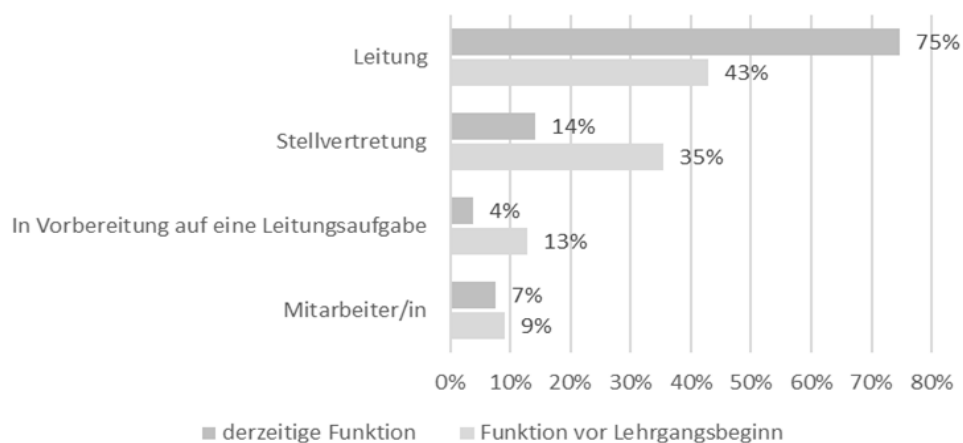


Abb. 13: Funktion vor und nach Lehrgangsbeginn¹⁹

¹⁹ Quelle: eigene Darstellung

4.2. Motive und Entscheidungskriterien der Teilnehmer/innen

In Abbildung 11 wird dargestellt, woher die Teilnehmer/innen von dem Lehrgang erfahren haben bzw. woher sie ihre Informationen bezogen haben. Diese Frage konnte durch eine Mehrfachauswahl beantwortet werden.

Der wichtigste Informationskanal für die Lehrgangsteilnehmer/innen ist der/die eigene Arbeitgeber/in mit durchschnittlich 76%. Danach folgt die Website des Bildungsanbieters, wobei hier auffällig ist, dass für mehr als die Hälfte der ifp-Absolvent/innen (56%) dieses Medium bedeutsam ist, hingegen nur für 31% der ASOM-Absolvent/innen. Durchschnittlich 28% der befragten Personen haben von ihren Arbeitskolleg/innen Informationen zum Lehrgang erhalten. Die eigene Internetrecherche war für 22% der ifp-Absolvent/innen und nur für 10% der ASOM-Absolvent/innen von Bedeutung. Immerhin haben 28% der Teilnehmer/innen der ifp-Lehrgänge Informationen über den Lehrgang anhand von Broschüren und Flyer erhalten. Im Gegensatz dazu war dieser Informationskanal nur für 9% der ASOM-Absolvent/innen von Bedeutung. Vergleichsweise selten wurden die Informationsquellen Informationsveranstaltung (2%) sowie Familie, Freundeskreis und Bekannte (2%) genannt.

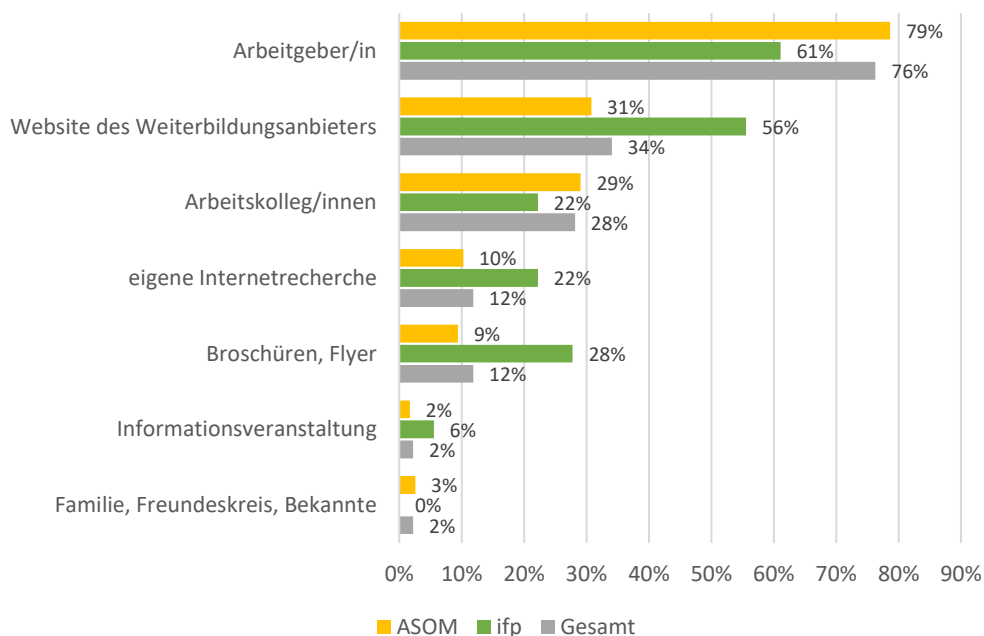


Abb. 14: Informationen zum Lehrgang²⁰

²⁰ Quelle: eigene Darstellung

Die Frage zu den Entscheidungskriterien der Lehrgangsteilnehmer/innen konnte erneut anhand einer Mehrfachauswahl beantwortet werden. Der Großteil der befragten Personen, durchschnittlich 66%, hat sich für den absolvierten Lehrgang entschieden, da dieser für die derzeitige oder zukünftige Arbeit erforderlich ist. Auch die Empfehlung durch den/die Arbeitgeber/in wird von über der Hälfte der Befragten als Entscheidungskriterium genannt. Da es keine erheblichen Unterschiede im Antwortverhalten der Teilnehmer/innen der unterschiedlichen Lehrgänge gibt, werden hier nur die durchschnittlichen Antwortangaben herangezogen.

Das persönliche Interesse an dem Thema wird von durchschnittlich 44% der Befragten Personen angegeben und 33% Teilnehmer/innen haben sich für den Lehrgang entschieden, da er neue berufliche Perspektiven eröffnen kann. Hier ist auffällig, dass diese Angabe nur für 22% der ifp-Absolvent/innen zutrifft und für 34% der ASOM-Absolvent/innen.

Ich habe mich für den Lehrgang entschieden, weil...

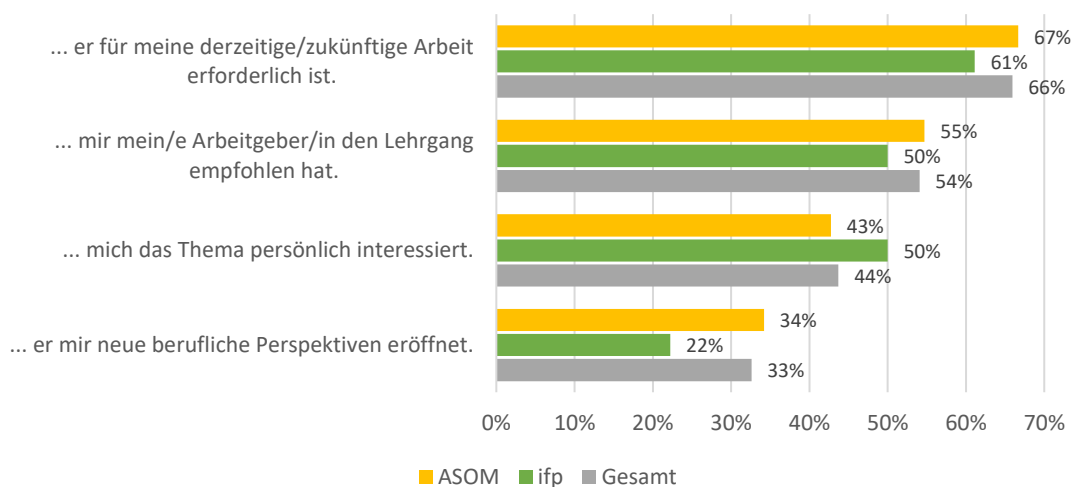


Abb. 15: Entscheidungskriterien der Lehrgangsteilnehmer/innen²¹

Im Anschluss an die geschlossenen Antwortkategorien, hatten die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, anhand einer offenen Frage sonstige Anmerkungen zu machen. Bei dieser Frage haben einige Personen diese Möglichkeit genutzt und folgende Angaben gemacht. (Ich habe mich für diesen Lehrgang entschieden, weil...)

²¹ Quelle: eigene Darstellung

ASOM-Lehrgänge:

- er für mich kostenlos war.
- um mich bei der Entscheidung zu unterstützen, ob ich eine Leitungsposition will und ob ich leiten kann.
- ich eine Leitungsaufgabe neu übernommen hatte und es daher als sinnvoll erachtete, einen Lehrgang zum Thema Führung zu besuchen.
- ich im Nachwuchsführungskräftepool bin und die Ausbildungskosten an der ASOM von der Caritas übernommen wurden.
- ich mich beruflich weiterentwickeln möchte.
- ich noch an meiner Durchsetzungsfähigkeit und meinem Auftreten arbeiten muss.
- um meine Führungsaufgaben noch besser bewältigen zu können.
- ich mich mit anderen Stellvertretungen und Leitungen austauschen möchte.

ifp-Lehrgänge:

- er mich für meine damalige Arbeit unterstützen sollte.
- ich mich in meiner neuen Funktion als Teamleitung noch etwas unsicher fühlte.
- um mich mit anderen Kollegen und Leitungen aus der Jugendarbeit austauschen zu können.

In der nächsten Grafik werden die Gründe für die Teilnahme an der Weiterbildung veranschaulicht. Die befragten Personen konnten die Frage anhand einer 5-stufigen Skala beantworten.

Eine Gesamtbetrachtung der Abbildung 14 zeigt, dass der Großteil der Lehrgangsteilnehmer/innen die Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in, sowie den Aspekt der Berufsbegleitung als ausschlaggebend für die Entscheidung erachtet, den Lehrgang zu besuchen. Die überschaubare Gesamtdauer des Lehrgangs, die praxisorientierte Vermittlung der Lehrgangsinhalte und die Inhalte des Lehrgangs sind durchschnittlich gesehen für mehr als die Hälfte der Befragten ein wichtiges Kriterium. Nur für ca. 1/3 der Lehrgangsteilnehmer/innen sind angemessene Lehrgangskosten sowie eine gute Erreichbarkeit des Weiterbildungsanbieters besonders wichtig.

Beim Vergleich der Ergebnisse zwischen den zwei Lehrgangsanbietern Akademie für Sozialmanagement (ASOM) und Institut für Freizeitpädagogik (ifp) sind Ähnlichkeiten, aber auch unterschiedliche Antworttendenzen zu erkennen. Am auffälligsten ist der Unterschied

im Antwortverhalten zu den angemessenen Lehrkosten. Nur 29% der Teilnehmer/innen der ASOM-Lehrgänge finden die Lehrgangskosten angemessen. Im Gegensatz dazu sind 83% der ifp-Absolvent/innen mit den Weiterbildungskosten sehr zufrieden. Das liegt wahrscheinlich darin begründet, dass der Teilnahmebetrag der zwei ASOM-Lehrgänge für beide Semester € 3.190,- (vgl. ASOM 2018) beträgt, im Gegensatz zu den niedrigeren Lehrgangskosten des ifp von € 392,- (vgl. wienXtra 2018).

Die Angaben zu den Lehrgangsinhalten unterscheiden sich ebenfalls zwischen den Lehrgangsanbietern. Während für über die Hälfte der Absolvent/innen der ASOM-Lehrgänge die Lehrgangsinhalte bei der Entscheidung den Lehrgang zu absolvieren als ausschlaggebend genannt werden (59% stimme voll zu), hat dieser Aspekt nur für 22% der ifp-Absolvent/innen eine sehr hohe Bedeutung. Immerhin bewertet die Hälfte der Lehrgangsteilnehmer/innen des ifp die Lehrgangsinhalte als wichtig (50% stimme eher zu).

Das Antwortverhalten zur (finanziellen) Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in unterscheidet sich zwischen den beiden Lehrgangsanbietern. 2/3 der Absolvent/innen der ASOM-Lehrgänge (75% stimme voll zu) erachten die Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in als besonders relevant für die Entscheidung an dem Lehrgang teilzunehmen. Diese Form der Unterstützung ist hingegen nur für ca. die Hälfte der ifp-Absolvent/innen (56% stimme voll zu) von hoher Bedeutung. Die konkreten Unterstützungsangebote seitens des/der Arbeitgeber/in werden an späterer Stelle nochmal genauer behandelt.

Eine praxisorientierte Vermittlung ist für 59% der ASOM-Absolvent/innen sehr wichtig und für 32% eher wichtig. 33% der Teilnehmer/innen der ifp-Lehrgänge bewerten diesen Aspekt als sehr wichtig und 33% als eher wichtig.

Die Erreichbarkeit des Weiterbildungsanbieters wird von über einem Drittel (39%) aller Lehrgangsteilnehmer/innen als sehr gut bewertet. 44% der ifp-Absolvent/innen und 22% der ASOM-Absolvent/innen bewerten die Erreichbarkeit als gut. 6% aller Teilnehmer/innen geben an, dass sie mit der Erreichbarkeit des Weiterbildungsanbieters nicht zufrieden sind. Die Lage des Instituts für Freizeitpädagogik im 8. Bezirk wird etwas besser bewertet als die Lage der Akademie für Sozialmanagement im 13. Bezirk.

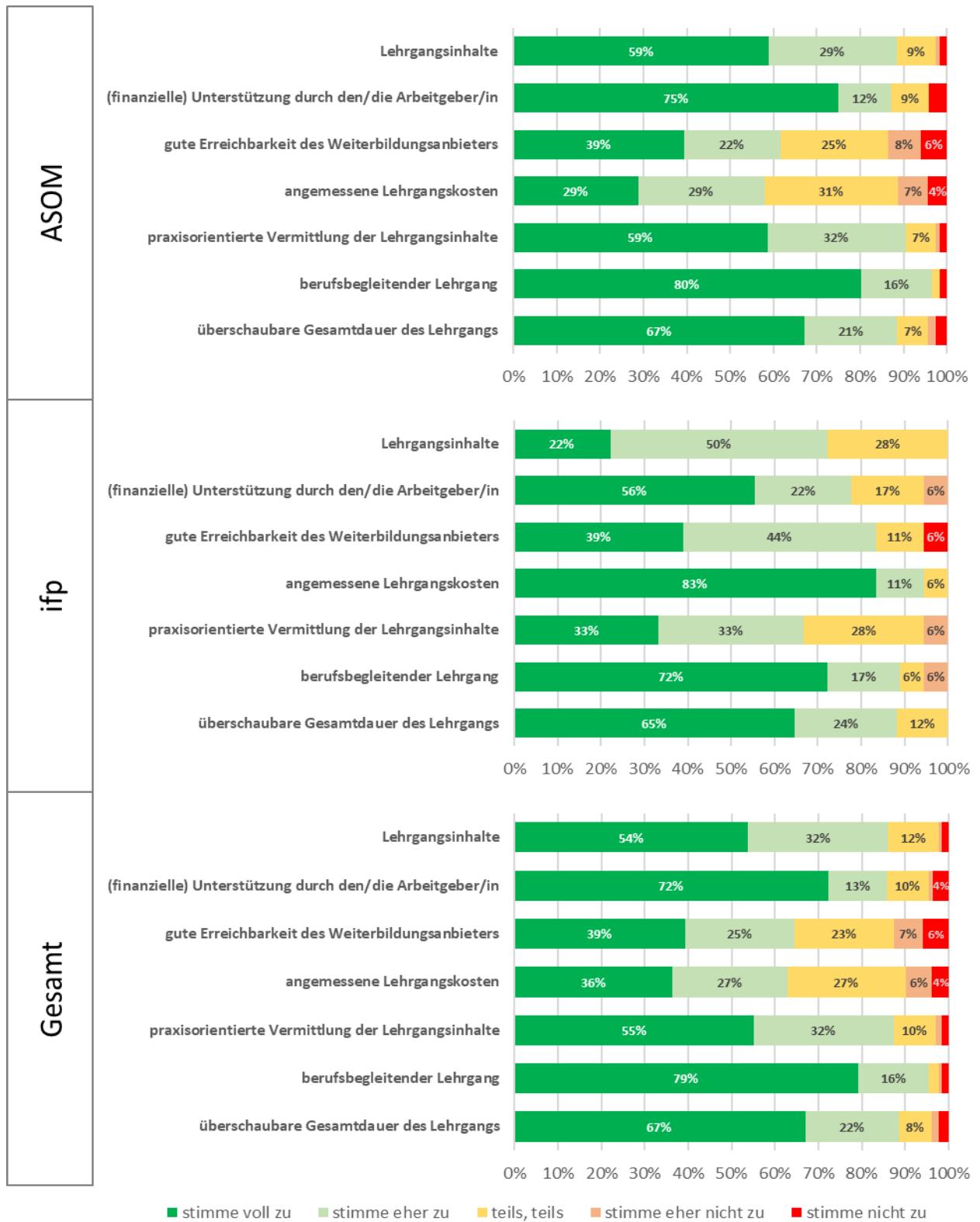


Abb. 16: ausschlaggebende Motive und Kriterien der Lehrgangsteilnehmer/innen²²

²² Quelle: eigene Darstellung

Das offene Textfeld für sonstige Anmerkungen bezüglich Motive und Entscheidungskriterien nutzten einige der befragten Personen bei dieser Frage:

ASOM-Lehrgänge:

- gute Erfahrungen mit diesem Ausbildungsträger
- gute Erfahrungen mit dem Anbieter in der Vergangenheit
- Lehrgang wurde mir vom Arbeitgeber empfohlen
- Stipendium vom Arbeitgeber
- theoretische Grundlagen zum Thema Führung erwerben

ifp-Lehrgänge:

- es gab kein vergleichbares Angebot am Markt, spezieller Anreiz und Vorteil: KollegInnen aus Jugendarbeit kennen lernen und vernetzen
- Empfehlung vom Arbeitgeber
- Ich habe das Haus bereits öfters für Infoveranstaltungen/Kurse besucht.

In der folgenden Abbildung werden die beruflichen Ziele der Lehrgangsteilnehmer/innen dargestellt. Die Gesamtbetrachtung zeigt, dass die Übernahme von Führungsaufgaben sowie die Ausweitung der Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder für die meisten Befragten offensichtlich sehr wichtige Motive und Ziele für die Absolvierung des Lehrgangs sind.

Ein weiteres wesentliches Ziel ist für fast die Hälfte der Befragten (47% stimme voll zu) der berufliche Aufstieg. Weniger Gewicht wird der Absicherung der aktuellen Position/Beschäftigung beigemessen und eine Gehaltserhöhung sowie ein beruflicher Umstieg hat für die Lehrgangsteilnehmer/innen ebenfalls eine nachrangige Bedeutung.

Unterschiede zwischen den Lehrgangsanbietern finden sich im Antwortverhalten vor allem bei der Übernahme von Führungsaufgaben. Diese ist immerhin für fast 2/3 der Absolvent/innen der ASOM-Lehrgang von großer Bedeutung (74% stimme voll zu) und für die Hälfte der ifp-Absolvent/innen (50% stimme voll zu). Die Absicherung der aktuellen Beschäftigung/Position ist für nicht ganz die Hälfte der ASOM-Absolvent/innen besonders relevant (40% stimme voll zu), hingegen nur für weniger als 1/4 der ifp-Absolvent/innen (22% stimme voll zu). Bei den Aspekten Gehaltserhöhung und beruflicher Umstieg gibt es keine wesentlichen Unterschiede im Antwortverhalten.

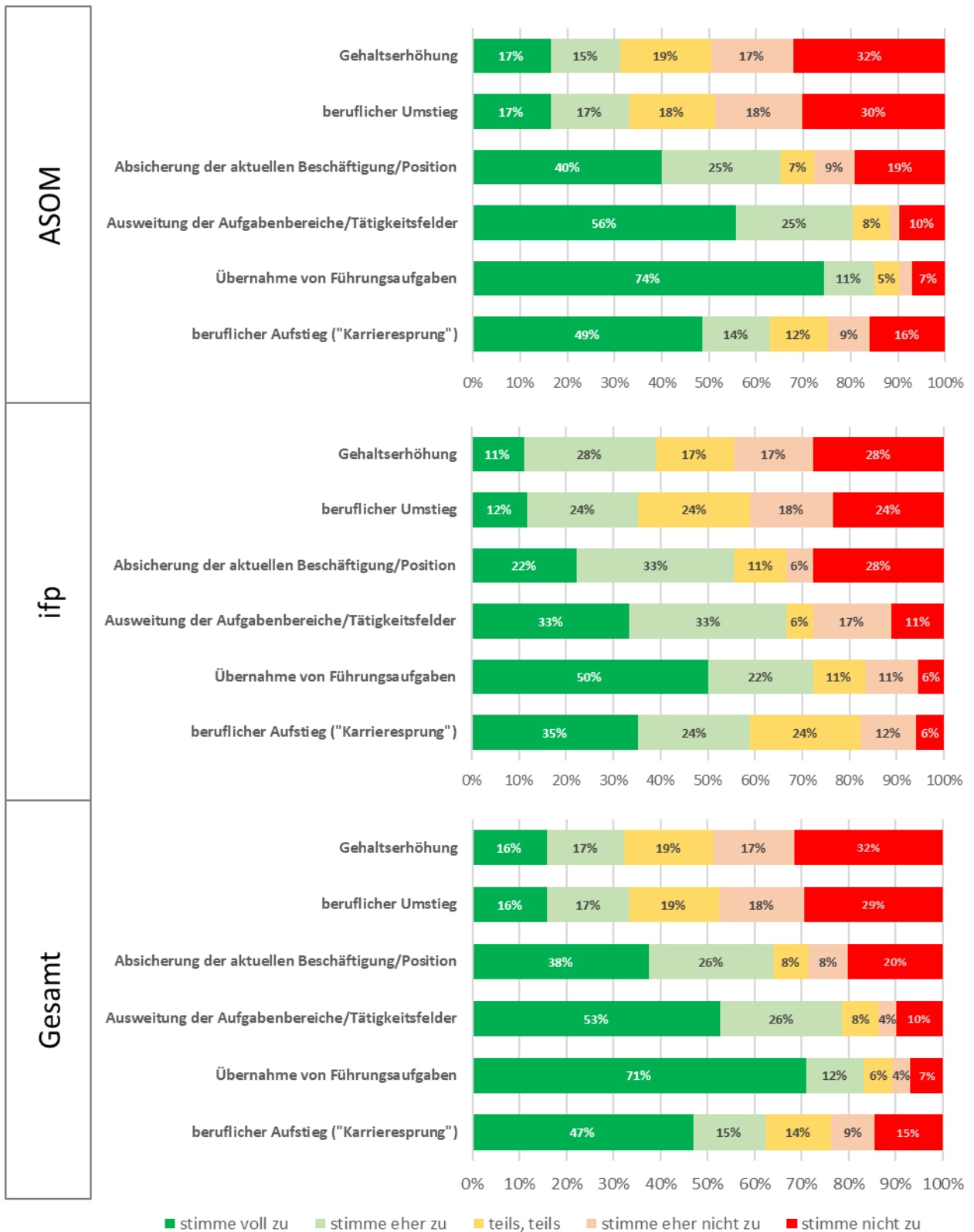


Abb. 17: berufliche Ziele der Lehrgangsteilnehmer/innen²³

²³ Quelle: eigene Darstellung

Das offene Textfeld im Anschluss an die Frage „Welche beruflichen Ziele strebten Sie mit dem Abschluss des Lehrgangs an?“ wurde von mehreren Absolvent/innen genutzt:

ASOM-Lehrgänge:

- meine informellen Kompetenzen durch einen formalen Abschluss verwertbarer machen und Professionalisierung der Führungsarbeit
- Grundlage für weiterführenden Lehrgang
- mehr persönliche Sicherheit und Souveränität in der Führungsaufgabe
- um künftig sicherer und überzeugender aufzutreten
- bessere Basis für eine gerade übernommene Leitungsaufgabe, Wissen und Reflexion zu Führungsthemen
- um den Einstieg als stellvertretende Leitung zu erleichtern
- Aneignung der Theorie zu Führung für eine zukünftige Leitungsposition bei der Caritas Wien
- Wechsel in eine Führungsposition
- um beruflich voranzukommen
- Festigung in der jetzigen Führungsposition
- Anspruch die Leitungsaufgabe gut zu erfüllen und sich auch theoretisch damit auseinandergesetzt zu haben

ifp-Lehrgänge:

- bessere Bewältigung des Arbeitsalltags als Führungskraft
- um meine eigene Haltung als Führungskraft zu reflektieren
- um auf die neue Rolle als Führungskraft vorbereitet zu sein
- theoretischer Input zum Thema Personalführung

In der nächsten Abbildung wird dargestellt, ob die Lehrgangsteilnehmer/innen bereits eine andere Weiterbildung im Rahmen eines Seminars, Workshop oder Lehrgang zum Thema Führung absolviert haben. Die meisten Befragten (durchschnittlich 62 %) geben an, bisher noch keine andere Weiterbildung in diesem Bereich gemacht zu haben. Davon sind 83% Teilnehmer/innen der ASOM-Lehrgänge und 59% sind ifp-Absolvent/innen.

Über 1/3 der ASOM-Absolvent/innen (27%) hat bei einem anderen Weiterbildungsanbieter eine Weiterbildung zum Thema Führung absolviert, jedoch nur 11% der ifp-

Absolvent/innen. 14% der Teilnehmer/innen der ASOM-Lehrgänge und 6% der ifp-Absolvent/innen haben bereits beim selben Anbieter an einer Fortbildung teilgenommen.

Haben Sie vor diesem Lehrgang bereits an einer anderen Weiterbildung (Seminar, Workshop, Lehrgang) zum Thema Führung teilgenommen?

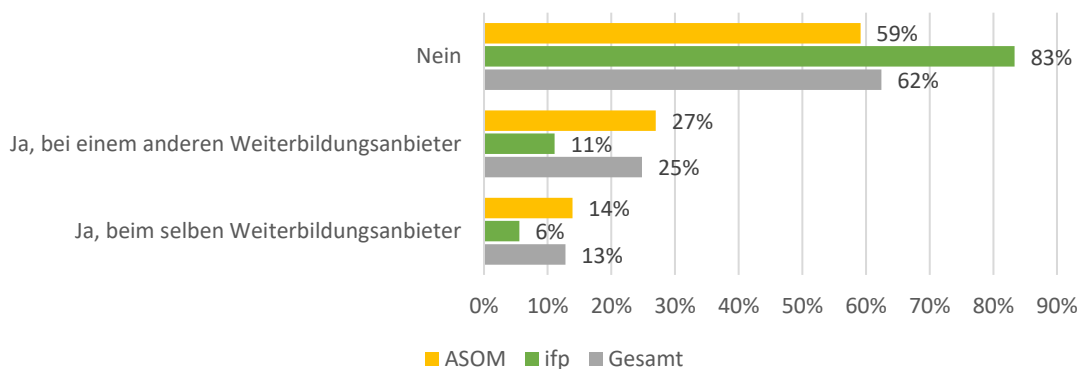


Abb. 18: weitere Weiterbildung zum Thema Führung²⁴

4.3. Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Lehrgangsangebot

Die große Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit den Lehrgangsanbietern zeigt die nächste Abbildung. Der Großteil der befragten Personen (durchschnittlich 93%) würde sich erneut für den absolvierten Lehrgang entscheiden. Das Antwortverhalten der Befragten zwischen den evaluierten Lehrgängen unterscheidet sich dabei nicht wesentlich.

Würden Sie sich für den Lehrgang erneut entscheiden?

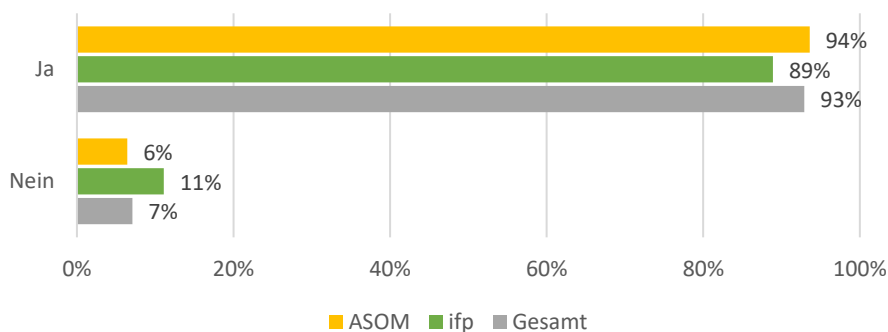


Abb. 19: Würden Sie sich für den Lehrgang erneut entscheiden?²⁵

²⁴ Quelle: eigene Darstellung

²⁵ Quelle: eigene Darstellung

Der Großteil der befragten Personen (durchschnittlich 96%) würde den absolvierten Lehrgang, wie in Abbildung 18 dargestellt, auch an die eigenen Mitarbeiter/innen weiterempfehlen.

Die allgemeine Zufriedenheit mit den Lehrgängen der zwei Weiterbildungsanbieter kann daher als sehr hoch eingestuft werden. Die Mehrheit der Absolvent/innen würde sich erneut für den Lehrgang entscheiden und diesen auch an eigene Mitarbeiter/innen weiterempfehlen.

Würden Sie den Lehrgang an die eigenen Mitarbeiter/innen weiterempfehlen?

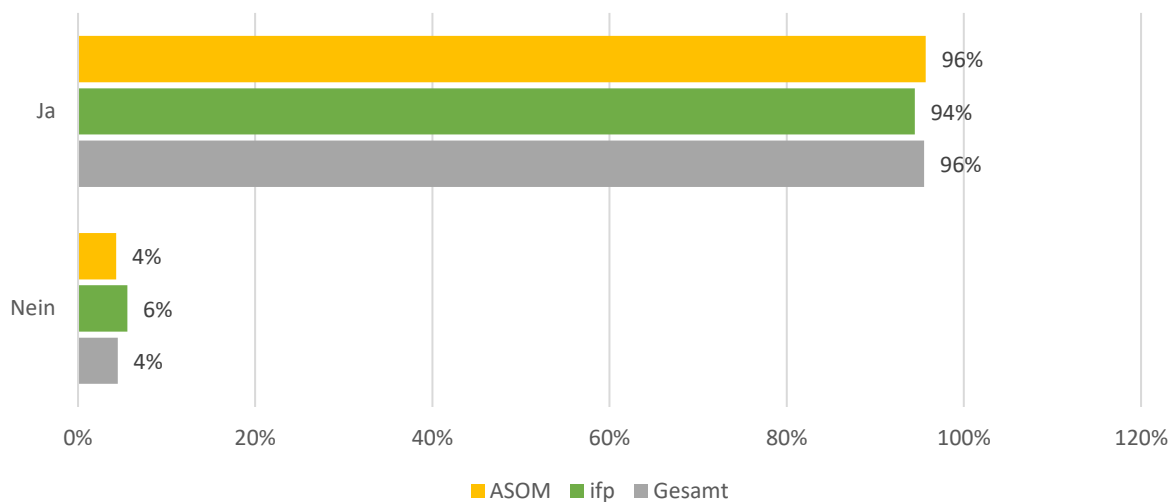


Abb. 20: Würden Sie den Lehrgang an die eigenen Mitarbeiter/innen weiterempfehlen?²⁶

In der nächsten Abbildung wird die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit verschiedenen Aspekten des Lehrgangs dargestellt. Ungefähr die Hälfte der befragten Personen ist mit dem Lehrgang (Inhalte, Methoden, Lehrende, Arbeitsatmosphäre, Zusammensetzung der Teilnehmer/innen etc.) sehr zufrieden und zirka ein Drittel der Befragten ist damit zufrieden. Durchschnittlich sind ungefähr 5 - 10 % der befragten Personen mit den verschiedenen Aspekten der Weiterbildung weniger zufrieden.

Unterschiede zwischen den zwei Lehrgangsanbietern zeigen sich bei den Aspekten Räumlichkeiten und Methoden der Wissensvermittlung, wobei hier die Zufriedenheit der Lehrgangsteilnehmer/innen des ifp niedriger ist als bei den ASOM-Absolvent/innen.

²⁶ Quelle: eigene Darstellung

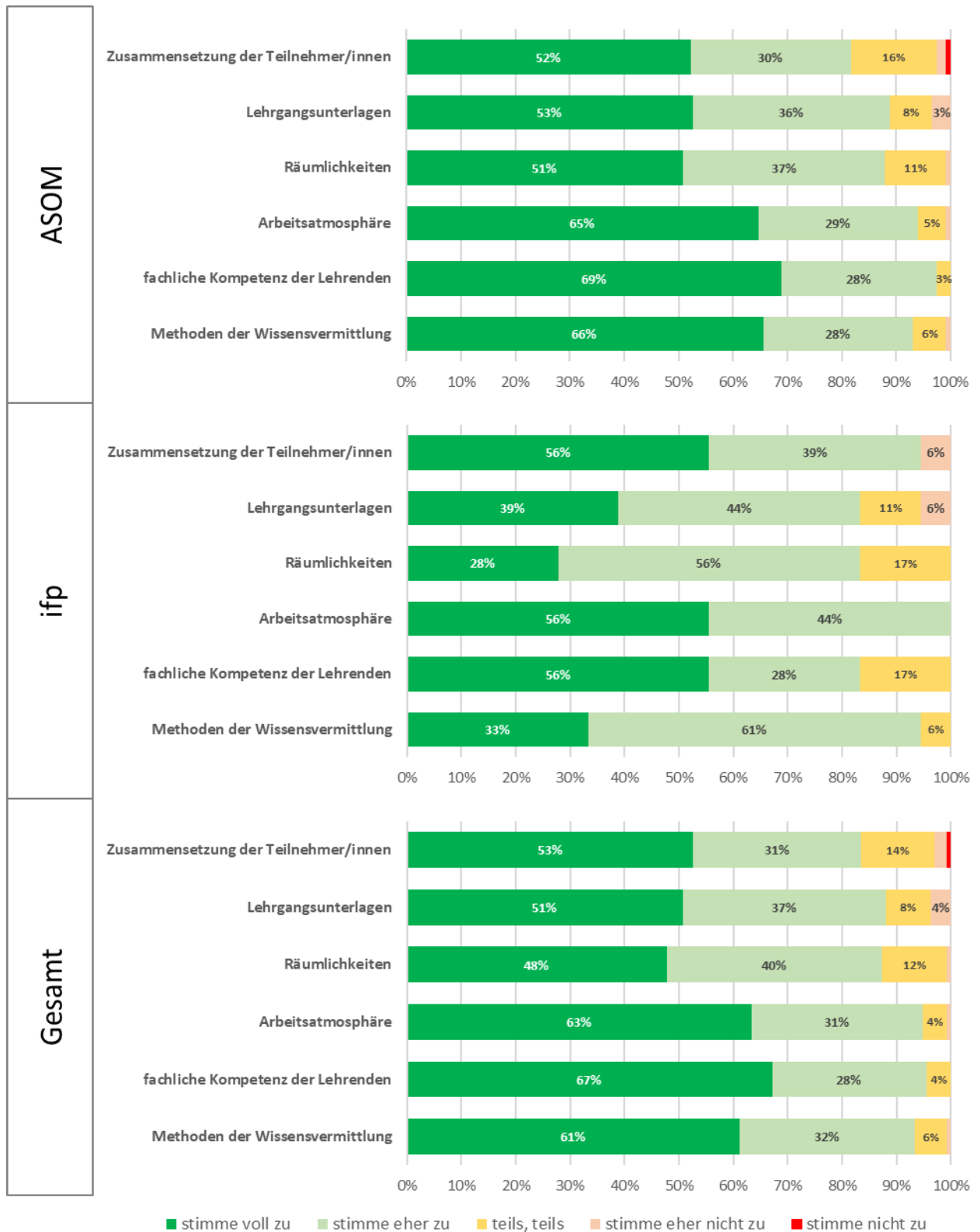


Abb. 21: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Lehrgangs²⁷

²⁷ Quelle: eigene Darstellung

4.3.1. Hypothese 1: Die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen unterscheidet sich hinsichtlich der verschiedenen Lehrgänge.

Um zu überprüfen, ob sich die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen hinsichtlich der fünf evaluierten Lehrgänge unterscheidet, wird der H-Test nach Kruskal und Wallis angewendet.

Statistik für Test ^{a,b}	
	Zufriedenheit mit dem Lehrgangsangebot
Chi-Quadrat	2,681
df	4
Asymptotische Signifikanz	,612
a. Kruskal-Wallis-Test	
b. Gruppenvariable: Lehrgang	

Tab. 7: Kruskal-Wallis-Test²⁸

Da der Wert $p > 0,05$ (0,612) ist das Ergebnis nicht signifikant. Die Zufriedenheit der Lehrgangsteilnehmer/innen unterscheidet sich nicht hinsichtlich der unterschiedlichen Lehrgänge. Die Hypothese 1 kann somit verworfen werden.

4.3.2. Hypothese 2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Lehrgangsangebot und der Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers.

Im Rahmen der Erhebung wurden die Lehrgangsteilnehmer/innen zu ihrer Zufriedenheit anhand unterschiedlicher Merkmale des Lehrgangs befragt. Hierzu zählten die Zusammensetzung der Teilnehmer/Innen, die angebotenen Lehrgangsunterlagen, die Räumlichkeiten, die Arbeitsatmosphäre, die fachliche Kompetenz der Vortragenden sowie die Methoden der Wissensvermittlung. Die befragten Personen konnten diese Merkmale anhand einer fünfstufigen Skala von sehr zufrieden bis nicht zufrieden bewerten. Für jede/jeden Teilnehmer/in wurden anschließend die Mittelwerte aller Merkmale erfasst, um auf diese Weise einen Zufriedenheitsindex zu erstellen. Dieser Wert kann zwischen 1 und

²⁸ Quelle: Eigene Darstellung

5 liegen, wobei 5 den höchsten Zufriedenheitswert darstellt. Anhand eines Mittelwertvergleichs kann die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Lehrgangsangebot und der Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers ermittelt werden.

Bei 113 Absolvent/innen der ASOM-Lehrgänge ist der Mittelwert des Zufriedenheitsindex 4,49, wenn eine Unterstützungsleistung seitens des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin erfolgt und bei zwei Lehrgangsabsolvent/innen liegt der Wert bei 3,91, wenn es keine Unterstützung seitens des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin gibt.

Zufriedenheitsindex			
Unterstützung durch den Arbeitgeber	Mittelwert	N	Standardabweichung
ja	4,48967552	113	0,4793779
nein	3,91666667	2	0,35355339
Insgesamt	4,47971014	115	0,48221176

Tab. 8: Zufriedenheitsindex/Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in (ASOM)²⁹

Bei 17 Lehrgangsabsolvent/innen der ifp-Lehrgänge ist der Mittelwert des Zufriedenheitsindex 4,36 bei vorhandener Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in und bei nur einem/einer Absolventen/Absolventin liegt der Wert bei 3,67, wobei hier keine Unterstützung seitens des/der Arbeitgebers/Arbeitgeberin erfolgt.

Zufriedenheitsindex			
Unterstützung durch den Arbeitgeber	Mittelwert	N	Standardabweichung
ja	4,36274511	17	0,27785947
nein	3,66666667	1	
Insgesamt	4,32407407	18	0,31556683

Tab. 9: Zufriedenheitsindex/Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in (ifp)³⁰

In der nachfolgenden Grafik ist ersichtlich, dass jene Teilnehmer/innen mit Unterstützungsangeboten durch den/die Arbeitgeber/in zufriedener mit dem Lehrgangsangebot sind, als jene ohne. Aufgrund der sehr geringen Fallzahl von Personen, die nicht von ihrem/ihrer Arbeitgeber/in unterstützt wurden (n = 3), ist dies jedoch nicht als aussagekräftiges

²⁹ Quelle: eigene Darstellung

³⁰ Quelle: eigene Darstellung

Ergebnis zu werten. Aus dem gleichen Grund wurde kein statistisches Testverfahren angewendet.

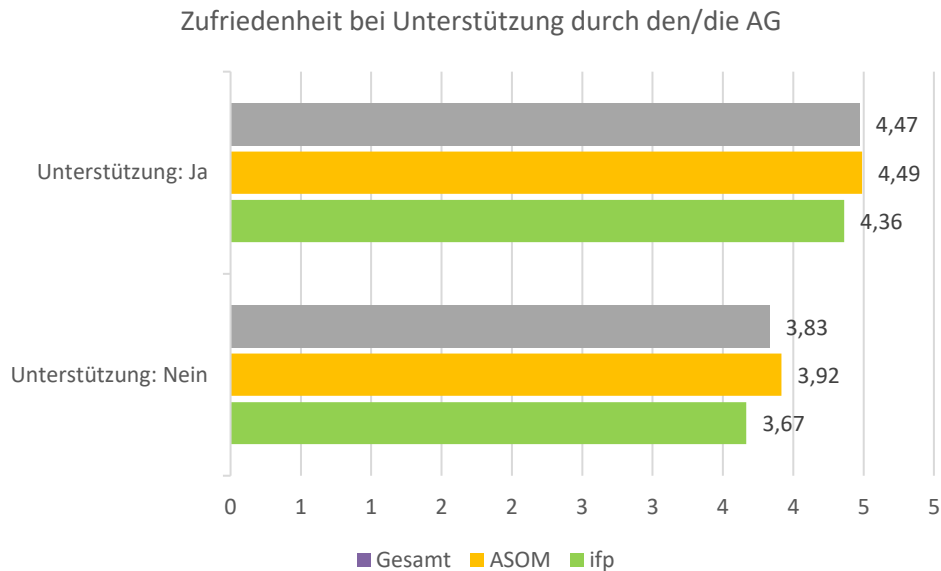


Abb. 22: Zufriedenheit bei Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in³¹

4.3.3. Hypothese 3: Die Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers ist höher, wenn die Entscheidung den Lehrgang zu absolvieren mit der/dem Arbeitgeber/in abgesprochen wurde.

Anhand der folgenden zwei Tabellen ist ersichtlich, dass von den insgesamt 135 befragten Personen, nur 3 Lehrgangsteilnehmer/innen (2 Personen der ASOM und 1 Person von ifp) wie bereits erwähnt keine Unterstützung seitens des/der Arbeitgeber/in erhalten haben und nur 7 Personen (6 Personen der ASOM und 1 Person von ifp) den Lehrgang eigeninitiativ, also ohne vorherige Abstimmung mit dem/der Arbeitgeberin, besucht haben.

Grundsätzlich kann anhand dieser Darstellungen folgende Aussage getroffen werden: Die Unterstützung von Seiten des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin ist höher, wenn die Entscheidung den Lehrgang zu absolvieren mit dem Arbeitgeber abgesprochen wurde. Auch hier ist aufgrund der niedrigen Fallzahlen kein aussagekräftiges Ergebnis möglich.

³¹ Quelle: eigene Darstellung

Unterstützung durch den Arbeitgeber * Unterstützung durch den Arbeitgeber Kreuztabelle				
		Unterstützung durch den Arbeitgeber		Gesamt
		... in Abstimmung mit meinem/r Arbeitgeber/in	... eigeninitiativ	
Unterstützung durch den Arbeitgeber	ja	126	6	132
	nein	2	1	3
Gesamt		128	7	135

Tab. 10: Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in (ASOM)³²

Unterstützung durch den Arbeitgeber * Unterstützung durch den Arbeitgeber Kreuztabelle				
Anzahl				
		Unterstützung durch den Arbeitgeber		Gesamt
		... in Abstimmung mit meinem/r Arbeitgeber/in	... eigeninitiativ	
Unterstützung durch den Arbeitgeber	ja	16	1	17
	nein	1	0	1
Gesamt		17	1	18

Tab. 11: Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in (ifp)³³

4.4. Unterstützungen für den Lehrgang durch den/die Arbeitgeber/in

Wie schon aufgezeigt wurde, ist die Empfehlung des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin sowie die Information über den Lehrgang durch den/die Arbeitgeber/in ein ausschlaggebendes Entscheidungskriterium für den Besuch des Lehrgangs. Eine wichtige Rolle kommt dem/der Arbeitgeber/n auch bei konkreten Unterstützungsleistungen zu. Arbeitgeber/innen unterstützen ihre Mitarbeiter/innen oftmals durch eine vollständige Kostenübernahme für den Lehrgang. Bei durchschnittlich 40% der Befragten trifft das zu.

³² Quelle: eigene Darstellung

³³ Quelle: eigene Darstellung

Eine teilweise Kostenübernahme durch den/die Arbeitgeber/in gibt es nur für 7% der Lehrgangabsolvent/innen.

Die Unterstützungsleistung, Bildung während der Arbeitszeit, wird im Durchschnitt von 1/3 der befragten Personen (33%) genannt. 13% der Lehrgangsteilnehmer/innen können während dem Lehrgangsbesuch ihre Arbeitszeit flexibel einteilen. Weniger oft wird von den befragten Personen eine Unterstützung des/der Arbeitgeber/in bezüglich Reduktion der Arbeitszeit (2%) bzw. Bildungsfreistellung (6%) angeführt. Das Antwortverhalten zwischen den Teilnehmer/innen der zwei Weiterbildungsanbieter unterscheidet sich dabei nicht wesentlich.

Welche Unterstützung haben Sie von Ihrem/Ihrer Arbeitgeber/in erhalten?

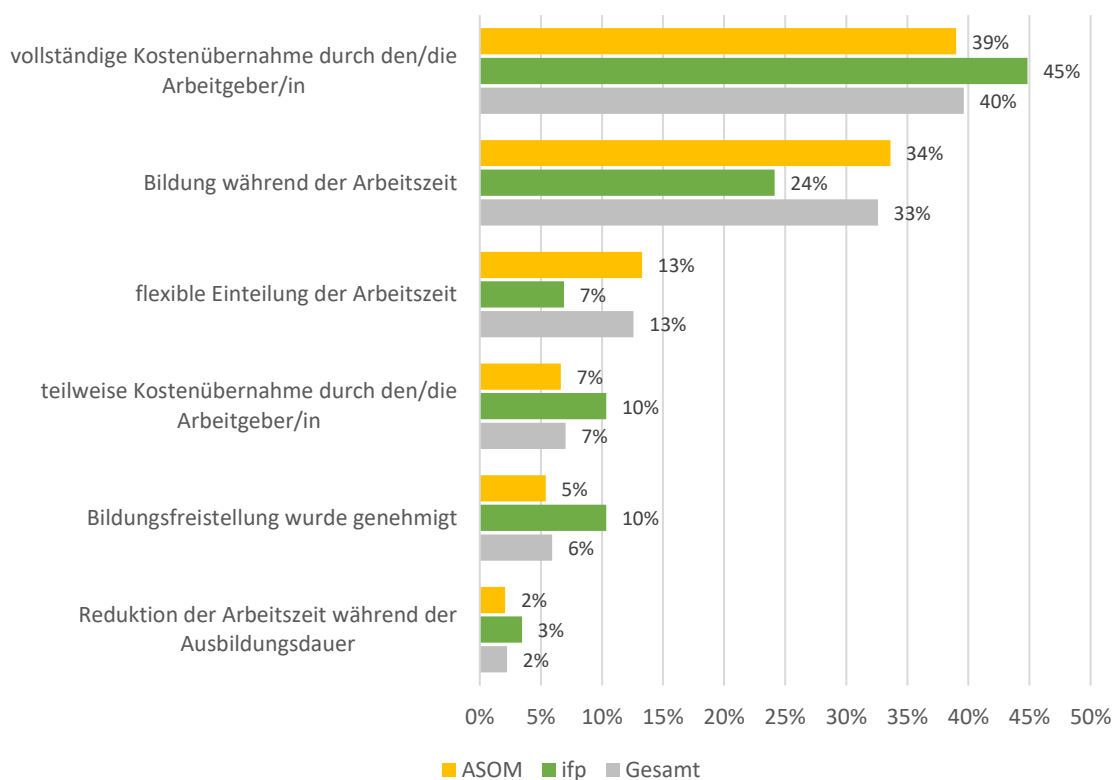


Abb. 23: Welche Unterstützung haben Sie von ihrem/ihrer Arbeitgeber/in erhalten?³⁴

Von den Lehrgangsteilnehmer/innen wurden im Anschluss an die oben gestellte Frage noch weitere Unterstützungsangebote genannt:

³⁴ Quelle: eigene Darstellung

ASOM-Lehrgänge:

- teilweise Anrechnung der Ausbildung auf Arbeitszeit
- Vertretung für mich während Dienstzeiten hat der Arbeitgeber selbst organisiert
- Keine Lehrgangskosten (Stipendienplatz)
- Übernommen wurden die Kurskosten mit Mittagessen, Fahrtkosten, Ausdrucken von Unterlagen.
- Praxisprojekte konnten im Arbeitsbereich durchgeführt werden.
- Ein Coaching-Tag konnte in meiner Einrichtung absolviert werden.
- AMS-Förderung
- teilweise Bildung während der Arbeitszeit
- Räumlichkeiten des Arbeitgebers konnten für den Coaching-Tag genutzt werden

ifp-Lehrgänge:

- teilweise Bildung während der Arbeitszeit

Die Entscheidung den Lehrgang zu absolvieren erfolgte vom Großteil der Befragten (95%) in Abstimmung mit dem/der Arbeitgeber/in vor Beginn des Lehrgangs. Lediglich 5% der Teilnehmer/innen haben sich eigeninitiativ dazu entschlossen, den Lehrgang zu besuchen. Es gibt keinen wesentlichen Unterschied beim Antwortverhalten der Teilnehmer/innen der beiden Weiterbildungsanbieter.

Die Entscheidung diesen Lehrgang zu absolvieren erfolgte...

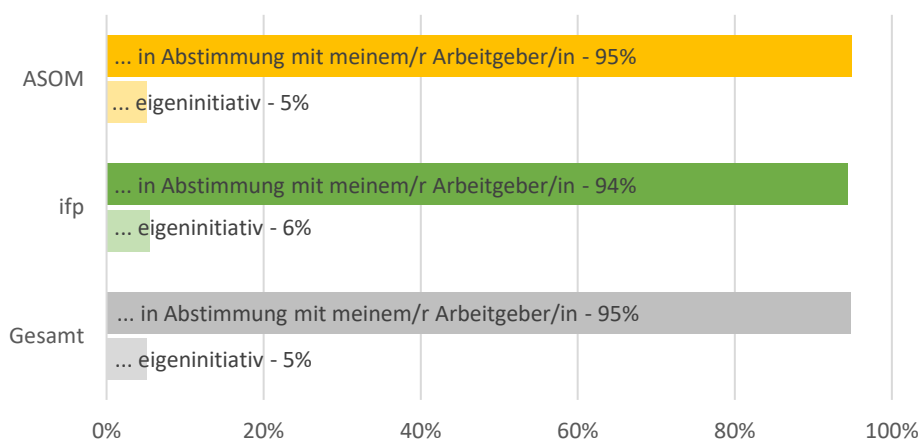


Abb. 24: Entscheidung: eigeninitiativ / in Abstimmung mit dem/der Arbeitgeber/in³⁵

³⁵ Quelle: eigene Darstellung

4.5. Lerntransfer in die Praxis

Ziel jeder Weiterbildungsmaßnahme ist ein erfolgreicher Lerntransfer. Um den Transferverlauf beurteilen zu können, wird eine wiederholte Messung in größeren Zeitabständen empfohlen (vgl. Felfe, Franke 2014: 52 f.). In dieser Befragung werden die subjektiven Einstellungen der Lehrgangabsolvent/innen zum Thema Lerntransfer in die Praxis nur zu einem Zeitpunkt, nach Absolvierung des Lehrgangs, gemessen. Die befragten Personen konnten drei Aussagen anhand einer 5-stufigen Skala beurteilen.

Die Gesamtbetrachtung nachfolgender Abbildung zeigt auf, dass ein Großteil der Lehrgangsteilnehmer/innen (79%) angibt, dass der Lehrgang dazu beigetragen hat, ihr Führungsverständnis zu erweitern. Weitere 17% stimmen dieser Aussage eher zu. Diese Aussage wird bei allen Lehrgängen am besten bewertet.

Im Durchschnitt sind 66% der befragten Personen der Meinung, dass sie durch die Absolvierung des Lehrgangs ihre Kompetenzen ausbauen und erweitern konnten. 28% der Lehrgangsteilnehmer/innen stimmen dieser Aussage eher zu.

Nicht ganz die Hälfte der Teilnehmer/innen (49%) ist der Ansicht, dass die Lehrinhalte des Lehrgangs auch in der Praxis anwendbar sind. 39 % stimmen dieser Aussage eher zu und 10% bewerten diese Aussage mit „teils, teils“. Die Umsetzung der Lerninhalte in die berufliche Praxis wird bei allen Lehrgängen am schlechtesten bewertet.

Auffallend ist, dass die Lehrgangsteilnehmer/innen des Instituts für Freizeitpädagogik die zwei bisher angebotenen Lehrgänge sehr unterschiedlich bewerten. Der Lehrgang *Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit* wird bei allen drei Aussagen zum Lerntransfer in die Praxis schlechter bewertet als der Nachfolgerlehrgang *Teamleitung in der Jugendarbeit*. Vor allem die Umsetzung der Lerninhalte in die berufliche Praxis wurde beim Lehrgang *Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit* von 43% nur mit „teils, teils“ beurteilt, hingegen beim Lehrgang *Teamleitung in der Jugendarbeit* mit jeweils 9% „stimme eher zu“ bzw. „teils, teils“.

Bei den Lehrgängen der Akademie für Sozialmanagement wird der Lehrgang *Teams leiten* am besten beurteilt, danach folgt der Lehrgang *ASOM Basisprogramm* und zuletzt der Lehrgang *ASOM Potenzialprogramm*.



Abb. 25: Lehrtransfer in die Praxis³⁶

³⁶ Quelle: eigene Darstellung

In der nächsten Abbildung wird dargestellt, welche der angewandten Methoden der Lehrgänge (Coaching, Projektarbeiten, Rollenspiele, theoretischer Input der Vortragenden, Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten) die Absolvent/innen als besonders wichtig für den Lerntransfer erachten.

Die Gesamtbetrachtung der nächsten Abbildung zeigt auf, dass von den befragten Personen vor allem die Methoden Coaching mit 79% (stimme voll zu) und theoretischer Input der Vortragenden mit 68% (stimme voll zu) als sehr wichtig eingestuft werden. Danach folgen die Angaben Gruppenarbeiten (56% stimme voll zu) und Projektarbeiten (38% stimme voll zu). Weniger wichtig erscheinen den Teilnehmer/innen die Lehrmethoden Einzelarbeiten (34% stimme voll zu) sowie Rollenspiele (31% stimme voll zu).

Auffällig ist, dass beim Lehrgang *Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit* alle Methoden schlechter beurteilt werden als beim Nachfolgerlehrgang *Teamleitung in der Jugendarbeit*. Interessant ist auch, dass nur beim Lehrgang *Teamleitung in der Jugendarbeit* die Methode Rollenspiel von 73% der Lehrgangsteilnehmer/innen als sehr wichtig erachtet wird. Bei allen anderen Lehrgängen wird dieser Methode weniger Bedeutung beigemessen. Auch beim Lehrgang *Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit* des ifp wird die Methode Rollenspiel eher schlecht bewertet (14% stimme voll zu, 14% stimme nicht zu).

Unterschiedlich beurteilt werden auch die Methoden Einzel- und Gruppenarbeiten. Beim Lehrgang *Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit* werden beide Methoden mit 71% als eher wichtig eingestuft. Bei allen anderen Lehrgängen wird die Methode Gruppenarbeit besser bewertet als die Methode Einzelarbeit.

Die Methode theoretischer Input der Vortragenden wird von den ifp-Absolvent/innen weniger gut beurteilt als von den Absolvent/innen der ASOM-Lehrgänge. Besonders beim Lehrgang *Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit* sind nur 29% der befragten Personen der Ansicht, dass diese Methode besonders relevant für die berufliche Praxis ist.

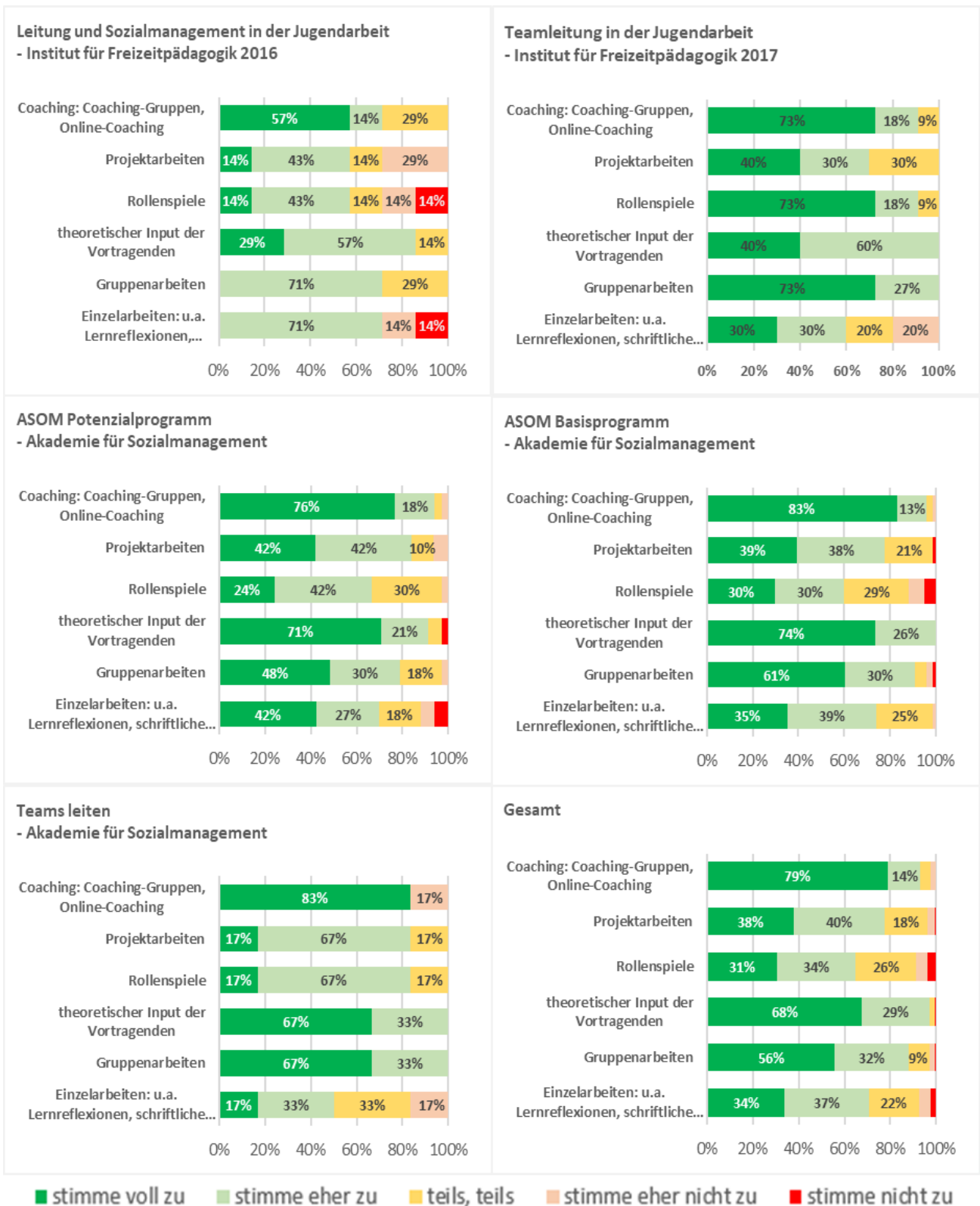


Abb. 26: Welche angewandten Methoden des Lehrgangs erachten Sie als besonders wichtig?³⁷

³⁷ Quelle: eigene Darstellung

4.6. Anregungen und Verbesserungsvorschläge

Auf die Frage, was die Teilnehmer/innen am Lehrgang als Bereicherung erlebt haben, wurde an erster Stelle die Erweiterung des eigenen Führungsverständnisses (88% stimme voll zu, 8% stimme eher zu) genannt. Darauf folgen der Einblick in andere soziale Organisationen (80% stimme voll zu, 17% stimme eher zu), die Vernetzung mit anderen Teilnehmer/innen (72% stimme voll zu, 19% stimme eher zu) sowie die Inhalte des Lehrgangs (69% stimme voll zu, 24% stimme eher zu). Der Großteil der Absolvent/innen hat demzufolge die Teilnahme am Lehrgang als große Bereicherung erlebt.

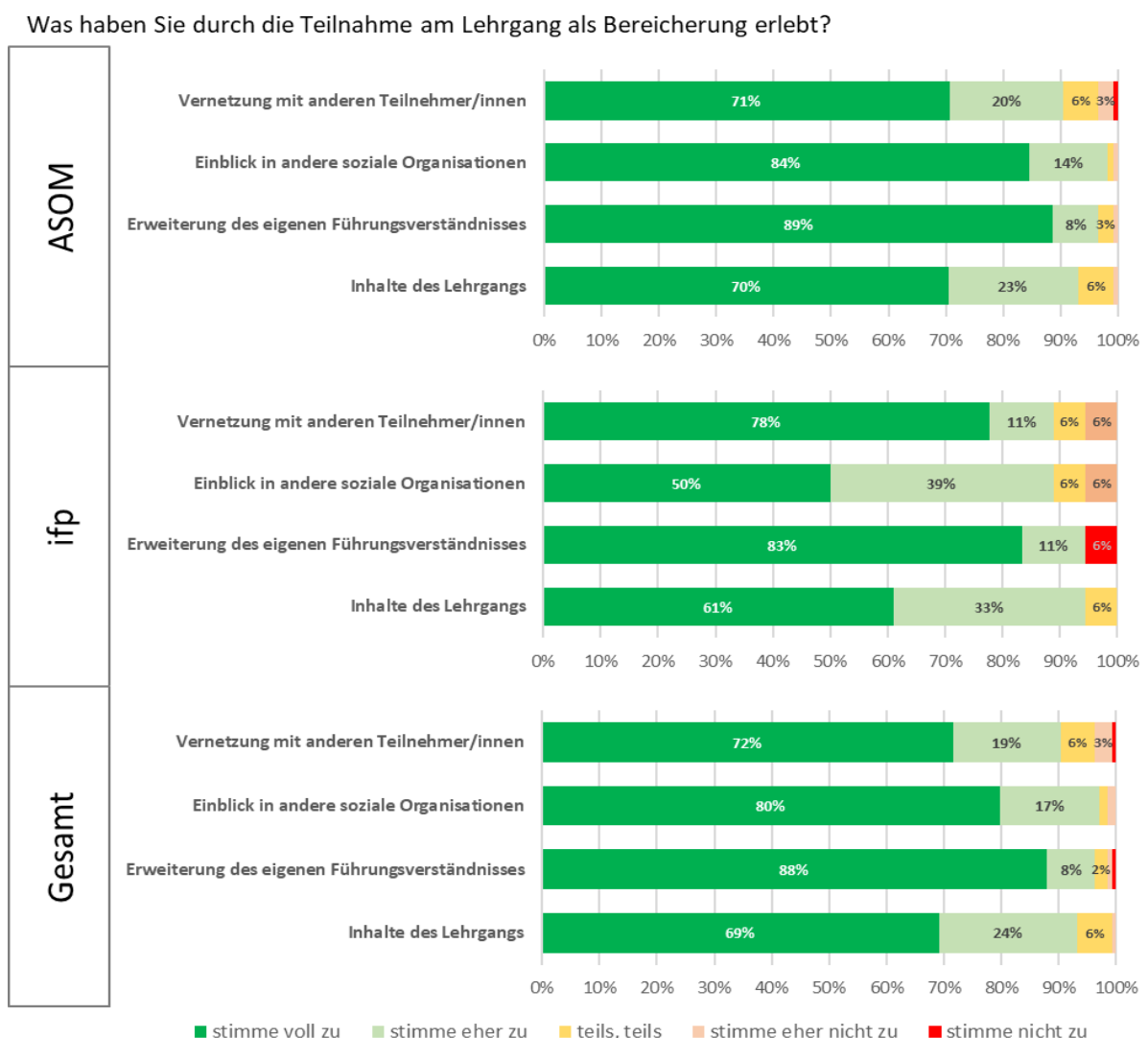


Abb. 27: Bereicherung durch die Teilnahme am Lehrgang³⁸

³⁸ Quelle: eigene Darstellung

Anschließend hatten die Teilnehmer/innen wieder die Möglichkeit, Anmerkungen im offenen Textfeld *Sonstiges* zu machen. Als Bereicherung durch die Teilnahme am Lehrgang wurde weiters genannt:

ASOM-Lehrgänge:

- Selbstsicherheit in der Leitungsrolle gewinnen
- die Art des gecoachten Lernens an sich
- Feedback von anderen Teilnehmer/innen um eigenes Führungsverhalten zu reflektieren
- Feedback von anderen Lehrgangsteilnehmer/innen
- Austausch mit anderen Teilnehmer/innen
- persönlichkeitsbildende Erfahrungen, die im Arbeitsumfeld eingesetzt werden können
- viele neue Erkenntnisse bereichern mein Führungshandeln
- habe viele Werkzeuge erhalten, die mein Leben leichter machen und meinen Arbeitsalltag bereichern

ifp-Lehrgänge:

- sich aktiv mit der Leitungsfunktion auseinandersetzen
- Lehrgang erweiterte meine Handlungsspielräume
- Erfahrungsaustausch

Die Gesamtbetrachtung der nächsten Abbildung zeigt, dass die Coaching-Angebote bei den Teilnehmer/innen sehr gut angekommen sind (85% stimme voll zu, 10% stimme eher zu). Danach folgt die Methode Fallanalysen (73% stimme sehr zu, 18% stimme eher zu). Weitere angewandte Methoden der Lehrgänge (Einzel- und Gruppenarbeiten, Plenumsrunden und praktische Übungen) liegen im Mittelfeld bei der Beurteilung. Lediglich die Projektarbeit /Abschlussarbeit wird von den befragten Personen weniger gut bewertet, was vielleicht daran liegen könnte, dass diese sehr zeitintensiv sind.

Die Methoden Einzelarbeit und Projektarbeit werden von den ifp-Absolvent/innen schlechter beurteilt und somit weniger als Bereicherung gesehen als von den Absolvent/innen der ASOM-Lehrgänge. Bei den anderen Methoden sind die Unterschiede im Antwortverhalten der Teilnehmer/innen der beiden Lehrgangsanbieter nicht wesentlich.

Was sollte in dem Lehrgang auf jeden Fall bewahrt/beibehalten werden?

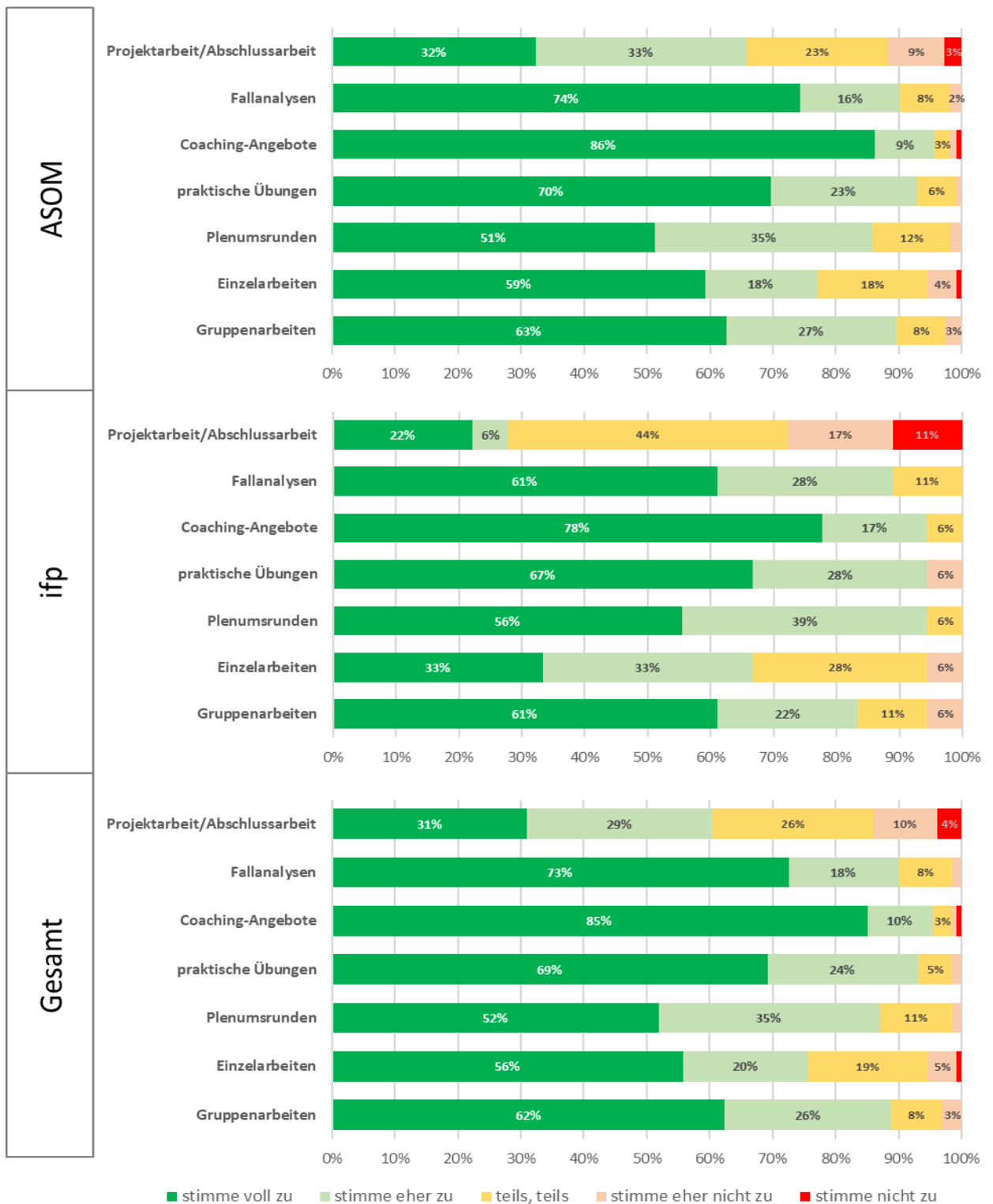


Abb. 28: Was sollte in dem Lehrgang auf jeden Fall bewahrt/beibehalten werden?³⁹

³⁹ Quelle: eigene Darstellung

Die offene Frage zum Thema was in dem Lehrgang auf jeden Fall bewahrt/beibehalten werden soll, wurde von den Lehrgangsteilnehmer/innen folgendermaßen beantwortet:

ASOM-Lehrgänge:

- Coaching!
- Coachinggruppen
- Alles kann genauso bleiben wie es ist.
- Vortragende
- Abschluss(feier)
- geblockte Module
- Praxisbezug

ifp-Lehrgänge:

- Lehrinhalte
- Lehrganggestaltung und Umsetzung
- motivierende Vortragende, welche die Inhalte sehr interessant aufbereiten

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Frage, wie die Teilnehmer/innen bestimmte Anregungen oder Verbesserungsvorschläge für die zukünftige Gestaltung der Lehrgänge beurteilen.

Die Gesamtbetrachtung der Abbildung zeigt, dass kein genannter Verbesserungsvorschlag von einem Großteil der befragten Personen besonders gut bewertet wird. Einer gemeinsamen Plattform für alle Teilnehmer/innen und Absolvent/innen wird noch am ehesten zugestimmt (39% stimme voll zu, 28% stimme eher zu). 8% der befragten Personen sprechen sich jedoch gegen eine gemeinsame Plattform für alle Teilnehmer/innen und Absolvent/innen aus.

Bei dem Vorschlag einer zeitlichen Ausdehnung des Lehrgangs ist eher eine Ablehnung der Teilnehmer/innen zu erkennen (14% stimme voll zu, 24% stimme nicht zu). Beim Weiterbildungsanbieter ifp sind sogar 33% der Absolvent/innen gegen eine zeitliche Ausdehnung des Lehrgangs und immerhin 22% der ASOM-Absolvent/innen lehnen diesen Vorschlag ab. Die Einführung von Blended Learning (Präsenzeinheiten und E-Learning-Einheiten) wird von den Lehrgangsabsolvent/innen ebenfalls eher abgelehnt (15% stimme nicht zu).

Welche Anregungen bzw. Verbesserungsvorschläge haben Sie für die zukünftige Gestaltung des Lehrgangs?

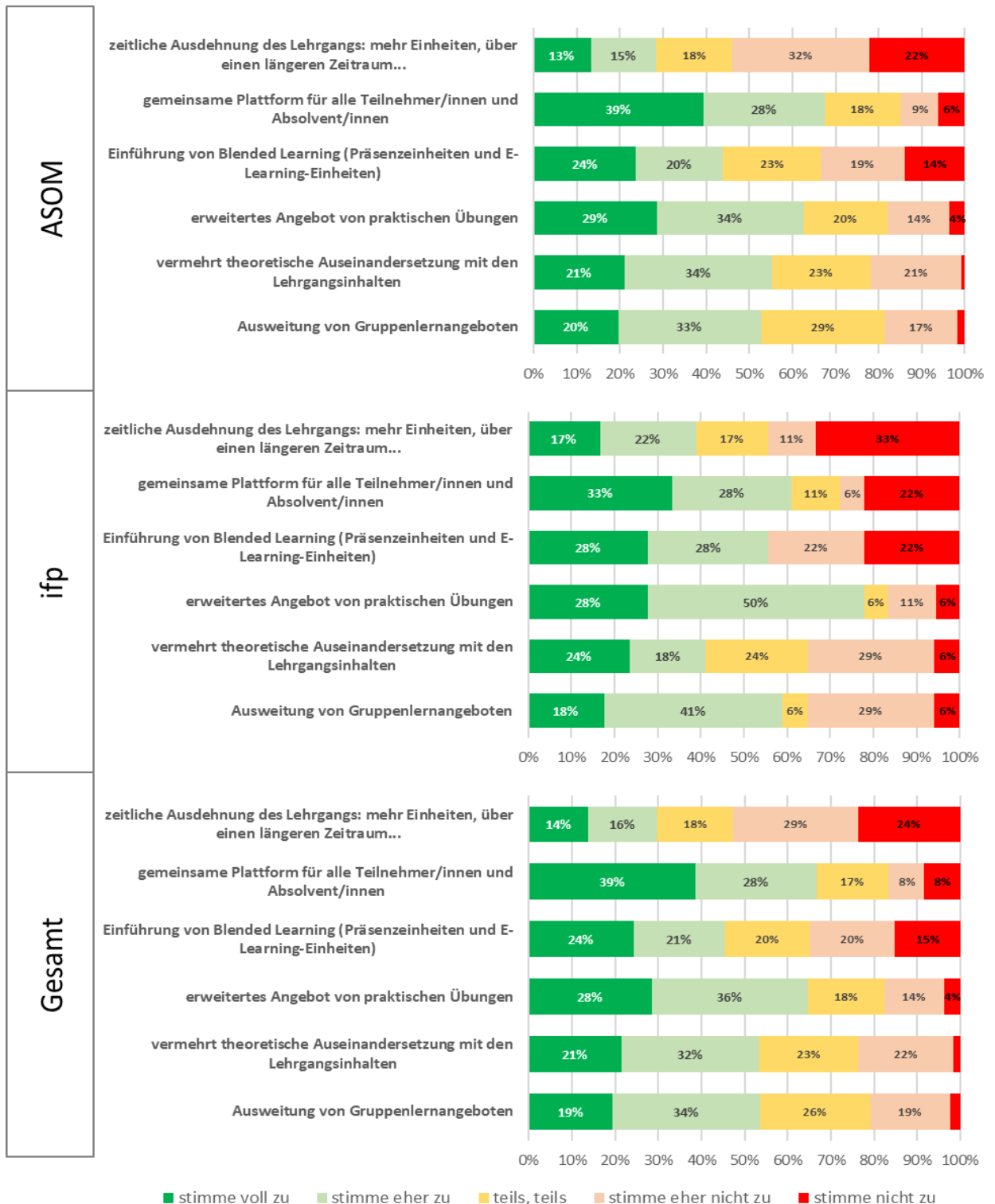


Abb. 29: Anregungen und Verbesserungsvorschläge⁴⁰

⁴⁰ Quelle: eigene Darstellung

Im Anschluss an die oben gestellte Frage konnten die Lehrgangsteilnehmer/innen weitere Vorschläge und Anregungen nennen:

ASOM-Lehrgänge:

- im Grunde passt alles so; nur sollte die Anwesenheitspflicht nicht so rigoros behandelt werden - manchmal ist man einfach aus dienstlichen Gründen verhindert
- Erweiterung des Coaching-Angebots
- mehr Coaching-Tage
- mehr schriftliche Unterlagen: Skripten, etc.
- mehr Lehrmaterialien
- keine Morgenrunden mehr
- inhaltlich aktuelle Themen aufnehmen

ifp-Lehrgänge:

- hätte mir noch mehr Zeit gewünscht
- Abschlussarbeit ist sehr viel Aufwand
- keine aufwändige Abschlussarbeit

5. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse werden an dieser Stelle Anregungen für die Gestaltung zukünftiger Lehrgänge für Führungskräfte in der Sozialwirtschaft angeführt. Diese Handlungsempfehlungen können als Checkliste oder Leitfaden verstanden werden, um die angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen einer Überprüfung zu unterziehen. Die folgenden Handlungsempfehlungen basieren auf den Ergebnissen der Online-Fragebogenerhebung sowie auf theoretischen Überlegungen aus der Fachliteratur.

Bedarfsanalyse und Evaluation der Lehrgangmaßnahmen

Um eine nachhaltige und effektive Weiterbildungsmaßnahme anbieten zu können, ist eine Überprüfung der Inhalte für Führungskräftetrainings auf ihre Aktualität und Relevanz in regelmäßigen Abständen erforderlich. Weiters sollten die Inhalte, wenn möglich, an das Vorwissen der Teilnehmer/innen angepasst werden.

Um die Qualität einer Weiterbildungsmaßnahme zu sichern ist eine regelmäßige Evaluierung unumgänglich. Eine formative Evaluation im Sinne einer kontinuierlichen Bewertung nach jedem Modul ist zu empfehlen, weil dadurch notwendige Korrekturen oder Anpassungen im Gegensatz zu einer summativen Evaluation am Ende der Weiterbildung möglich sind. Dabei ist zu beachten, dass bestimmte Dimensionen wie u.a. der Lernerfolg der Teilnehmer/innen durch viele weitere Einflussfaktoren bestimmt sind und nicht immer im direkten Zusammenhang mit der Weiterbildung stehen.

Die Analyse des Weiterbildungsbedarfs ist darüber hinaus notwendig, um die Auslastung zu sichern und Fehlinvestitionen zu vermeiden.

Methoden-Mix (Kombination verschiedener Methoden)

Ein Methoden-Mix in der Führungskräfteentwicklung ermöglicht, dass umfassende Lernerfahrungen individuell reflektiert werden können. Eine anhaltende Verhaltensveränderung lässt sich dadurch erzielen, wenn Lernerfahrungen u.a. aus Einzel- und Gruppenarbeiten, praktischen Übungen, theoretischem Input, Rollenspielen, Fallanalysen sowie Reflexionsübungen in das eigene Verhaltensrepertoire integriert werden können.

Optimale Lerneffekte werden somit durch eine Kombination unterschiedlicher Methoden erreicht.

Jüngere Methoden der Führungskräfteentwicklung wie beispielsweise Blended-Learning (Kombination von Präsenzveranstaltungen und E-Learning) und interkulturelle Trainings könnten in Zukunft aufgrund der vorschreitenden Globalisierung an Bedeutung gewinnen.

Coaching-Angebote

Wie bereits bei der Darstellung der Ergebnisse ersichtlich, ist Führungskräfte-Coaching ein wichtiges Angebot bei der Führungskräfteentwicklung und wird von vielen Teilnehmer/innen gerne angenommen und geschätzt. Es dient vor allem zur Erweiterung der Handlungskompetenz und zur Persönlichkeitsentwicklung anhand einer individuellen, personen- und prozessorientierten Beratung. Coaching eignet sich auch um den Lerntransfer in die Praxis zu unterstützend zu begleiten.

Coaching-Angebote haben auch bei den zwei Weiterbildungsanbietern Institut für Freizeitpädagogik (IFP) und der Akademie für Sozialmanagement (ASOM) einen hohen Stellenwert. In Coachingeinheiten werden u.a. Fallbeispiele bearbeitet, das eigene Führungsverhalten systematisch reflektiert sowie neue Sichtweisen und Lösungsansätze gemeinsam erarbeitet.

Ausrichtung der Inhalte, Methoden und Instrumente an den Bedürfnissen und Zielen der Teilnehmer/innen

Vor Lehrgangsbeginn sollte sich der Weiterbildungsanbieter darüber informieren, welche Ziele die Teilnehmer/innen verfolgen und welche Erwartungen sie an die Weiterbildung haben. Die Ziele sollten klar definiert werden, um eine Erfolgskontrolle leichter zu ermöglichen. In der Praxis eignet sich die SMART-Methode um Ziele **s**pezifisch, **m**essbar, **a**kzeptiert, **r**ealistisch und **t**erminierbar zu formulieren.

Empfehlung für Institut für Freizeitpädagogik

Aufgrund der mehrfachen Angabe der Lehrgangsteilnehmer/innen, dass die Abschlussarbeit als sehr zeitintensiv empfunden wird und diese eher negativ beurteilt wurde, könnten

mehrere schriftliche Arbeiten mit einem geringeren Umfang zur Leistungsüberprüfung dienen. Nach jedem Modul könnte z.B. ein Reflexionsbericht zu einem vorgegebenen Thema inklusive Theorie und Modelle von den Teilnehmer/innen verfasst und im Anschluss von den Vortragenden bewertet werden. Für einen positiven Lehrgangsabschluss müssen alle Reflexionen positiv beurteilt werden.

Empfehlung für Akademie für Sozialmanagement

Die Teilnehmer/innen der ASOM-Lehrgänge erhalten das Buch „sozial managen“⁴¹ von Mag. Harald Fasching und Mag. Reingard Lange, ein Skript und mehrere Handouts zu diversen Themen. Dennoch wünschen sich einige Lehrgangsabsolvent/innen mehr schriftliche Unterlagen. Vielleicht können auf dem ASOM-Infozentrum noch mehr Unterlagen zu Führungsthemen (aktuelle Fachartikel, weitere Literaturempfehlungen zu den jeweiligen Modulen, etc.) hochgeladen werden.

⁴¹ Fasching Harald (Hrsg.), Lange Reingard: sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

6. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel erfolgt die Zusammenfassung der dargestellten Ergebnisse mit Verknüpfung zum theoretischen Hintergrund sowie die Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen. Abschließend folgt eine kritische Reflexion der methodischen Vorgehensweise.

Die Ergebnisse dieser Befragung beziehen sich dabei ausschließlich auf die teilnehmenden Organisationen Institut für Freizeitpädagogik und der Akademie für Sozialmanagement. Aufgrund der Stichprobe ist es nicht möglich repräsentative Aussagen für die gesamten Weiterbildungsanbieter für Führungskräfte in der Sozialwirtschaft in Wien zu treffen.

6.1. Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen

Die Weiterbildungsanbieter Institut für Freizeitpädagogik (IFP) und die Akademie für Sozialmanagement (ASOM) bieten Lehrgänge für (zukünftige) Führungskräfte in der Sozialwirtschaft an. Zielgruppe dieser Weiterbildung sind berufstätige Personen mit Berufserfahrung im Sozial- oder Gesundheitswesen, welche sich in Abstimmung mit dem Arbeitgeber oder eigeninitiativ mit Führungsthemen auseinandersetzen wollen.

Insgesamt wurde der Fragebogen an 683 Absolvent/innen versendet, wovon 135 Personen diesen auch ausgefüllt haben. Die Aufteilung auf die Lehrgänge ist wie folgt: 18 von 38 Absolvent/innen des Instituts für Freizeitpädagogik (Teamleitung in der Jugendarbeit: 11, Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit: 7) haben an der Erhebung teilgenommen. 117 Lehrgangsteilnehmer/innen der Akademie für Sozialmanagement von den angeschriebenen 645 Personen haben den Fragebogen ausgefüllt (Teams leiten: 6, ASOM Basisprogramm: 77, ASOM Potenzialprogramm: 34). Da bisher nur zwei Lehrgänge des Instituts für Freizeitpädagogik durchgeführt wurden, fällt die Stichprobe hier deutlich geringer aus. Die **Rücklaufquote von 22,47%** kann als sehr hoch eingestuft werden, was vielleicht an den E-Mail-Einladungen der Absolvent/innen durch die Lehrgangsanbieter liegt sowie einer relativ kurzen Befragungszeit von ca. 10-15 Minuten.

Durch die Online-Fragebogenerhebung konnten Motive und Entscheidungskriterien der Lehrgangsteilnehmer/innen, ihre Zufriedenheit mit dem Lehrgangsangebot, allfällige Unterstützungen durch den/die Arbeitgeber/in, der Lerntransfer in die Praxis sowie generell soziodemografische Daten der Absolvent/innen erhoben werden.

Mehr als 2/3 der befragten Lehrgangsteilnehmer/innen sind weiblich und das Durchschnittsalter beträgt 39 Jahre. Mehr als die Hälfte der Absolvent/innen hat einen Abschluss an einer Universität, Akademie oder Fachhochschule und fast ein Viertel hat einen Maturaabschluss. Die durchschnittliche, einschlägige Berufserfahrung der Lehrgangsteilnehmer/innen ohne Personalverantwortung liegt bei 12 Jahren, die durchschnittliche Berufserfahrung als Führungskraft liegt bei 5 Jahren.

Laut Angabe der Lehrgangsabsolvent/innen stellt **der/die Arbeitgeber/in die wichtigste Informationsquelle** dar, um Informationen zur Weiterbildung zu erhalten. Darauf folgen die **Website des Bildungsanbieters** sowie **Arbeitskolleg/innen**. Nur 13% der befragten Personen haben beim selben Weiterbildungsanbieter bereits an einem Seminar, einem Workshop oder einen Lehrgang teilgenommen. 62% der Absolvent/innen haben davor noch keine Weiterbildung zum Thema Führung absolviert.

Die erste Forschungsfrage befasst sich mit den Motiven und Entscheidungskriterien der Lehrgangsteilnehmer/innen. Der Großteil der befragten Personen (66%) gibt an sich für die **Weiterbildung** entschieden zu haben, da diese **für die derzeitige/zukünftige Arbeit erforderlich** ist. An zweiter Stelle steht die **Empfehlung durch den/die Arbeitgeber/in** (54%), gefolgt von dem persönlichen Interesse (44%) sowie der Eröffnung neuer beruflicher Perspektiven (33%).

Bei den ausschlaggebenden Motiven und Kriterien für den Lehrgangsbesuch werden zuerst die **Form des berufsbegleitenden Lehrgangs** sowie die **Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in** genannt. In weiterer Folge werden von den befragten Personen auch die überschaubare Gesamtdauer des Lehrgangs sowie die praxisorientierte Vermittlung der Lehrgangsinhalte als wichtige Kriterien angegeben. Weniger ausschlaggebend für die Entscheidung den Lehrgang zu besuchen sind die Lehrgangskosten sowie die Erreichbarkeit des Weiterbildungsanbieters.

Ein sehr wichtiges berufliches Ziel der Lehrgangsteilnehmer/innen ist die **Übernahme von Führungsaufgaben**. Darauf folgen die Motive **Ausweitung der Aufgabenbereiche /Tätigkeitsfelder** und die **Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs** („Karrieresprung“). Eine Gehaltserhöhung oder ein beruflicher Umstieg sind für einen Großteil der Befragten von nachrangiger Bedeutung.

Zusammenfassend kann eine **sehr hohe Zufriedenheit mit den Lehrgängen** verzeichnet werden. Über 90% der befragten Personen würden sich erneut für den Lehrgang entscheiden und ebenfalls würden über 90% der Absolvent/innen den Lehrgang an die eigenen Mitarbeiter/innen weiterempfehlen. Auch die verschiedenen Aspekte der Lehrgänge (Methoden der Wissensvermittlung, fachliche Kompetenz der Lehrenden, Arbeitsatmosphäre, Räumlichkeiten, Lehrgangsunterlagen und Zusammensetzung der Teilnehmer/innen) werden von den Lehrgangsteilnehmer/innen als sehr gut eingestuft. Ungefähr die Hälfte der Personen ist mit diesen Aspekten der Lehrgänge sehr zufrieden und zirka ein Drittel der Befragten ist damit zufrieden.

Aufgrund der Angaben der Lehrgangsteilnehmer/innen kann von keinem Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit den unterschiedlichen Lehrgängen ausgegangen werden. Diese Hypothese wurde mit dem H-Test nach Kruskal und Wallis überprüft. Dieses Analyseverfahren „für unabhängige Stichproben testet, ob sich die zentralen Tendenzen mehrerer unabhängiger Stichproben unterscheiden. Der Kruskal-Wallis-Test wird verwendet, wenn die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse nicht erfüllt sind“ (Methodenberatung Universität Zürich 2016).

Bereits in den Auswertungen zur Zufriedenheit mit den Lehrgängen (Abb. 17, Abb. 18) ist ersichtlich, dass sich die Antwortverhalten der befragten Personen nicht wesentlich unterscheiden.

Um einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Lehrgangsangebot und der Unterstützung von Seiten der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers nachzuweisen, wurde ein Mittelwertvergleich angewendet. Es konnte nachgewiesen werden, dass Personen, die von ihrem/ihrer Arbeitgeber/in Unterstützungsleistungen erhalten, zufriedener mit den angebotenen Lehrgängen sind. Aufgrund einer sehr geringen Fallzahl von Personen, die keine Unterstützung seitens des/der Arbeitgeber/in erhalten, kann dieses Ergebnis jedoch nicht als aussagekräftig eingestuft werden.

Die Unterstützung seitens der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers spielt für die befragten Personen eine wichtige Rolle. Von den insgesamt 135 befragten Personen, geben 132 davon an, von ihrem/ihrer Arbeitgeber/in Unterstützungsleistungen zu erhalten. **40% der Lehrgangsteilnehmer/innen** werden von ihrem/ihrer Arbeitgeber/in durch eine **vollständige Kostenübernahme** unterstützt und 7% der Teilnehmer/innen durch eine teilweise Kostenübernahme. **33% der Lehrgangsteilnehmer/innen** gaben an, eine arbeitgeberseitige Unterstützung in Form von **Bildung während der Arbeitszeit** erhalten zu haben. Weitere 13% konnte sich während der Weiterbildungsdauer ihre Arbeitszeit flexibel einteilen. Bildungsfreistellung (6%) und eine Reduktion der Arbeitszeit während der Weiterbildung (2%) spielt nur eine geringe Rolle bei den Unterstützungsleistungen.

Die Überprüfung, ob die Unterstützung seitens des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin höher ist, wenn die Entscheidung den Lehrgang zu absolvieren vorab mit dem/der Arbeitgeber/in abgesprochen wurde, erfolgte anhand einer Kreuztabelle. Aufgrund der niedrigen Fallzahlen wurde kein statistisches Testverfahren angewendet. Anhand der Tabelle kann davon ausgegangen werden, dass die Unterstützung von Seiten des Arbeitgebers/ der Arbeitgeberin höher ist, wenn die Entscheidung den Lehrgang zu absolvieren im Vorfeld mit dem Arbeitgeber abgesprochen wurde. Die niedrigen Fallzahlen lassen auch hier kein aussagekräftiges Ergebnis zu. Auffällig ist, dass immerhin 95% der Teilnehmer/innen die besuchten Lehrgänge in Abstimmung mit dem/der Arbeitgeber/in besucht haben und nur 5% der befragten Personen die Weiterbildung eigeninitiativ absolviert haben.

Die Frage, welche Instrumente und Methoden der Führungskräfteausbildung von den Teilnehmer/innen als besonders wichtig erachtet werden, wurde in geschlossener Form mit fünf Antwortmöglichkeiten (sehr wichtig, eher wichtig, teils/teils, weniger wichtig, nicht wichtig) gestellt. Die befragten Personen erachten vor allem die Methoden **Coaching** (Gruppen-Coaching, Online-Coaching) sowie den **theoretischen Input durch die Vortragenden** als besonders wichtig für die Praxis. In weiterer Folge werden Gruppenarbeiten und Projektarbeiten genannt. Die Methoden Rollenspiele und Einzelarbeiten (u.a. Lernreflexionen, schriftliche Abschlussarbeit) weisen für die Befragten eine geringere Bedeutung auf.

Für die Beantwortung der Frage, wie die Teilnehmer/innen den Lerntransfer in die Praxis beurteilen, wurden im Fragebogen drei Aussagen dargelegt. Die Teilnehmer/innen hatten die Möglichkeit diese auf einer 5-stufigen Skala zu bewerten.

Die erste Aussage „Der Lehrgang hat dazu beigetragen mein Führungsverständnis zu erweitern“ wurde vom Großteil der Befragten (79%) mit *stimmte voll zu* bewertet und 17% mit *stimme eher zu*. Der zweiten Aussage „Durch den Lehrgang kann ich meine Kompetenzen erweitern und ausbauen“ wurde von 66% der Befragten voll zugestimmt und 28% stimmten dieser Aussage eher zu. Fast die Hälfte der befragten Personen (49%) ist der Ansicht, dass Lehrinhalte in ihrer beruflichen Praxis anwendbar sind. 39 % haben diese Aussage mit *stimme eher zu* bewertet. 10% der Lehrgangsabsolvent/innen haben sich für die Antwortkategorie *teils, teils* entschieden.

Die Absolvent/innen des ifp-Lehrgänge beurteilen den Lerntransfer in die Praxis sehr unterschiedlich. Der Lehrgang *Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit*, welcher 2016 angeboten wurde, schneidet deutlich schlechter ab, als der Nachfolgerlehrgang im Jahr 2017 *Teamleitung in der Jugendarbeit*.

Gesamtheitlich betrachtet beurteilen die Lehrgangsteilnehmer/innen den Lerntransfer in die Praxis sehr gut. Es muss jedoch mitbedacht werden, dass der Transfererfolg immer von drei unterschiedlichen Faktoren abhängig ist (vgl. Felfe, Franke 2014: 48 ff.):

- 1) dem/der Teilnehmer/in (Leistungsmotivation, kognitive Fähigkeiten, etc.)
- 2) der Situation im Unternehmen (Unterstützung durch Vorgesetzte und Kolleg/innen, etc.)
- 3) der Gestaltung der Trainingseinheiten.

Ohne die Motivation der Teilnehmer/innen oder einem lernfördernden Arbeitsumfeld ist es eher unwahrscheinlich, dass das Gelernte in die Praxis umgesetzt werden kann.

Anregungen und Verbesserungsvorschläge der Teilnehmer/innen beziehungsweise was zukünftig in den Lehrgängen beibehalten werden soll, wurden anschließend abgefragt. Zuerst wurde die geschlossene Frage gestellt, was die Teilnehmer/innen am Lehrgang als Bereicherung erlebt haben. Die befragten Personen konnten die Aspekte anhand einer 5-stufigen Antwortskala bewerten. Hier wurde an erster Stelle die **Erweiterung des eigenen Führungsverständnisses (88% stimme voll zu)** genannt. Anschließend folgten der Einblick in andere soziale Organisationen, die Vernetzung mit anderen Teilnehmer/innen sowie die Inhalte des Lehrgangs. Aus dem Antwortverhalten der Befragten lässt sich schließen, dass sie die absolvierten Lehrgänge als große Bereicherung erlebt haben. Im offenen Textfeld *Sonstiges* haben die Absolvent/innen u.a. angegeben, dass sie die **aktive Auseinandersetzung mit der Leitungsfunktion** sowie das **Feedback von anderen Teilnehmer/innen** als sehr positiv empfunden haben.

In der nächsten Frage zum Thema Anregungen und Verbesserungsvorschläge wurden die Lehrgangsteilnehmer/innen befragt, was in dem Lehrgang auf jeden Fall beibehalten werden soll. Mit Abstand am besten wurde das **Coaching-Angebot (85% stimme voll zu)** bewertet. Danach folgten die Methoden Fallanalysen, Einzel- und Gruppenarbeiten, Plenumsrunden und praktische Übungen. Eine Ablehnung ist hingegen nur bei den Methoden Projektarbeit und Abschlussarbeit zu erkennen.

Die letzte Frage zu dem Themenblock lautete „Welche Anregungen bzw. Verbesserungsvorschläge haben Sie für die zukünftige Gestaltung des Lehrgangs?“ Die Aspekte Ausweitung von Gruppenlernangeboten, erweitertes Angebot von praktischen Übungen, vermehrt theoretischen Auseinandersetzung mit den Lehrgangsinhalten sowie Einführung von Blended Learning wurden von den befragten Personen sehr unterschiedlich auf der 5-stufigen Antwortskala bewertet, wodurch eine Tendenz beziehungsweise eine positive Bewertung kaum erkennbar ist. Lediglich die **zeitliche Ausdehnung des Lehrgangs** wird von den befragten Personen **eher abgelehnt**. Die meiste Zustimmung findet der Vorschlag einer gemeinsamen **Plattform für alle Teilnehmer/innen und Absolvent/innen (39% stimme voll zu)**. Jedoch sind immerhin 8% der Absolvent/innen gegen eine solche Maßnahme.

Wie beurteilen die Absolventinnen und Absolventen von Führungskräfte Trainings die besuchten Lehrgänge?

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der Ergebnisse der Erhebung feststellen, dass die besuchten Lehrgänge von den Absolvent/innen als sehr gut beurteilt wurden. Trotz der hohen Zufriedenheit sind Verbesserungsoptionen immer möglich. Bei den offenen Fragen wurde von den Lehrgangsteilnehmer/innen sehr oft die Methode Coaching positiv hervorgehoben. Da es sich bei den anderen Angaben vor allem um Einzelnennungen handelt, ist es nicht möglich einen weiteren Aspekt identifizieren zu können, dem den Absolvent/innen sehr kritisch oder sehr positiv gegenüberstehen. Die unterschiedlichen Angaben der Absolvent/innen zeigen eher die vielfältigen, individuellen Anliegen und Wünsche der Lehrgangsteilnehmer/innen auf.

6.2. Reflexion zur Vorgehensweise

Trotz der hohen Rücklaufquote von 22,47% sei an dieser Stelle nochmal darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse dieser Online-Befragung nur eingeschränkt generalisierbar sind und sich keine allgemeine Gültigkeit für andere Führungskräftetrainings ableiten lässt. Dennoch mindert dieser Umstand nicht den Wert dieser Erhebung, da die Fragen und Hypothesen eindeutige Ergebnisse aufweisen.

Weiters können bestimmte Verzerrungseffekte, wie bereits im Theorieteil angeführt, nicht ausgeschlossen werden. Sozial erwünschte Antworten oder die Tendenz der Bevorzugung einer bestimmten Antwortkategorie (z.B. „teils, teils“) können hier nicht überprüft oder gefiltert werden. Auch die Nicht-Beantwortung des Fragebogens oder einzelner Fragen kann u.a. als Desinteresse gewertet werden bzw. beeinflusst zum Teil die Ergebnisse.

Der selbst erstellte Fragebogen zur Evaluation von Lehrgängen für Führungskräfte in der Sozialwirtschaft kann durchwegs als gelungen betrachtet werden. Durch den vorab durchgeführten Pretest konnten unklare Formulierungen und andere Mängel bereits im Vorfeld behoben werden.

Bei einer erneuten Befragung zur gleichen Thematik würde ich einige Fragen mit einer höheren Skalierung der Antwortmöglichkeiten stellen, um die Möglichkeit zu haben, auch statistische Auswertungsmethoden zu verwenden. In dieser Arbeit wurden vorwiegend Kreuztabellen zur tabellarischen Darstellung sowie Balkendiagramme zur grafischen Veranschaulichung verwendet, da meist eine der auszuwertenden Variablen nur nominalskaliert⁴² war.

Das Ziel dieser Arbeit, die theoretische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld sowie die Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen, konnte bestmöglich erreicht werden. Viele Fragen lieferten eindeutige Ergebnisse und es konnte auf einen großen Stichprobenumfang (n=135) zurückgegriffen werden.

⁴² Bei der Nominalskala sind nur zwei Merkmalsausprägungen vorhanden. Doch „je höher das Skalenniveau ist, desto größer ist auch der Informationshalt der betreffenden Daten und desto mehr mathematische Verfahren können angewendet werden“ (Raithel 2008: 44).

7. AUSBLICK

Führungskräfte in der Sozialwirtschaft sind mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert. Neben dem operativen Tagesgeschäft sind sie verantwortlich für die langfristige Sicherung des Fortbestands sowie einer erfolgreichen Weiterentwicklung des Unternehmens. Das bedeutet für Führungskräfte zum einen sich immer wieder auf neue Situationen einzulassen, flexibel und aktiv zu handeln und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Führungskräfteentwicklung, als Teil der Personalentwicklung, ist dabei eine effektive Methode, um diese Anforderungen besser bewältigen zu können.

Spätestens seit der Einsicht, dass es keine geborenen Führungskräfte gibt, sondern dass Führung erlernbar ist, gilt die Bedeutsamkeit von Führungskräfte Trainings als unumstritten (vgl. Wakenhut 1996: 2). Um deren Wirksamkeit zu überprüfen werden Lernerfolgskontrollen und Evaluationsstudien durchgeführt. Bei den meisten Weiterbildungsanbietern beschränkt sich die Evaluierung ihrer Angebote lediglich auf Zufriedenheitsmessungen, wie z.B. schriftliche Fragebögen oder kurze Blitzlichtabfragen, am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2009: 6f.).

Auch wenn die Wirkungsmessung, und vor allem der Lerntransfer in die Praxis, nicht einfach zu erfassen ist, spricht doch einiges für eine systematische Evaluierung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Anhand von Ergebnissen einer Evaluierung können Maßnahmen oder Programmen verbessert werden. Evaluationen liefern u.a. Erkenntnisse darüber, ob der Programmablauf störungsfrei funktioniert, wie die Maßnahme akzeptiert wird und ob die Maßnahme auch die richtige Zielgruppe erreicht. Weiters kann beurteilt werden wo Erfolge zu verzeichnen sind bzw. wo Defizite auftreten. Anhand von Ex-post-Evaluationen kann auch die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Maßnahmen und Programmen aufgezeigt werden (vgl. Stockmann 2002: 3f.).

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es das Themenfeld Führungskräfteentwicklung in der Sozialwirtschaft näher zu beleuchten. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema sowie der empirischen Erhebung konnten die Lehrgänge der zwei Weiterbildungsanbieter Institut für Freizeitpädagogik sowie der Akademie für Sozialmanagement evaluiert werden. Um detailliertere Aussagen bezüglich der Motive und Zufriedenheit der Teilnehmer/Innen, dem Lerntransfer in die Praxis sowie Unterstützungs-

leitungen des/der Arbeitgeber/in treffen zu können, wären in weiterer Folge eine vertiefende qualitative Untersuchung notwendig. Dennoch konnten wichtige Erkenntnisse zur Zufriedenheit der Lehrgangabsolvent/innen anhand der Online-Fragebogenerhebung gewonnen werden.

Abschließend erachte ich die Auseinandersetzung mit dem Thema Führungskräfteentwicklung in der Sozialwirtschaft sowie die Evaluierung diverser Trainingsprogramme als notwendig, um für (zukünftige) Führungskräfte eine qualitativ hochwertige Weiterbildung anbieten zu können. Felfe und Franke (2014: 43) kritisieren die vergleichsweise geringen veröffentlichten Studien, die sich mit der Wirksamkeit von Führungskräftetrainings befassen. Diese Masterarbeit soll dazu beitragen dieses Thema ein kleines Stück weiter zu erschließen.

Die vorliegende Arbeit kann dabei als Anknüpfungspunkt für weitere wissenschaftliche Untersuchungen dienen. Interessant wäre eine weitere Erhebung zum Thema Führungskräfteentwicklung in der Sozialwirtschaft von anderen Weiterbildungsanbietern oder von Fachhochschul- und Universitätslehrgängen.

Quellenverzeichnis

Achouri Cyrus (2015): Human Resources Management: Eine praxisbasierte Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

ASOM Akademie für Sozialmanagement (2015): Führungskräfteentwicklung. Zeit für Führung. Jahresprogramm 2016. Wien: Akademie für Sozialmanagement.

ASOM Akademie für Sozialmanagement (2017a): Sozialmanagement Potenzialprogramm. Ihr Weg von der Arbeitskraft zur Führungskraft. <http://www.sozialmanagement.at/index1.php?m=313&l=de> [28.10.2017]

ASOM Akademie für Sozialmanagement (2017b): Sozialmanagement Basisprogramm. Basislehrgang für Führungskräfte. <http://www.sozialmanagement.at/index1.php?m=274&l=de> [28.10.2017]

ASOM Akademie für Sozialmanagement (2018): ASOM-Lehrgänge für Führungskräfte im Sozialbereich. <http://www.sozialmanagement.at/lehrgaenge.php?1> [02.04.2018]

Atteslander Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Balzer Lars, Beywl Wolfgang (2015): evaluiert: Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. Bern: hep.

Bauer Christian, Aigner Ulrike (2008): Der Weg zum richtigen Mitarbeiter: Personalplanung, Suche, Auswahl und Integration. Wien: Linde.

Becker Manfred (2005): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 4. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschl.

Beck Reinhilde, Schwarz Gotthart (2004): Personalentwicklung. Sozialmanagement Praxis. 2. Auflage. Augsburg: Ziel.

Beck Reinhilde, Schwarz Gotthart (2013): Sozialstaat, Sozialpolitik und (sozial-)politische Steuerung. In: In Wöhrle Armin, Beck Reinhilde, Grundwald Klaus: Grundlagen des Managements in der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos. S. 35-80.

Birgmayr Renate (2011): Eine praxisnahe Einführung in Bildungscontrolling. Das Modell von Kirkpatrick und seine Erweiterungen durch Phillips und Kellner. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 12. Wien. URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> [28.11.2017]

Birzele Hans-Joachim (2006): Interne Stakeholder als bedeutender Faktor des Sozialmarketings. In: Ruckh Mario, Noll Christian, Bornholdt Martin (Hrsg.): Sozialmarketing als Stakeholder-Management: Grundlagen und Perspektiven für ein beziehungsorientiertes Management von Nonprofit-Organisationen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Birzele Hans-Joachim, Thieme Lutz (2007): Sozialmarketing. Schwalbach: Wochenschau.

Böning Uwe (2005): Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments – Eine 15-Jahres-Bilanz. In: Rauhen Christopher (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen: Hogrefe.

Böttcher Wolfgang, Holtappels Heinz Günter, Brohm Michaela (Hrsg.) (2006): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim und München: Juventa.

Brinkmann Volker (2010): Sozialwirtschaft: Grundlagen - Modelle – Finanzierung. Wiesbaden: Gabler.

Brinkmann Volker (2014): Sozialwirtschaft und soziale Arbeit im Wohlfahrtsverband. Tradition, Ökonomisierung und Professionalisierung. Berlin, Münster, Wien, Zürich, London: Lit Verlag.

Bühner Markus (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.

Büser Tobias, Gülpen Barbara (2003): Führungskräfteentwicklung. München, Neuwied, Köln: Wolters Kluwer.

Conrads, Sonja (1997): Supervision in der Führungskräfteentwicklung: Eine qualitative Untersuchung in einer Versicherung. München, Mering: Rainer Hampp.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2016): Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. Mainz: DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V.

Dimmel Nikolaus (2012): Sozialwirtschaft unter Prekarisierungsdruck. In: WISO 1/2012. Linz: Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. S. 27-47.

Dimmel Nikolaus, Schmid Tom (2013): Soziale Dienste in Österreich. Innsbruck, Wien: Studien.

DIN EN ISO 9001 (2008): Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen (ISO 9001:2008). Dreisprachige Fassung EN ISO 9001:2008. Berlin: Beuth Verlag.

Döring Nicola (2014): Evaluationsforschung. In: Baur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. S. 167-182.

Eck Claus, Leidenfrost Jana, Küttner Andrea, Götz Klaus (2014): Führungskräfteentwicklung. Angewandte Psychologie für Management und Performance-Management. Berlin, Heidelberg: Springer.

Ehlers Ulf-Daniel (2011): Qualität im E-Learning aus Lerner Sicht. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Engler Ulla (2008): Rechtsformen für Sozialunternehmen. In: Sozialwirtschaft, 1/2008. Baden-Baden: Nomos. S. 28-29.

Schahrzad Farrokhzad Schahrzad, Mäder Susanne (2014): Nutzenorientierte Evaluation: Ein Leitfaden für die Arbeitsfelder Integration, Vielfalt und Toleranz. Münster: Waxmann.

Faulbaum Fran, Prüfer Peter, Rexroth Margit (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Felfe Jörg, Franke Franziska (2014): Führungskräfte trainings. Praxis der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Flato Ehrhard, Reinbold-Scheible Silke (2006): Personalentwicklung. Mitarbeiter qualifizieren, motivieren und fördern – Toolbox für die Praxis. Landsberg am Lech: mi-Fachverlag.

Friede Christian (2006): Lernerfolgskontrolle. In: Kaiser Franz-Josef, Pätzold Günter (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 347-350.

Fröse Marlies W. (2008): Leadership Diskurse: Neue Herausforderungen für die Führung und Leitung. In: Bassarak Herbert, Wöhrle Armin (Hrsg.): Sozialwirtschaft und Sozialmanagement im deutschsprachigen Raum. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Regensburg: Walhalla. S. 101-106.

Graf Nele, Edelkraut Frank (2017): Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Gruber Benjamin, Schmid Kurt, Nowak Sabine (2015): Evaluierung der Berufsakademie. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. <https://www.ibw.at/bibliothek/id/397/> [30.10.2017]

Gruber Christine (2008): Sozial Wirtschaften in der Sozialwirtschaft. In: Bassarak Herbert, Wöhrle Armin (Hrsg.): Sozialwirtschaft und Sozialmanagement im deutschsprachigen Raum. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Regensburg: Walhalla. S. 52-62.

Gruber Christine (2014): Zum Konzept der Sozialwirtschaft. Einige Klärungen zum Begriffsverständnis. In: soziales_kapital 2014, 2014 (11). S. 1–12. <http://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/324/540> [31.10.2017]

Grunwald Klaus (2014): Sozialwirtschaft. In: Arnold Klaus, Grunwald Klaus, Maelicke Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. 4., erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos. S. 33-63.

Grundwald Klaus, Langer Andreas (2018): Sozialwirtschaft: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos.

Gutknecht-Gmeiner (2009): Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder. In: Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf> [01.08.2017]

Häring Karin (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften: Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Herz Gerhard, Junge Annette (2009): Nachwuchskräfte fördern. Leitfaden für die Bildungspraxis. Band 32. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hlawatsch Anja, Krickl Tino (2014): Einstellungen zu Befragungen. In: In: Baur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. S. 305-312.

Hofbauer Helmut, Kauer Alois (2014): Einstieg in die Führungsrolle. Praxisbuch für die ersten 100 Tage. 5. Auflage. München: Carl Hanser.

Institut für Freizeitpädagogik (2018a): Was macht das wienXtra-institut für freizeitpädagogik (ifp)? URL: <http://www.wienextra.at/ifp/> [22.02.2018]

Institut für Freizeitpädagogik (2018b): Teamleitung in der Jugendarbeit. URL: <http://www.wienextra.at/ifp/lehrgaenge/teamleitung-in-der-jugendarbeit/> [22.02.2018]

Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb: Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg.

Jung, Hans (2003): Personalwirtschaft. 9. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Kauffeld Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin, Heidelberg: Springer.

Kehr Hugo, Rawolle Maika, Strasser Matthias (2015): Führungskräfteentwicklung: Trends und Herausforderungen. In: Schwuchow Karlheinz, Gutmann Joachim (Hrsg.): Personalentwicklung. Themen, Trends, Best Practices 2016. Freiburg: Haufe. S 117-127.

Kirkpatrick Donald L., Kirkpatrick James D. (2006): Evaluating Training Programs. The Four Levels. Third edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Klößner Jennifer, Friedrichs Jürgen (2014): Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: In: Baur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. 675-685.

Kolb Meinulf (2010): Personalmanagement: Grundlagen und Praxis des Human Resources Managements. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Kolhoff Ludger (2017): Finanzierung der Sozialwirtschaft: Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Kromrey Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluierungsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis. 24. Jahrgang, Heft 2. S. 105-131.

Kuckartz Udo, Ebert Thomas, Rädiker Stefan, Stefer Claus (2009): Evaluation Online: Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knorr Hartmut (2012): Mentoring als förderndes System in individualistischen und kollektivistischen Kulturen. Eine vergleichende Studie im Kontext von afrikanischen Pfingstgemeinden in Malawi, Ghana und Deutschland. Norderstedt: Books on Demand.

Kunte Axel (2007): Marktförmige Leistungserbringung und öffentliche Verantwortung im Sozialrecht. Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.

Lang Karl (2000): Bildungs-Controlling: Personalentwicklung effizient planen, steuern und kontrollieren. Wien: Linde.

Lang Karl (2001): Personalführung: nicht nur reden, sondern leben! Methoden für eine erfolgreiche Kompetenz- und Potenzialentwicklung. Wien: Linde.

Leidenfrost Jana (2006): Kritischer Erfolgsfaktor Körper? Leistung neu denken: Ressourcenpflege im Management. München: Hamp.

Leidenfrost Jana, Küttner Andrea (2014): Aus der Praxis für die Praxis: ganzheitliche Dimensionen einer zukunftsfähigen Führungskräfteentwicklung. In: Eck Claus D., Leidenfrost Jana, Küttner Andrea, Götz Klaus (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Angewandte Psychologie für Managemententwicklung und Performance-Management. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 33-65.

Maelicke Bernd (2009a): Grundlagen des Managements in der Sozialwirtschaft. In: Arnold Ulli, Maelicke Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos. S. 703-717.

Maelicke Bernd (2009b): Personalmanagement. In: Arnold Ulli, Maelicke Bernd: Lehrbuch der Sozialwirtschaft. 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos. S. 754-768.

Maier Harald (1991): Personalentwicklung: Konzept, Leitfaden und Checklisten für Klein- und Mittelbetriebe. Wiesbaden: Gabler.

Mayerhofer Helene, Riedl Gabriela (2002): Personalentwicklung. In: Kasper Helmut, Mayerhofer Wolfgang (Hrsg.): Personalmanagement/Führung/Organisation. Wien: Linde. S. 481-525.

Merchel Joachim (2015): Evaluation in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Methodenberatung Universität Zürich (2016): Kruskal-Wallis-Test. URL: <http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse/unterschiede/zentral/kruskal.html> [12.06.2018]

Moskopp Kim Christian (2014): Evaluation in der Bildungsberatung – erste Annäherungen. In: Brechtel Alexander, Dötzer Katharina, Jitschin Adrian: Perspektiven der Bildungsberatung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 161-168.

Müller Ursula (2009): Folgen der Globalisierung für die Sozialwirtschaft. In: Arnold Ulli, Maelicke Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos. S. 51- 77.

Neuberger Oswald (1994): Personalentwicklung. Basistexte Personalwesen. 2. Auflage. Stuttgart: Enke.

Nestelberger Kerstin (2015): Evaluationsbericht für den Zertifikatslehrgang „Suchtvorbeugung in der Jugendausbildung- und beschäftigung“. http://www.vivid.at/uploads/jugendalter/Evaluationsbericht_Ampol.pdf [30.10.2017]

Niederberger Marlen, Renn Ortwin (2018): Das Gruppendelphi-Verfahren: Vom Konzept bis zur Anwendung. Wiesbaden: Springer.

Niegemann Helmut, Domagk Steffi, Hessel Silvia, Hein Alexandra, Hupfer Matthias, Zobel Annett (2008): Kompendium multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg: Springer.

North Klaus, Reinhardt Kai (2005): Kompetenzmanagement in der Praxis - Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Fallbeispielen. Wiesbaden: Gabler.

Oravetz Bianca (2014): Ökonomisierung der Sozialen Arbeit: Auswirkungen und Folgen. Wiesbaden: Akademikerverlag.

Paul Florian (2013): Soziale Arbeit im Kapitalismus zwischen professionellem Selbstverständnis und Ökonomisierungszwang: Repolitisierung, kritisches Bewusstsein und das politische Mandat. Hamburg: Diplomica Verlag.

Pracht Arnold, Wolke Reihold (2009): Finanzierung und Finanzmanagement. In: Arnold Ulli, Maelicke Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos. S. 497-524.

Pulm Axel (2015): Zielkostenmanagement in der Sozialwirtschaft: Die Übertragung des Target Costing Ansatzes in sozialwirtschaftliche Arbeitsfelder. Hamburg: Diplomica.

Rauen Christoper (2014): Coaching. Praxis der Personalpsychologie. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Raithel Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raithel Jürgen, Dollinger Bernd, Hörmann Georg (2009): Einführung Pädagogik: Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinecke Jost (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. 601-615.

Reischmann Jost (2006): Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar machen (Grundlagen der Weiterbildung). 2. Auflage. Augsburg: Ziel.

Rischar Klaus (2003): Die praktische Verwirklichung der Personalentwicklung im Betrieb. Leistungspotenziale – Fördermaßnahmen – Evaluation. Renningen: expert.

Schellberg Klaus (2008): Sozialunternehmen als Gegenstand der Ökonomie. In: Schellberg Klaus: Betriebswirtschaftslehre für Sozialunternehmen. Augsburg: Ziel. S. 23-63.

Schellberg Klaus (2013): Die Wirtschaftswissenschaften und ihr Verhältnis zur Sozialwirtschaft (und der Sozialen Arbeit). In Wöhrle Armin, Beck Reinhilde, Grundwald Klaus: Grundlagen des Managements in der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos. S. 117-156.

Schell-Kiehl Ines (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann.

Schumann Karin (2014): Coaching im Aufwind: Professionelles Business-Coaching: Inhalte, Prozesse, Ergebnisse und Trends. Wiesbaden: Springer VS.

Schwuchow Karlheinz, Gutmann Joachim (Hrsg.) (2013): Personalentwicklung - mit Arbeitshilfen online: Themen, Trends, Best Practices 2014. Freiburg: Haufe.

SoSci Survey (2015): Willkommen bei SoSci Survey. URL: <https://www.socisurvey.de/> [23.02.2018]

Spetsmann-Kunkel Martin (2016): Soziale Arbeit und Neoliberalismus. Baden-Baden: Nomos.

Spreiter Michael (2014): Burnoutprävention für Führungskräfte. Freiburg: Haufe.

Steinkellner Peter, Grünberger Nicole, Frankus Elisabeth (2006): Coaching – Erfolgsfaktor in der Führungskräfteentwicklung. In: Dengg Oliver (Hrsg.): Coaching – Ein Instrument für Management und Führung. Wien: LVak. S. 149-177.

Stepanek Peter (2018): Das neue wirtschaftliche Selbstverständnis im Management hybrider Organisationen am Beispiel Social Entrepreneurship. In: Grillitsch Waltraud, Brandl Paul, Schuller Stephanie: Gegenwart und Zukunft des Sozialmanagements und der Sozialwirtschaft. Aktuelle Herausforderungen, strategische Ansätze und fachliche Perspektiven. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Stockmann Reinhard (2002): Stockmann, Reinhard: Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. CEval-Arbeitspapiere. Saarbrücken: Centrum für Evaluation.

Stockmann Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann.

Stockmann Reinhard (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster u.a.: Waxmann.

Thomas Angela (1998): Coaching in der Personalentwicklung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.

Vennedey Anna (2009): Führung in sozialen Dienstleistungsunternehmen: Anforderungen unter Berücksichtigung von Genderaspekten. Berlin: Lehmanns Media.

Vyslozil Wilfried (2016): Von Zahlen und dem, was wirklich zählt. Ein kritisches Essay. In: Soziale Arbeit 6/7.2016. 256-258.

Wagner Pia, Hering Linda (2014) Online-Befragung. In: Blaur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer VS. S. 661-674.

Wallner-Ewald Astrid (2005): Führungskräfteentwicklung – Praxiserfahrungen. In: Fasching Harald (Hrsg.), Lange Reingard: sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 293-308.

Wakenhut Roland (1996): Bildungscontrolling im Führungskräfte-Training. In: Rank Birgit; Wakenhut Roland: Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. Expertentagung April 1996. München, Mering: Rainer Hampp. S. 1-24.

Weichbold Martin (2014): Pretest. In: Blaur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer VS. S. 299-304.

Weingärtner Esther (2014): Coaching in der Sozialwirtschaft. Führungskräfteentwicklung im Bereich sozialer Dienstleistungen. Wiesbaden: Springer VS.

Wolf Rainer, Wöhrle Armin (2006): Sozialwirtschaft und Sozialmanagement in der Entwicklung ihrer Theorie. Regensburg: Walhalla.

wienXtra (2015): Lehrgang Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit. <https://moodle.wienxtra.at/course/info.php?id=29> [02.04.2018]

wienXtra (2016): Curriculum Lehrgang Teamleitung in der Jugendarbeit. URL: http://www.wienxtra.at/fileadmin/web/ifp/pdf/Infobl%C3%A4tter/20160707_Curriculum.pdf [22.02.2018]

wienXtra (2017): Teamleitung in der Jugendarbeit. <http://www.wienxtra.at/ifp/lehrgaenge/teamleitung-in-der-jugendarbeit/> [28.10.2017]

wienXtra (2018): Broschüren. Lehrgang Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit. URL: <https://www.wienxtra.at/ifp/broschueren/> [09.07.2018]

Wottawa Heinrich, Thierau Heike (1998): Lehrbuch Evaluation. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.

Wunderer Rolf (2007): Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre. 7. Auflage. Köln: Luchterhand.

Zierer Brigitta (2018): Die Gleichzeitigkeit von Leitung und Beratung/Betreuung in der Sozialen Arbeit. In: Grillitsch Waltraud, Brandl Paul, Schuller Stephanie: Gegenwart und Zukunft des Sozialmanagements und der Sozialwirtschaft. Aktuelle Herausforderungen, strategische Ansätze und fachliche Perspektiven. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Zucha Rudolf (1995): Führungsstärke in der Praxis. Leadership, Organisation und Kultur. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Züll Cornelia, Menold Natalja (2014): Offene Fragen. In: Baur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. S. 713-720.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gesamtstrategie der Führungskräfteentwicklung.....	6
Abb. 2: sozialrechtliches Dreiecksverhältnis	19
Abb. 3: Vier-Stufen-Modell nach Kirkpatrick.....	28
Abb. 4: CIPP-Modell nach Stufflebeam.....	31
Abb. 5: Das ASOM-Leitungsmodell	37
Abb. 6: Rücklaufstatistik im Zeitverlauf	46
Abb. 7: Verteilung der Teilnehmer/innen nach absolvierten Lehrgängen	47
Abb. 8: Geschlechterverteilung.....	47
Abb. 9: Altersverteilung	48
Abb. 10: Höchster Bildungsabschluss.....	48
Abb. 11: einschlägige Berufserfahrung ohne Personalverantwortung.....	49
Abb. 12: einschlägige Berufserfahrung als Führungskraft.....	50
Abb. 13: Funktion vor und nach Lehrgangsbeginn.....	51
Abb. 14: Informationen zum Lehrgang.....	52
Abb. 15: Entscheidungskriterien der Lehrgangsteilnehmer/innen	53
Abb. 16: ausschlaggebende Motive und Kriterien der Lehrgansteilnehmer/innen	56
Abb. 17: berufliche Ziele der Lehrgangsteilnehmer/innen	58
Abb. 18: weitere Weiterbildung zum Thema Führung	60
Abb. 19: Würden Sie sich für den Lehrgang erneut entscheiden?	60
Abb. 20: Würden Sie den Lehrgang an die eigenen Mitarbeiter/innen weiterempfehlen?	61
Abb. 21: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Lehrgangs.....	62
Abb. 22: Zufriedenheit bei Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in	65
Abb. 23: Welche Unterstützung haben Sie von ihrem/ihrer Arbeitgeber/in erhalten?	67
Abb. 24: Entscheidung: eigeninitiativ / in Abstimmung mit dem/der Arbeitgeber/in	68
Abb. 25: Lerntransfer in die Praxis.....	70
Abb. 26: Welche angewandten Methoden erachten Sie als besonders wichtig?	72
Abb. 27: Bereicherung durch die Teilnahme am Lehrgang	73
Abb. 28: Was sollte in dem Lehrgang auf jeden Fall bewahrt/beibehalten werden?.....	75
Abb. 29: Anregungen und Verbesserungsvorschläge	77

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Handlungskompetenz von Führungskräften	14
Tab. 2: Inhalte von Führungskräfte trainings	16
Tab. 3: Evaluierungsgegenstand – Lehrgänge für Führungskräfte	36
Tab. 4: Operationalisierung	42
Tab. 5: Aufteilung der versendeten E-Mails	43
Tab. 6: Rücklaufstatistik der Befragung	46
Tab. 7: Kruskal-Wallis-Test	63
Tab. 8: Zufriedenheitsindex/Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in (ASOM).....	64
Tab. 9: Zufriedenheitsindex/Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in (ifp)	64
Tab. 10: Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in (ASOM)	66
Tab. 11: Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in (ifp)	66

Anhang

Anhang 1 Begleitschreiben

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Mein Name ist Doris Nazarevic und im Rahmen meiner Masterarbeit an der FH Campus Wien beschäftige ich mich mit dem **Thema Führungskräfteentwicklung in der Sozialwirtschaft**. Konkret sollen Motive und Entscheidungskriterien der Teilnehmer/innen, die Zufriedenheit mit dem Lehrgang, die Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in sowie der Lerntransfer in die Praxis erhoben werden.

Die Befragung findet in Kooperation mit verschiedenen Weiterbildungsanbietern statt, die sich bereit erklärten, den Fragebogen an ehemalige Teilnehmer/innen weiterzuleiten. Die durch den Fragebogen **erhobenen Daten werden anonym behandelt** und mit keiner Einrichtung/Organisation in Verbindung gebracht. Da Sie an einem Lehrgang für (zukünftige) Führungskräfte teilgenommen haben, bitte ich Sie die folgenden Fragen zu beantworten. Die Befragung dauert ca. 10 – 15 Minuten.

Ich bedanke mich im Vorfeld für Ihre Unterstützung, ohne die mein Forschungsvorhaben nicht gelingen würde.

Bei Rückfragen können Sie mich gerne per E-Mail kontaktieren!

Zum Fragebogen

Mit freundlichen Grüßen,
Mag. Doris Nazarevic

Anhang 2 Fragebogen

A) Allgemeine Frage(n)

1. An welchem Lehrgang haben Sie teilgenommen?	
ASOM Potenzialprogramm – Akademie für Sozialmanagement	<input type="checkbox"/>
ASOM Basisprogramm – Akademie für Sozialmanagement	<input type="checkbox"/>
Teams leiten – Akademie für Sozialmanagement	<input type="checkbox"/>
Leitung und Sozialmanagement in der Jugendarbeit – Institut für Freizeitpädagogik (2016)	<input type="checkbox"/>
Teamleitung in der Jugendarbeit – Institut für Freizeitpädagogik (2017)	<input type="checkbox"/>

B) Motive und Entscheidungskriterien

2. Ich habe mich für diesen Lehrgang entschieden, weil... (Mehrfachauswahl möglich)	
<input type="checkbox"/> ... mich das Thema persönlich interessiert.	
<input type="checkbox"/> ... er für meine derzeitige/zukünftige Arbeit erforderlich ist.	
<input type="checkbox"/> ... mir mein Arbeitgeber den Lehrgang empfohlen hat.	
<input type="checkbox"/> ... er mir neue berufliche Perspektiven eröffnet.	
<input type="checkbox"/> ... er praxisorientiert und berufsbezogen ist.	
<input type="checkbox"/> ... aus anderen Gründen:	

3. Welche Motive und Kriterien waren für Sie ausschlaggebend, dass Sie sich für diesen Lehrgang entschieden haben?	stimme voll zu	stimme eher zu	teils, teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Lehrgangsinhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überschaubare Gesamtdauer des Lehrgangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
berufsbegleitender Lehrgang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
praxisorientierte Vermittlung der Lehrgangsinhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
angemessene Lehrgangskosten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gute Erreichbarkeit des Weiterbildungsanbieters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(finanzielle) Unterstützung durch die/den Arbeitgeber/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Motive/Kriterien:					

4. Woher haben Sie von diesem Lehrgang erfahren bzw. woher haben Sie Ihre Informationen bezogen? (Mehrfachauswahl möglich)
<input type="checkbox"/> Website des Weiterbildungsanbieters
<input type="checkbox"/> Informationsveranstaltung
<input type="checkbox"/> Broschüren/Flyer
<input type="checkbox"/> Arbeitgeber/in
<input type="checkbox"/> Arbeitskolleg/innen
<input type="checkbox"/> Familie/Freundeskreis/Bekannte
<input type="checkbox"/> eigene Internetrecherche
<input type="checkbox"/> Sonstiges:

5. Haben Sie vor diesem Lehrgang bereits an einer anderen Weiterbildung (Seminar, Workshop, Lehrgang) zum Thema Führung teilgenommen?
<input type="checkbox"/> ja, beim selben Weiterbildungsanbieter
<input type="checkbox"/> ja, bei einem anderen Weiterbildungsanbieter
<input type="checkbox"/> nein

6. Welche beruflichen Ziele streben Sie mit dem Abschluss des Lehrgangs an?	stimme voll zu	stimme eher zu	teils, teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
beruflicher Aufstieg („Karrieresprung“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beruflicher Umstieg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absicherung der aktuellen Beschäftigung/Position	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gehaltserhöhung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übernahme von Führungsaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausweitung der Gestaltungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Ziele:					

C) Zufriedenheit mit dem Lehrgangsangebot

7. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten des Lehrgangs?	sehr zufrieden	zufrieden	teils, teils	weniger zufrieden	nicht zufrieden
fachliche Kompetenz der Lehrenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhalte des Lehrgangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methoden der Wissensvermittlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arbeitsatmosphäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrgangsunterlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Räumlichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammensetzung der TeilnehmerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Würden Sie sich für den Lehrgang erneut entscheiden?	ja	nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D) Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in

9. Haben Sie durch Ihre/n Arbeitgeber/in Unterstützung für den Lehrgang erhalten?	ja	nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Wenn ja, in welcher Weise? (Mehrfachantworten möglich)	
vollständige Kostenübernahme durch die/den Arbeitgeber/in	<input type="checkbox"/>
teilweise Kostenübernahme durch die/den Arbeitgeber/in	<input type="checkbox"/>
Bildungsfreistellung wurde genehmigt	<input type="checkbox"/>
Bildung während der Arbeitszeit	<input type="checkbox"/>
flexible Einteilung der Arbeitszeit	<input type="checkbox"/>
Reduktion der Arbeitszeit während der Ausbildungsdauer	<input type="checkbox"/>
Sonstige Unterstützungsangebote:	

11. Die Entscheidung diesen Lehrgang zu absolvieren erfolgte...	in Abstimmung mit meinem/r Arbeitgeber/in	eigeninitiativ
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E) Lerntransfer in die Praxis

12. Welche angewandten Methoden des Lehrgangs erachten Sie als besonders wichtig (für die berufliche Praxis)?	sehr wichtig	eher wichtig	teils, teils	weniger wichtig	nicht wichtig
Coaching: Coaching-Gruppen, Online-Coaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
theoretischer Input der Vortragenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelarbeiten: u.a. Lernreflexionen, schriftliche Abschlussarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rollenspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Lerntransfer in die Praxis	stimme voll zu	stimme eher zu	teils, teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Die Lehrinhalte des Lehrgangs sind in meiner beruflichen Praxis umsetzbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch den Lehrgang kann ich meine Kompetenzen erweitern und ausbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der Lehrgang hat dazu beigetragen mein Führungsverständnis zu erweitern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Würden Sie Ihre eigenen Mitarbeiter/innen zu diesem Lehrgang entsenden, wenn man diese auf eine Führungsposition vorbereiten möchte?	ja	nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F) Anregungen/Verbesserungsvorschläge

15. Welche Anregungen/Vorschläge haben Sie für die zukünftige Gestaltung des Lehrgangs?	stimme voll zu	stimme eher zu	teils, teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
vermehrt theoretische Auseinandersetzung mit den Lehrgangsinhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erweitertes Angebot von praktischen Übungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung von Blended Learning (Präsenzeinheiten und E-Learning-Einheiten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausweitung von Gruppenlernangeboten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Plattform für alle Teilnehmer/innen und Absolvent/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeitliche Ausdehnung des Lehrgangs: mehr Einheiten, über einen längeren Zeitraum verteilt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Vorschläge:					

16. Was sollte in dem Lehrgang auf jeden Fall bewahrt/ beibehalten werden?	stimme voll zu	stimme eher zu	teils, teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
praktische Übungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plenumsrunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coaching-Angebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fallanalysen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektarbeit/Abschlussarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:					

17. Was haben Sie durch die Teilnahme am Lehrgang als Bereicherung erlebt?	stimme voll zu	stimme eher zu	teils, teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Vernetzung mit anderen Teilnehmer/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einblick in andere soziale Organisationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erweiterung des eigenen Führungsverständnisses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhalte des Lehrgangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:					

G) Angaben zu Ihrer Person

<p>18. Alter: Ich bin _____ Jahre alt.</p> <p>19. Geschlecht: <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich</p>

20. Was ist Ihre höchste abgeschlossene Schulbildung?

ohne Pflichtschulabschluss

Pflichtschule

Lehrabschluss/Fachschule/mittlere Schule

Matura

Universität, Fachhochschule, Akademie

21. Berufserfahrung (in Jahren):

_____ einschlägige Berufserfahrung als Führungskraft

_____ einschlägige Berufserfahrung ohne Personalverantwortung

22. In welcher Funktion waren Sie bei Lehrgangsbeginn tätig?

Mitarbeiter/in

in Vorbereitung auf eine Leitungsaufgabe

Stellvertretung

Leitung

23. In welcher Funktion sind Sie derzeit tätig?

Mitarbeiter/in

in Vorbereitung auf eine Leitungsaufgabe

Stellvertretung

Leitung

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Lebenslauf

Name: Mag. Doris Nazarevic
Telefon: +43 680 40 28 221
Geburtstag: 12.06.1984
Geburtsort: Krems an der Donau

BERUFLICHER WERDEGANG

Seit 03/2018 **Leitungsstellvertretung in einer Werkstätte**
Jugend am Werk

02/2013 – 02/2018 **Betreuerin im Teilbetreuten Wohnen**
Jugend am Werk

09/2011 – 01/2013 **Betreuerin in einer Wohngemeinschaft**
Jugend am Werk

AUSBILDUNG

Seit 09/2016 **Masterstudium Sozialwirtschaft & Soziale Arbeit**
FH Campus Wien

Abschluss 06/2012 **Diplomstudium Pädagogik**
Universität Wien

WEITERBILDUNGEN

- **Lehrgang Sozialmanagement Potenzialprogramm**
Akademie für Sozialmanagement
- **Wirtschaftsführerschein EBC*L Stufe A**
WIFI Wien
- **Gender Mainstreaming und Diversity Management**
Pro Mente Akademie