

Lernförderliche Arbeitsgestaltung im Dienstleistungssektor am Beispiel der Sachbearbeitung: Die doppelte Rolle der Führungskraft

Götz Richter¹, Mirko Ribbat¹, Inga Mühlenbrock¹

baua: Fokus

In diesem Fokus wird der Zusammenhang zwischen lernförderlicher Arbeitsgestaltung und lernrelevanten Merkmalen von Beschäftigten, die Rolle der operativen Führungskräfte beim arbeitsintegrierten Lernen sowie organisationale Rahmenbedingungen für die Sachbearbeitung analysiert. Dazu wurden drei Untersuchungen umgesetzt, in denen Beschäftigte (N = 538) und ihre Führungskräfte (N = 144) online befragt, sowie rechnergestützte Tätigkeitsanalysen (N = 25) und qualitative Experteninterviews (N = 33) durchgeführt wurden. Die Analysen verdeutlichen die doppelte Rolle der Führungskraft für das arbeitsintegrierte Lernen: Die Rolle als Arbeitsgestalter und die Rolle als Lernbegleiter.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Theoretischer Hintergrund und Hypothesen	3
3	Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen (Untersuchung 1)	7
4	Die Rolle der Führungskraft (Untersuchung 2)	12
5	Organisationale Rahmenbedingungen (Untersuchung 3).....	18
6	Zusammenfassung und Diskussion	21
7	Schlussfolgerungen	23
	Literatur.....	24

1 Einleitung

Organisationen sowie Beschäftigte stehen aktuell vor der Herausforderung, den digitalen Wandel in der Gesellschaft und der Arbeitswelt zu gestalten. Die digitale Transformation ist durch die zunehmende Geschwindigkeit von technischen Innovationen gekennzeichnet, die soziale Innovationen verlangen, sowie durch eine zunehmende Vernetzung und wachsende digitale Märkte. Dies übt Druck auf bestehende Geschäftsmodelle aus und betrifft in einer Dienstleistungsgesellschaft längst nicht nur „Smart-Factories“ oder „Industrie 4.0“. Beispielsweise steht das Geschäftsmodell vieler Banken und Versicherungen durch die Verlagerung zentraler Prozesse ins Internet (z. B. Online Banking) und durch die mit dem Internet einhergehende Transparenz des betrieblichen Kosten- und Leistungsprofils unter verschärftem

¹ Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Ein besonderer Dank gilt den folgenden Personen für die verschiedenartige konstruktive Unterstützung bei der Konzeption und Durchführung des Forschungsprojekts: Joachim Hüffmeier, Beate Beermann, Anita Tisch, Birgit Thomson, Alexandra Michel, Alexander Bendel, Fabian Klisch, Nils Henschel, Ninja Ulland, Louisa Küchler, Amelie Ellerkamp.

Wettbewerbsdruck. Öffentliche Verwaltungen sind nach dem Onlinezugangsgesetz (OZG) gesetzlich dazu verpflichtet, ihre Dienstleistungen bis Ende 2022 online anzubieten. Angesichts des demografischen Wandels sind diese Organisationen außerdem dazu gezwungen, den digitalen Wandel mit vielen älteren Beschäftigten und insgesamt alternden Belegschaften zu bewältigen. Für die Beschäftigten verändern sich Arbeitsanforderungen und sie werden immer häufiger zu kurzfristigen Anpassungsleistungen an technische und organisationale Veränderungen gefordert. Die Bewältigung digitaler Transformationsprozesse macht daher eine begleitende Kompetenzentwicklung erforderlich, die bei alternden und schrumpfenden Belegschaften die Gesundheit, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Beschäftigten in einem volatilen Umfeld bewahrt. Arbeitsintegriertes Lernen (d.h. das Lernen bei der Arbeit und durch die Arbeit) ist dabei für Organisationen und Beschäftigte eine zentrale Strategie zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit (Richter, Ribbat & Thomson, 2018).

Ein wichtiges arbeitspsychologisches Konzept zur Unterstützung von arbeitsintegriertem Lernen ist das der lernförderlichen Arbeitsgestaltung (Bergmann & Richter, 2003; Bigalk, 2006; Dehnbostel & Elsholz, 2007; Frieling et al., 2006; Hacker, 2015). Unter lernförderlicher Arbeitsgestaltung werden Tätigkeitsbedingungen verstanden, die „im Arbeitsalltag bei der Arbeitsausführung Lernprozesse begünstigen bzw. lerngünstige Voraussetzungen schaffen“ (Bigalk, 2006, S. 38). Die Tätigkeit ist ein wesentliches Gestaltungsmerkmal lernförderlicher Arbeitsbedingungen, da durch sie informelle und implizite Lernprozesse initiiert werden können (Bigalk, 2006). Mit Blick auf arbeitsintegrierte Lernprozesse hat die psychologische Handlungsregulationstheorie (Hacker, 1986; Volpert, 1983) einen besonderen Stellenwert, da ihre Fokussierung auf selbständiges Handeln und Lernen zu einem Umdenken bei der Gestaltung von Tätigkeitsbedingungen geführt hat (Schaper, 2000). Als lernförderlich gelten demnach Tätigkeitsmerkmale wie Handlungsspielraum, Anforderungsvielfalt, Transparenz und ganzheitliche Aufträge (Hacker, 2015).

Im Kontext des beschriebenen Wandels in der Arbeitswelt erscheint eine Überprüfung und Weiterentwicklung des klassischen Konzeptes der lernförderlichen Arbeitsgestaltung sinnvoll. Viele Untersuchungen validierten bisher das Konzept vornehmlich in der Produktionsbranche oder in sehr heterogenen Stichproben (z. B. Bergmann et al. 2004, Friebe, 2005; Frieling et al., 2006). Es fehlen aktuelle tätigkeitsspezifische Überprüfungen jenseits des Produktionsbetriebs. Die hier vorgestellte Untersuchung widmet sich daher der Sachbearbeitung als eine Dienstleistungstätigkeit, die wesentliche Kernfunktionen in nahezu allen Organisationen übernimmt. Dabei werden Tätigkeitsbedingungen untersucht, die die berufliche Kompetenzentwicklung, Gesundheit und Arbeitsfähigkeit fördern.

Wesentliche Gestalter von Tätigkeitsbedingungen sind operative Führungskräfte. In sachbearbeitenden Bereichen als Team-, Gruppen- oder Abteilungsleiterinnen und -leiter steuern sie die Arbeitsmenge ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, verteilen Aufgaben, bestimmen Arbeitsinhalte mit und sind Ansprechpartner bei Fehlern. Sie haben dadurch großen Einfluss auf die Anforderungen, Ressourcen und Belastungen an einem Arbeitsplatz. Deshalb wird in diesem Beitrag insbesondere die doppelte Rolle von Führungskräften bei der Unterstützung des arbeitsintegrierten Lernens analysiert, die sich zum einen auf die Schaffung lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen bezieht (Arbeitsgestaltung), zum anderen auf die alltägliche Interaktion zwischen Führungskräften und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Lernbegleitung). Die hier vorgestellten Untersuchungen des BAuA-Forschungsprojekts „Lernförderliche Arbeitsgestaltung im Dienstleistungssektor – Die Rolle von Führungskräften“ leisten somit nicht nur einen Beitrag zur tätigkeitsspezifischen Überprüfung des Konzepts lernförderlicher Arbeitsgestaltung vor dem Hintergrund des digitalen und demografischen Wandels im Dienstleistungssektor, sondern verknüpfen auch die Tätigkeitsebene mit der Rolle der Führungskraft und beziehen organisationale Rahmenbedingungen mit ein.

Konkret wird drei Fragestellungen nachgegangen, die im Folgenden mit der Darstellung von drei Untersuchungen beantwortet werden:

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen in der Sachbearbeitung und (lernrelevanten) Merkmalen von Beschäftigten (z. B. berufliche Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Gesundheit und Arbeitsfähigkeit)? (Untersuchung 1)
- Welche Rolle spielen operative Führungskräfte bei der Schaffung von lernförderlichen Bedingungen für ihre Beschäftigten? Welchen Gestaltungsspielraum haben sie für lernorientiertes Führen? Nehmen sie Gestaltungsspielräume wahr? (Untersuchung 2)
- Welche Rahmenbedingungen unterstützen Führungskräfte bei der Förderung von arbeitsintegriertem Lernen? Wie können lernförderliche organisationale Rahmenbedingungen charakterisiert werden? (Untersuchung 3)

Im Folgenden wird zunächst auf den theoretischen Hintergrund der Untersuchungen eingegangen und daraus Hypothesen abgeleitet, bevor diese anschließend überprüft und die drei Fragestellungen in den drei Untersuchungen nacheinander beantwortet werden.

2 Theoretischer Hintergrund und Hypothesen

2.1 Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen

In Deutschland haben Konzepte einer psychologisch orientierten Arbeitsgestaltung mit dem „Programm zur Humanisierung des Arbeitslebens“ in den 1970er Jahren an Bedeutung gewonnen. Das individuelle Wohlbefinden und die persönliche Weiterentwicklung bei der Arbeit sind verstärkt in die arbeitswissenschaftliche und gesellschaftspolitische Aufmerksamkeit gerückt. Eine besondere Bedeutung hatte dabei die psychologische Handlungsregulationstheorie (Hacker, 1986; Volpert, 1983). Sie geht von der Grundannahme aus, dass sich Menschen in jeder Tätigkeit zu einem gewissen Grad mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und diese nach ihren Zielen verändern (Hacker, 2005). Die durch das Handeln angestoßenen Prozesse entwickeln Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Arbeitsintegriertes Lernen vollzieht sich der Theorie nach durch eine aktive und kognitiv-reflektierende Auseinandersetzung mit den Handlungsanforderungen (Schaper, 2007). Wesentliche Phasen der Handlungssteuerung, die einen Lernprozess durch die Tätigkeit ermöglichen, betreffen die Orientierung, Zielbildung, Planung, Ausführung, Kontrolle und Reflexion (Hacker, 1986). Gemäß der Handlungsregulationstheorie (Hacker, 2015), die in den Untersuchungen als theoretische Grundlage dient, gelten deshalb solche Tätigkeiten als lernförderlich, die ganzheitliche Aufträge enthalten (d.h. planende, steuernde, ausführende und kontrollierende Elemente) und dadurch einen dynamischen, kognitiv anfordernden Prozess fördern (Dimension „Vollständigkeit“). Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen ermöglichen außerdem zeitlichen und inhaltlichen Entscheidungsspielraum über die Art und Weise, wie Aufgaben erledigt werden (Dimension „Handlungsspielraum“). Sie enthalten verschiedene Teiltätigkeiten und bieten dadurch Abwechslung und motivierende Anregung (Dimension „Anforderungsvielfalt“). Außerdem erfordern sie wechselseitige soziale Unterstützung und führen zu regelmäßigen, konstruktiven Rückmeldungen über die Arbeit (Dimension „Transparenz“). Im internationalen Diskurs werden Aspekte der lernförderlichen Arbeitsgestaltung häufig auf Basis von arbeitsmotivations-theoretischen Ansätzen wie dem Job-Characteristic-Model (Hackman & Oldham, 1976) oder stresstheoretischen Ansätzen wie dem Job-Demand-Control-Model (Karasek, 1979) und dem Job-Demands-Resources-Model (Demerouti et al., 2001) diskutiert.

Als Lernerfolg im Sinne des Konzepts lernförderlicher Arbeitsgestaltung kann die Entwicklung beruflicher Kompetenzen gelten, sowie die Persönlichkeitsförderung durch die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Leistungsmotivation (Bergmann & Pietrzyk,

2000; Ulich, 1998). Berufliche Kompetenzen umfassen „Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht“ (Dehnbostel, 2015, S.16). Selbstwirksamkeit beschreibt die subjektive Einschätzung einer Person, bestimmte Aufgaben oder Verhalten erfolgreich bewältigen zu können (Lent, Brown & Hackett, 1994). Berufliche Leistungsmotivation zielt auf ein grundlegendes Leistungsbedürfnis im beruflichen Kontext ab und gilt als eines der zentralen Merkmale für beruflichen Erfolg und Leistung (Schuler, 1998). Darüber hinaus werden die als lernförderlich beschriebenen Tätigkeitsmerkmale zur effizienten Zielverfolgung und Planung (Handlungsregulation) als wichtige Bedingungen für die psychische Gesundheit beschrieben (Hacker, 1991). Sie werden daher als positiv für das Wohlbefinden betrachtet und sollten keine emotionale oder kognitive Erschöpfung hervorrufen, wie beispielsweise Irritation² (Mohr, Rigotti & Müller, 2005) oder Personal Burnout³ (Kristensen et al., 2005). Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung sollte vielmehr eine Angebotsstruktur erzeugen, in der die Beschäftigten ihre Gesundheit und Arbeitsfähigkeit erhalten, sowie Wissen und Kompetenz aufbauen und weiterentwickeln können (Bigalk, 2006). Darüber hinaus weisen Frieling und andere (2006) auf zeitlichen Spielraum als wesentlichen Faktor für die Lernförderlichkeit von Tätigkeitsmerkmalen hin. Fehlender zeitlicher Spielraum kann ihrer Analyse nach dazu führen, dass Entscheidungsdruck mit routinierten Verhaltensweisen begegnet wird, statt mit der Nutzung von Planungs- und Entscheidungsspielraum. Zeitdruck kann demnach die Suche nach Alternativen und damit die aktive und kognitiv-reflektierende Auseinandersetzung mit den Handlungsanforderungen behindern.

Mit dieser Untersuchung soll das Konzept der lernförderlichen Arbeitsgestaltung tätigkeitspezifisch für die Sachbearbeitung in vom digitalen Wandel betroffenen Organisationen überprüft und Zusammenhänge mit lernrelevanten Merkmalen analysiert werden. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen formulieren wir daher folgende Hypothesen:

- H1a: Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen in der Sachbearbeitung hängen positiv mit beruflicher Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation zusammen.
- H1b: Zeitdruck beeinflusst die Zusammenhänge zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen und beruflicher Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation negativ.
- H1c: Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen in der Sachbearbeitung hängen positiv mit Gesundheit und Arbeitsfähigkeit (in Bezug auf psychische Arbeitsanforderungen) zusammen.
- H1d: Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen in der Sachbearbeitung hängen negativ mit den Erschöpfungsindikatoren Irritation und Personal Burnout zusammen.

Diese Hypothesen werden in Untersuchung 1 überprüft.

2.2 Die Rolle der Führungskraft beim arbeitsintegrierten Lernen

In der Sachbearbeitung sind es die operativen Führungskräfte (z. B. Team-, Gruppen- oder Abteilungsleiterinnen und -leiter), die die Tätigkeitsbedingungen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wesentlich beeinflussen, indem sie beispielsweise die Arbeitsmenge steuern, die Aufgaben verteilen, die Arbeitsinhalte mitbestimmen und Ansprechpartner bei Fehlern sind.

Durch die Verbindung von Handlungsregulationstheorie und kognitivistischen Lerntheorien lässt sich die wichtige Rolle bei der lernförderlichen Arbeitsgestaltung durch Führungskräfte

² Irritation: „Irritation beschreibt subjektiv wahrgenommene emotionale und kognitive Beanspruchungen im Kontext der Erwerbsarbeit.“ (Mohr, Rigotti & Müller, 2005, S. 44).

³ Personal Burnout: „Personal burnout is the degree of physical and psychological fatigue and exhaustion experienced by the person.“ (Kristensen et al., 2005, S. 197.)

begründen (Weibler, 2016). Lernen ist dabei als Prozess zu verstehen, bei dem „der Lernende Ziele formuliert, Ergebnisse gedanklich vorwegnimmt und sein Handeln an diesen orientiert.“ (Weibler, 2016, S. 261). Sprache und Verbalisierung sind bei der Planung von Arbeitstätigkeiten, der Formulierung und der Reflexion von Zielen wichtige Medien und stellen eine zentrale Voraussetzung für die intellektuelle Durchdringung von Arbeit dar. An dieser Stelle können Führungskräfte ansetzen, indem sie mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stets vollständige Handlungsabläufe durchsprechen: „Ziele klären, begründen und evtl. rechtfertigen, die Ausgangslage beurteilen, die einzelnen Lösungsschritte bestimmen, den Plan beurteilen/reflektieren, nach Ausführung die Ergebnisse gemeinsam prüfen, abschließend Rückschau haltend den gesamten Handlungsdurchlauf reflektieren.“ (Weibler, 2016, S. 261). So ermöglichen sie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern neben ausführenden auch vorbereitende und steuernde Tätigkeiten zu übernehmen (vollständige Handlung). Die lernförderliche Arbeitsgestaltung (d.h. die Schaffung lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen) ist somit ein bedeutender Ansatzpunkt für Führungskräfte, das arbeitsintegriertes Lernen zu unterstützen.

Neben der Arbeitsgestaltung wirken Führungskräfte durch die Art und Weise, wie sie kommunizieren (z. B. wenn Aufträge erteilt, Ziele vereinbart oder Feedback gegeben wird) direkt auf die Arbeitssituation ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein (Felfe, 2012). Einige Autoren sehen Führungskräfte dabei explizit in einer „pädagogische Rolle“ (z. B. Dubs, 1995), andere sehen sie in der „Rolle eines Motivators, Vorbilds und Personalentwicklers“ (z. B. Friebe, 2005). Das Erkennen und Fördern von Mitarbeiterpotenzial wird damit zur „ureigensten Führungsaufgabe“ (Regnet, 2009). Daraus ergibt sich der Auftrag, geeignete Rahmenbedingungen für Lernen zu schaffen und durch die gezielte Gestaltung der Interaktion mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Lernprozesse und die Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Führungskräften kommt also die Aufgabe zu, die täglichen Führungssituationen lernförderlich zu gestalten, Lernkontexte zu schaffen, formelles und informelles Lernen aktiv zu begleiten sowie Lernkulturen zu fördern – sie werden „Ermöglicher“ für dezentrales Lernen am Arbeitsplatz (Seufert et al., 2013).

Ausgehend von Sonntag und anderen (2005) lässt sich lernorientiertes Führungsverhalten beispielsweise wie folgt charakterisieren: Führungskräfte fördern das Lernen, indem sie Interesse für das Lernen der Beschäftigten zeigen, diese an neuen Erfahrungen teilhaben lassen, das selbstständige Lernen fördern, das Ausprobieren neuer Lösungen anregen und sich dabei fehlertolerant zeigen, regelmäßige Feedbackgespräche führen und darin auch Lern- und Entwicklungsziele in den Mittelpunkt rücken. Dieses Konzept der lernorientierten Führung ist dabei eine Synthese aus unterschiedlichen Theorien der Führungsforschung, wie beispielsweise der transformationalen Führung, der delegativen Führung, der kooperativen Führung oder auch der sozialen Lerntheorie (Friebe, 2005). Neben der lernförderlichen Arbeitsgestaltung (d.h. der Schaffung lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) kann also auch eine Lernbegleitung durch lernorientierte Führung zu verbessertem Lernerfolg führen. Für die Rolle der Führungskräfte bei der Förderung von arbeitsintegriertem Lernen in der Sachbearbeitung formulieren wir daher folgende Hypothesen:

- H2a: Operative Führungskräfte haben Gestaltungsspielräume für lernförderliche Arbeitsgestaltung für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (d.h. für die Schaffung lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen).
- H2b: Operative Führungskräfte nehmen Gestaltungsspielräume für lernförderliche Arbeitsgestaltung für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wahr (d.h. für die Schaffung lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen).
- H2c: Lernbegleitung durch lernorientierte Führung hängt positiv mit beruflicher Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungsmotivation ihrer Beschäftigten zusammen.

- H2d: Lernbegleitung durch lernorientierte Führung verstärkt den positiven Zusammenhang zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen und beruflicher Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation der Beschäftigten.
- H2e: Der Auftrag zur Mitarbeiterentwicklung hängt positiv mit dem Grad lernorientierter Führung zusammen.

Diese Hypothesen werden in Untersuchung 2 überprüft

2.3 Organisationale Rahmenbedingungen für arbeitsintegriertes Lernen

Arbeitsgestaltung und Lernbegleitung sind Aufgaben, bei denen operative Führungskräfte Unterstützung durch die Organisation benötigen. Den Arbeitsort als Lernort zu erschließen und zu gestalten erfordert eine Strategie und Ressourcen (Dehnbostel, 2018). In vielen privatwirtschaftlichen Unternehmen wie auch in öffentlichen Verwaltungen wurden dazu in der Vergangenheit Personalentwicklungsbereiche aufgebaut (z. B. in NRW seit 2016 durch § 42 „Fortbildung und Personalentwicklung“ im Landesbeamtengesetz), wodurch fachliche Kompetenzen, finanzielle Mittel und zeitliche Ressourcen für die Entwicklung der Beschäftigten in der Regel zur Verfügung stehen. Neuberger (1994) skizziert Personalentwicklung als Vereinigungsmenge von Person-, Team- und Organisationsentwicklung. Grundlage einer gezielten Förderung des arbeitsintegrierten Lernens ist daher eine Strategie, in der Organisations-, Personalentwicklungs- und Lernziele miteinander verknüpft werden.

Lernförderliche Arbeitsgestaltung und Lernbegleitung durch operative Führungskräfte sind in organisationale Rahmenbedingungen eingebettet. Für das arbeitsintegrierte Lernen kann Personalentwicklung eine ermöglichende organisationale Struktur sein, die jedoch kooperative und diskursive kulturelle Umgangsformen am Arbeitsplatz erfordert. Neben der Zusammenarbeit zwischen den betrieblichen Sozialpartnern ist eine Einbindung von betrieblichen Personalentwicklungs- bzw. Bildungspersonal in die mittelfristige Strategieentwicklung der Organisation notwendig. Lernförderung ist als ein Bestandteil des Veränderungsmanagements zu betrachten, die betriebliche Lernkultur als ein Treiber bei der Organisationsentwicklung (Bergmann & Wardanjan, 1999). Unter Lernkultur wird der Stellenwert von Lernen im Unternehmen verstanden. Das Konstrukt der Lernkultur beschäftigt sich mit den organisationalen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung ...“ (Sonntag & Seiferling, 2017, S. 286). Die Lernkultur wird maßgeblich von der Unternehmensleitung, den Führungskräften, der Personalentwicklung und den Beschäftigten selbst geprägt (Schaper et al., 2006). Auch Matthäi (2009, S. 7) betont, dass Lernkulturen lernförderliche und flexible Rahmenbedingungen und Strukturen benötigen, die selbst veränderungsoffen und anpassungsfähig gegenüber neuen betrieblichen und externen Anforderungen sind.

Die Analyse der Rolle der operativen Führungskräfte bei der lernförderlichen Arbeitsgestaltung verlangt daher, neben der Tätigkeit und dem Führungsverhalten auch die organisationalen Rahmenbedingungen zu untersuchen, sowie Wechselwirkungen zwischen individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung zu betrachten. „Eine solche individuelle Kompetenzentwicklung ist (auch) für die Entwicklung von Organisationen im Sinne ‚lernender Organisationen‘ eine zentrale Voraussetzung: Durch Veränderungen des sozialen Handelns der Individuen kann Lernen bzw. die Entwicklung der gesamten Organisation ermöglicht werden“ (Hiestand, 2017, S. 1). Zentrale Gestalter dieser Wechselwirkung zwischen organisationaler und individueller Veränderung sind die operativen Führungskräfte (Hiestand, 2017; Richter et al., 2013). Daher wird nachfolgend qualitativ untersucht, welche Rahmenbedingungen Führungskräfte bei der Förderung von arbeitsintegriertem Lernen unterstützen, bzw. wie lernförderliche organisationale Rahmenbedingungen charakterisiert werden können. Es wird davon ausgegangen, dass organisatorische, kulturelle (wie zwischen privatwirtschaftlichen und öffentlichen Organisationen), aber auch wirtschaftliche und technische

Rahmenbedingungen die Förderung von arbeitsintegriertem Lernen in einer Organisation fördern oder hemmen können. Verschiedene Muster dieser Rahmenbedingungen werden in Untersuchung 3 mithilfe einer qualitativen Untersuchung identifiziert und analysiert.

3 Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen (Untersuchung 1)

Ziel von Untersuchung 1 ist die Beantwortung der ersten Fragestellung zum Zusammenhang zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen in der Sachbearbeitung und lernrelevanten Merkmalen von Beschäftigten. Dazu werden die Hypothesen H1a bis H1d überprüft.

3.1 Datengrundlage und Erhebungsinstrumente

Die hier vorgestellten Analysen basieren auf quantitativen und qualitativen Erhebungen, die im Rahmen des BAuA-Forschungsprojekts F2372 „Lernförderliche Arbeitsgestaltung im Dienstleistungssektor – Die Rolle von Führungskräften“ in zehn Organisationen der öffentlichen Verwaltung, der Banken- und der Versicherungsbranche durchgeführt wurden. Gegenstand der Untersuchung waren Tätigkeiten der Sachbearbeitung, d. h. administrative, beratende, fallbearbeitende, bewertende und übergreifende Aufgaben, die beispielsweise in den Bereichen Organisation und Personal, Finanzbuchhaltung, zentraler Service, IT, Risikomanagement, Vertrieb oder Kundenbetreuung der beteiligten Organisationen zu finden waren. In Vorgesprächen mit der jeweiligen Organisation wurden auf Grundlage des Organigramms die Abteilungen ausgewählt, in denen sachbearbeitende Tätigkeiten ausgeführt werden und mithilfe einer Online-Befragung befragt. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte freiwillig. Es konnte eine Stichprobe von insgesamt 538 Beschäftigten aus der Sachbearbeitung realisiert werden. In der Online-Befragung waren 76 % der teilnehmenden Beschäftigten in einer öffentlichen Verwaltung tätig und 24 % in einer Bank oder einer Versicherung. Das Durchschnittsalter betrug 44 Jahre ($SD=11,1$), die durchschnittliche Tätigkeitsdauer 10 Jahre ($SD=8,7$) und der Frauenanteil lag bei 63 %. Für 47 % der Beschäftigten war die Lehre/Berufsausbildung der höchste Ausbildungsabschluss, für 36 % der Fachhochschulabschluss und für 17 % der Universitätsabschluss. Dazu gaben 0,4 % an, keinen Ausbildungsabschluss gemacht zu haben.

In den Befragungen wurde eine Vielzahl von Konstrukten subjektiv erhoben. Tabelle 1 zeigt die für die Untersuchung 1 relevanten Konstrukte, sowie das dafür jeweils verwendete Messinstrument. Bei allen Fragebogenitems hatten die Befragten die Möglichkeit auf einer 7-Punkt-Likert-Skala zu antworten. Die Frage nach dem allgemeinen Gesundheitszustand bot die Möglichkeit einer zehnstufigen Antwortskala.

Tab. 1 Für Untersuchung 1 verwendete Konstrukte und Messinstrumente

Konstrukt	Instrument	Beispielitem
Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen (Vollständigkeit und Tätigkeitsspielraum, Anforderungsvielfalt, Transparenz)	FLMA (Richter & Wardanjan, 2000) [24 Items]	„An meinem Arbeitsplatz habe ich die Möglichkeit, an der Erarbeitung neuer Lösungen teilzunehmen.“
Zeitdruck	COPSOQ (Nübling et al., 2005) [Auswahl: 4 Items]	„Müssen Sie sehr schnell arbeiten?“
Berufliche Kompetenz	KRI (Kauffeld, Grote & Henschel, 2010) [Auswahl: 24 Items]	„Probleme und Veränderungsbedarf in meinem Fachgebiet zu erkennen, fällt mir leicht.“
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	Rigotti, Schyns & Mohr (2008) [Kurzversion: 6 Items]	„Beruflichen Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.“
Leistungsmotivation	LMI (Schuler & Prochaska, 2001) [Auswahl: 9 Items; Dimensionen: Lernbereitschaft, Selbstständigkeit und Flexibilität]	„Ich bin erst zufrieden, wenn ich eine Sache wirklich verstanden habe.“
Allgemeiner Gesundheitszustand	WAI (Hasselhorn & Freude, 2007) [Einzelitem]	„Wenn Sie den besten denkbaren Gesundheitszustand mit 10 Punkten bewerten und den schlechtesten denkbaren mit 0 Punkten. Wie viele Punkte vergeben Sie dann für Ihren derzeitigen Gesundheitszustand? Bitte kreuzen Sie die entsprechende Zahl an.“
Arbeitsfähigkeit (psychische Arbeitsanforderungen)	WAI (Hasselhorn & Freude, 2007) [Einzelitem]	„Wie schätzen Sie Ihre derzeitige Arbeitsfähigkeit in Bezug auf die psychischen Anforderungen ein?“
Irritation	Mohr, Rigotti & Müller (2005) [Auswahl: 6 Items]	„Ich reagiere gereizt, obwohl ich es gar nicht will.“
Personal Burnout	CBI - entnommen aus COPSOQ (Nübling et al., 2005) [Auswahl: 3 Items]	„Wie häufig fühlen Sie sich emotional erschöpft?“

Zusätzlich zu der quantitativen Beschäftigtenbefragung wurden rechnergestützte arbeitswissenschaftliche Bewertungen von ausgewählten Arbeitsplätzen vorgenommen, um eine ergänzende qualitative Perspektive auf die Tätigkeitsbedingungen in der Sachbearbeitung zu erhalten. Zwischen Dezember 2016 und Mai 2018 wurden dazu 25 Analysen durchgeführt.

3.2 Methodisches Vorgehen

Zunächst werden deskriptive Statistiken dargestellt und analysiert, um die die Lernförderlichkeit von sachbearbeitenden Tätigkeiten in der Stichprobe allgemein einschätzen zu können. Diese deskriptiven Statistiken werden um zusammenfassende Ergebnisse der Tätigkeitsanalysen ausgewählter Arbeitsplätze ergänzt. So können die subjektiven Einschätzungen der Befragten einer qualitativen Einschätzung des Forschungsteams gegenübergestellt werden.

Zur Überprüfung der Hypothesen H1a bis H1d wird ein Modell für hierarchische multiple Regressionsanalysen aufgestellt und auf die verschiedenen Kriteriumsvariablen des quantitativen Datensatzes angewandt. Dieses Modell enthält lernförderliche Tätigkeitsbedingungen, Zeitdruck und eine Interaktionsvariable für Zeitdruck als zentrale Prädiktoren. Die Methode der hierarchischen Regressionsanalyse ermöglicht es, Kontrollvariablen auf verschiedenen Ebenen einzubeziehen und schrittweise zu überprüfen, welchen zusätzlichen Beitrag zur Varianzaufklärung die Hinzunahme etwaiger Variablen liefert. Auf individueller Ebene wird zunächst für soziodemografische Merkmale wie Alter, Geschlecht und Ausbildungsniveau kontrolliert (Schritt 1). In den nächsten Schritten (2-4) werden die zentralen Prädiktoren nacheinander aufgenommen und abschließend überprüft, inwieweit die Zugehörigkeit zum jeweiligen Sektor öffentliche Verwaltung bzw. privatwirtschaftliche Finanzdienstleister (Banken oder Versicherungen) einen signifikanten Einfluss auf das Modell haben (Schritt 5).

Für die quantitativen Auswertungen wurden die Statistikprogramme IBM SPSS Statistics 25 und Mplus 7.4 eingesetzt. Die Analysen ausgewählter Arbeitsplätze wurden mithilfe der rechnergestützten psychologischen Bewertung von Arbeitsinhalten (REBA Online; Richter, Debitz & Pohlandt, 2009) durchgeführt und ausgewertet.

3.3 Ergebnisse

Tabelle 2 fasst deskriptive Maße für die Ausprägungen der in Untersuchung 1 relevanten Konstrukte zusammen und zeigt die interne Konsistenz der Skalen durch Cronbachs α an. Bei allen Skalen liegt α über dem gängigen Schwellenwert von $\alpha > .70$.

Tab. 2 Deskriptive Statistiken und interne Konsistenz der in Untersuchung 1 eingesetzten Skalen

Skala	M	SD	Min	Max	α
Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen	4,95	0,82	1,92	6,92	.90
Vollständigkeit und Tätigkeitsspielraum	5,02	0,93	1,75	7,00	.86
Anforderungsvielfalt	4,91	1,03	1,00	7,00	.80
Transparenz	4,84	1,03	1,40	7,00	.71
Zeitdruck	4,14	1,33	1,00	7,0	.84
Berufliche Kompetenz	5,09	0,73	1,00	7,00	.91
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	5,21	0,96	2,17	7,00	.88
Leistungsmotivation	4,76	0,96	2,11	7,00	.72
Allgemeiner Gesundheitszustand	7,05	1,93	1,00	10,00	Einzel- items
Arbeitsfähigkeit (psychische Arbeitsanforderungen)	5,41	1,32	1,00	7,00	
Irritation	3,17	1,32	1,17	6,83	.86
Personal Burnout	3,75	1,48	1,00	7,00	.89

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum; α = interne Konsistenz (Cronbach, 1951); N = 538

Es ist zu erkennen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Tätigkeitsbedingungen in der Online-Befragung tendenziell lernförderlich einschätzten ($M=4,95$, $SD=0,82$). Ergänzend können an dieser Stelle die Beobachtungen der rechnergestützten psychologischen Bewertung von Arbeitsinhalten angeführt werden. Die Tätigkeitsanalysen haben eine Reihe kognitiv anfordernder, abwechslungsreicher, kooperativer und damit lernförderlicher Elemente gezeigt. Sachbearbeitende Tätigkeiten umfassen in unserem Sample ein breites Aufgabenspektrum und erfordern beispielsweise wirtschaftliche, büroorganisatorische und vielfach (verwaltungs-) rechtliche Kenntnisse. Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter sind häufig mit der Vorbereitung und Erarbeitung einer Entscheidung befasst. In einer Bank betrifft dies beispielsweise die Entscheidung über eine Kreditanfrage, in einer Versicherung über die Art und den Umfang der Schadensregulierung, in einer öffentlichen Verwaltung über die Bewilligung oder Ablehnung eines Antrags. Sachbearbeitung ist daher eher selten eine repetitive „digitale Fließbandarbeit“ (Boes et al., 2016), sondern häufig Einzelfallbearbeitung mit regelmäßigem individuellem Kundenkontakt. Die Tätigkeitsanalysen haben insbesondere deutlich gemacht, dass eine Tätigkeit in der Sachbearbeitung zu großen Anteilen mit interaktivem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Kunden und Vorgesetzten verbunden ist und damit eine Reflexion der Anforderungen und Ressourcen möglich ist.

Die Tabellen 3 und 4 zeigen die Ergebnisse der hierarchischen multiplen Regressionsanalysen zur Prüfung der Hypothesen 1a bis 1d für lernförderliche Tätigkeitsbedingungen und Zeitdruck als Prädiktoren sowie verschiedene lernrelevante Merkmale als Kriteriumsvariablen.

Tab. 3 Hierarchische multiple Regressionsanalysen zum Zusammenhang von lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen, Zeitdruck und lernrelevanten Merkmalen (Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungsmotivation)

Prädiktor	Lernrelevante Beschäftigtenmerkmale					
	Berufliche Kompetenz		Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung		Leistungsmotivation	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Schritt 1 Kontrollvariablen ^a	.02*		.04***		.02	
Schritt 2 Lernf. Tätigkeitsb.	.16***	.41***	.13***	.36***	.09***	.31***
Schritt 3 Zeitdruck	.00	-.02	.00	-.04	.00	.01
Schritt 4 Interaktionsvariable (Zeitdruck/Lernf. Tätigkeitsb.)	.00	.02	.00	.04	.00	-.04
Schritt 5 Sektor	.01	-.08	.01	-.70	.00	-.02
R ² Gesamt	.19***		.18***		.11***	
n	447		446		448	

Anmerkungen. Lernf. Tätigkeitsb. = lernförderliche Tätigkeitsbedingungen (Vollständigkeit/Handlungsspielraum, Transparenz und Anforderungsvielfalt); Sektor = Öffentliche Verwaltungen oder privatwirtschaftliche Finanzdienstleister (dummy codiert); ^aEingeschlossene Kontrollvariablen: Alter, Geschlecht, Ausbildungsniveau; * $p<.05$, *** $p<.001$

Es ist festzustellen, dass lernförderliche Tätigkeitsbedingungen in der Sachbearbeitung signifikant positiv mit beruflicher Kompetenz, beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation zusammenhängen. Die Hypothese H1a lässt sich somit bestätigen. Für keine dieser drei Kriteriumsvariablen hat Zeitdruck einen signifikanten Einfluss. Auch ist kein Interaktionseffekt für den Zusammenhang zwischen Zeitdruck, den anderen Tätigkeitsmerkmalen und den Kriteriumsvariablen zu erkennen. Die Hypothese H1b lässt sich daher nicht bestätigen. Die Zugehörigkeit zum jeweiligen Sektor (öffentliche Verwaltung oder privatwirtschaftliche Banken/Versicherungen) spielt dabei keine Rolle.

Tab. 4 Hierarchische multiple Regressionsanalysen zum Zusammenhang von lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen, Zeitdruck und lernrelevanten Merkmalen (Gesundheit, Arbeitsfähigkeit, Irritation, Personal Burnout)

Prädiktor	Lernrelevante Beschäftigtenmerkmale							
	Allgemeiner Gesundheitszustand		Arbeitsf. (psych. Arbeitsanf.)		Irritation		Personal Burnout	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Schritt 1 Kontrollvariablen ^a	.06***		.02*		.01		.01	
Schritt 2 Lernf. Tätigkeitsb.	.07***	.26***	.08***	.29***	.01	-.09	.06***	.23***
Schritt 3 Zeitdruck	.00	-.04	.04***	-.20***	.08***	.28***	.05***	.22***
Schritt 4 Interaktionsvariable (Zeitdr.* Lernf. Tätig.)	.00	.00	.01	.08	.00	-.06	.00	.00
Schritt 5 Sektor	.00	.00	.01*	-.10*	.00	.05	.00	.05
R ² Gesamt	.13***		.16***		.10***		.11***	
n	443		443		400		442	

Anmerkungen. Lernf. Tätigkeitsbed/Lernf. Tätig. = lernförderliche Tätigkeitsbedingungen (Vollständigkeit/Handlungsspielraum, Transparenz und Anforderungsvielfalt); Zeitdr. = Zeitdruck; Arbeitsf. (psych. Arbeitsanf.) = Arbeitsfähigkeit in Bezug auf psychische Arbeitsanforderungen; Sektor = Öffentliche Verwaltungen oder privatwirtschaftliche Finanzdienstleister (dummy codiert); ^aEingeschlossene Kontrollvariablen: Alter, Geschlecht, Ausbildungsniveau; * $p < .05$, *** $p < .001$

Ein signifikant positiver Zusammenhang lässt sich darüber hinaus sowohl für lernförderliche Tätigkeitsbedingungen und dem allgemeinen Gesundheitszustand als auch für lernförderliche Tätigkeitsbedingungen und Arbeitsfähigkeit in Bezug auf die psychischen Arbeitsanforderungen erkennen. Die Hypothese H1c wird somit bestätigt. Zeitdruck beeinflusst diese Zusammenhänge als Interaktionsvariable nicht, hat aber einen direkten signifikant negativen Einfluss auf die Arbeitsfähigkeit (psychische Arbeitsanforderungen). Darüber hinaus hat hierbei auch der Sektor einen signifikanten Einfluss, verbessert das Modell aber nur geringfügig.

In Bezug auf die betrachteten Erschöpfungsindikatoren lässt sich der in Hypothese H1d angenommene negative Zusammenhang zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen und Erschöpfungsindikatoren nur für Personal Burnout bestätigen. Bezogen auf Irritation sind lernförderliche Tätigkeitsbedingungen als Prädiktor nicht signifikant. Werden lernförderliche Tätigkeitsbedingungen allerdings nach ihren einzelnen Dimensionen differenziert, so lassen

sich weitere Zusammenhänge mit den Erschöpfungsindikatoren erkennen. Kontrolliert für Alter, Geschlecht und Ausbildungsniveau hängen die Dimensionen „Vollständigkeit/Handlungsspielraum“ ($\beta = -.16, p < .05$) und „Transparenz“ ($\beta = -.20, p < .01$) als Prädiktoren in einer hierarchischen multiplen Regressionsanalyse ($R^2 = .09, p < .001; n = 428$) wie erwartet signifikant negativ mit dem Kriterium Irritation zusammen. Für „Anforderungsvielfalt“ als Prädiktor ist dabei jedoch ein signifikant positiver Zusammenhang festzustellen ($\beta = .25, p < .001$). Dies gilt ebenso für Personal Burnout als Kriterium ($R^2 = .10, p < .001; n = 473$): „Vollständigkeit/Handlungsspielraum“ ($\beta = -.20, p < .01$), „Transparenz“ ($\beta = -.18, p < .01$), „Anforderungsvielfalt“ ($\beta = .11, p < .05$). Hypothese H1d lässt sich somit teilweise bestätigen.

4 Die Rolle der Führungskraft (Untersuchung 2)

Ziel von Untersuchung 2 ist die Beantwortung der zweiten Fragestellung zur Rolle der Führungskraft bei der Förderung von arbeitsintegriertem Lernen und ihren Gestaltungsspielräumen. Dazu werden die Hypothesen H2a bis H2e überprüft.

4.1 Datengrundlage und Erhebungsinstrumente

Die hier vorgestellten Analysen basieren ebenfalls auf den quantitativen Erhebungen, die im Rahmen des BAuA-Forschungsprojekts F2372 erhoben und unter 3.1 bereits skizziert wurden. Mithilfe der Online-Befragung bestand die Stichprobe aus insgesamt 538 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Sachbearbeitung aus den zehn Organisationen. Zusätzlich wurden Daten ihrer unmittelbaren Führungskräfte ($N = 144$) erhoben, die in Untersuchung 2 einbezogen werden. Führungskräfte und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden dabei jeweils mit einem eigenen Fragebogen befragt. Für insgesamt 319 Beschäftigte konnte in den Daten durch eine freiwillige, pseudonymisierte Angabe des Teams eine Zuordnung zu ihrer Führungskraft ($n = 86$) vorgenommen werden.

Die Stichprobe der befragten Beschäftigten wurde unter 3.1 näher beschrieben. Von den teilnehmenden Führungskräften waren 75 % in einer öffentlichen Verwaltung tätig und 25 % in einer Bank oder Versicherung. Ihr Durchschnittsalter lag bei 50 Jahren ($SD = 7,2$), ihre durchschnittliche Tätigkeitsdauer bei 9 Jahren ($SD = 7,0$) und der Frauenanteil bei 39%. Die Angaben zum höchsten Ausbildungsabschluss verteilten sich bei der Führungskräfte-Stichprobe wie folgt: 17 % Lehre/Berufsausbildung, 61 % Fachhochschulabschluss, 23 % Universitätsabschluss. Die befragten Führungskräfte gaben eine durchschnittliche Führungsspanne von 14 Beschäftigten ($SD = 10,9$) und eine durchschnittliche Führungserfahrung von 12 Jahren ($SD = 8,6$) an.

In den Befragungen wurde eine Vielzahl von Konstrukten bei den Beschäftigten, bei den Führungskräften und komplementär bei beiden erhoben. Tabelle 5 zeigt die für die Untersuchung 2 relevanten Konstrukte auf, sowie das dafür jeweils verwendete Messinstrument zur Selbsteinschätzung. Bei allen Fragebogenitems hatten die Befragten die Möglichkeit, auf einer 7-Punkt-Likert-Skala zu antworten. Zudem ist angegeben, ob das jeweilige Konstrukt bei den Führungskräften oder ihren jeweiligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhoben wurde.

Tab. 5 Für Untersuchung 2 verwendete Konstrukte und Messinstrumente

Konstrukt	Instrument	Beispielitem
Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen (Vollständigkeit und Tätigkeitsspielraum, Anforderungsvielfalt, Transparenz)	FLMA (Richter & Wardanjan, 2000) [24 Items] – bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhoben	„An meinem Arbeitsplatz habe ich die Möglichkeit, an der Erarbeitung neuer Lösungen teilzunehmen.“
Berufliche Kompetenz	KRI (Kauffeld, Grote & Henschel, 2010) [Auswahl: 24 Items – bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhoben	„Probleme und Veränderungsbedarf in meinem Fachgebiet zu erkennen, fällt mir leicht.“
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	Rigotti, Schyns & Mohr (2008) [Kurzversion: 6 Items] – bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhoben	„Beruflichen Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.“
Leistungsmotivation	LMI (Schuler & Prochaska, 2001) [Auswahl: 9 Items; Dimensionen: Lernbereitschaft, Selbstständigkeit und Flexibilität] – bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhoben	„Ich bin erst zufrieden, wenn ich eine Sache wirklich verstanden habe.“
Einflussmöglichkeiten auf Anforderungsvielfalt, Kooperation, Rückmeldung, Mitwirkung und Selbstständigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	LFI (Frieling et al., 2006) [5 Items] – bei Führungskräften erhoben	„Meine Möglichkeiten zur selbstständigen Tätigkeit meiner Mitarbeiter/innen beizutragen sind...“
Nutzen dieser Möglichkeiten	LFI (Frieling et al., 2006) [5 Items] – bei Führungskräften erhoben	„Ich nutze diese Möglichkeiten zu Förderung der Selbstständigkeit meiner Mitarbeiter/innen...“
Führungsspielraum (Organisation und Delegation)	Korek, Felfe & Franke (2015) [7 Items] – bei Führungskräften erhoben	„Ich kann in meinem Bereich bestimmen, auf welche Art und Weise die Aufgaben erledigt werden sollen.“
Zeitdruck (Führungskräfte)	COPSOQ (Nübling et al., 2005) [Auswahl: 4 Items] – bei Führungskräften erhoben	„Müssen Sie sehr schnell arbeiten?“
Ausreichend Zeit für die Mitarbeiterentwicklung	in Anlehnung an Fandel-Meyer et al. (2015) [Einzelitem] – bei Führungskräften erhoben	„Ich habe im Tagesgeschäft ausreichend Zeit für die Mitarbeiterentwicklung.“
Mitarbeiterentwicklung als Ziel	in Anlehnung an Fandel-Meyer et al. (2015) [Einzelitem] – bei Führungskräften erhoben	„Ich werde an anderen Zielen gemessen, als an der Entwicklung der Mitarbeiter/innen.“ (reversed)
Lernorientierte Führung	LKI (Sonntag, Schaper & Friebe, 2005) [Auswahl: 7 Items] - bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhoben	„Ich erarbeite gemeinsam mit meiner Führungskraft Lern- und Entwicklungsziele.“

4.2 Methodisches Vorgehen

In Untersuchung 2 werden zunächst deskriptive Statistiken dargestellt und analysiert, um die Arbeitssituation der Führungskräfte in der Stichprobe allgemein einschätzen zu können. Darüber hinaus werden die Hypothesen H2a und H2b anhand dieser deskriptiver Kennzahlen überprüft.

Zur Überprüfung der Hypothesen H2c und H2d werden hierarchische multiple Regressionsanalysen für die verschiedenen Kriteriumsvariablen durchgeführt. Die Methode der hierarchischen Regressionsanalyse ermöglicht es schrittweise zu überprüfen, welchen zusätzlichen Beitrag zur Varianzaufklärung die Hinzunahme etwaiger Variablen liefert. Das hier geprüfte Modell enthält lernförderliche Tätigkeitsbedingungen, lernorientierte Führung und eine Interaktionsvariable für lernorientierte Führung als zentrale Prädiktoren. Auf individueller Ebene wird zunächst für individuelle Beschäftigten-Merkmale wie Alter, Geschlecht und Ausbildungsniveau kontrolliert (Schritt 1). In den nächsten Schritten (2-4) werden die zentralen Prädiktoren nacheinander aufgenommen. Abschließend wird überprüft, inwieweit die Zugehörigkeit zum jeweiligen Sektor öffentliche Verwaltung bzw. privatwirtschaftliche Banken oder Versicherungen einen signifikanten Einfluss auf das Modell hat (Schritt 5).

Hypothese H2e wird ebenfalls mit einer hierarchischen Regressionsanalyse überprüft. Dazu wird in einem ersten Schritt für individuelle Merkmale der Führungskraft kontrolliert und im zweiten Schritt der Auftrag zur Mitarbeiterentwicklung als Prädiktor für den Grad lernorientierter Führung als Kriterium aufgenommen. In einem dritten Schritt wird der zusätzliche Beitrag zur Varianzaufklärung durch die Branchenzugehörigkeit geprüft.

Für die Auswertungen wurden die Statistikprogramme IBM SPSS Statistics 25 und Mplus 7.4 eingesetzt.

4.3 Ergebnisse

Tabelle 6 fasst deskriptive Maße für die Ausprägungen der in Untersuchung 2 relevanten Konstrukte zusammen und zeigt die interne Konsistenz der Skalen durch Cronbachs α an. Mit Ausnahme der zusammengefassten Einschätzungen zu den Tätigkeitsmerkmalen durch die Führungskräfte liegt α bei allen Skalen über dem gängigen Schwellenwert von $\alpha > .70$.

Tendenziell sehen Führungskräfte in dieser Untersuchung Möglichkeiten, die Tätigkeitsbedingungen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wie Anforderungsvielfalt, Kooperation, Rückmeldung, Mitwirkung und Selbstständigkeit zu verbessern. Der durchschnittliche Wert von 4,90 (SD = 0,86) auf der siebenstufigen Likert-Skala ist jedoch als moderat zu bezeichnen. Höher ist die durchschnittliche Einschätzung der Führungskräfte, die vorhandenen Möglichkeiten zu nutzen (M = 5,42, SD = 0,72). Der Führungsspielraum in Bezug auf Organisations- und Delegationsmöglichkeiten ist tendenziell vorhanden.

Auf Basis dieser deskriptiven Kennzahlen kann daher davon ausgegangen werden, dass Führungskräfte grundsätzlich Gestaltungsspielräume für eine lernförderliche Arbeitsgestaltung haben, auch wenn diese begrenzt scheinen. In weiten Teilen werden vorhandene Gestaltungsspielräume in dieser Untersuchung jedoch genutzt. Die Hypothesen H2a und H2b können daher bestätigt werden.

Demgegenüber lässt sich keine eindeutige Tendenz feststellen, ob in den untersuchten Organisationen lernorientiert geführt wird (M = 4,41, SD = 1,65). Bei der Betrachtung der Einzelitems ist zu erkennen, dass Führungskräfte am ehesten an neuen Erfahrungen teilhaben lassen (M = 4,95, SD = 1,73) und dabei unterstützen, selbstständig zu lernen (M = 4,89, SD = 1,80). Lern- und Entwicklungsziele werden hingegen eher nicht gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erarbeitet (M = 3,72, SD = 1,96). Lernbegleitung durch

lernorientierte Führung trägt jedoch positiv zu beruflicher Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation bei. Dies geht aus den in Tabelle 7 dargestellten Ergebnissen hervor.

Tab. 6 Deskriptive Statistiken und interne Konsistenz der in Untersuchung 2 eingesetzten Skalen

Skala	Fragebogen	M	SD	Min	Max	α
Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen	MA	4,95	0,82	1,92	6,92	.90
Vollständigkeit und Tätigkeitsspielraum	MA	5,02	0,93	1,75	7,00	.86
Anforderungsvielfalt	MA	4,91	1,03	1,00	7,00	.80
Transparenz	MA	4,84	1,03	1,40	7,00	.71
Berufliche Kompetenz	MA	5,09	0,73	1,00	7,00	.91
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	MA	5,21	0,96	2,17	7,00	.88
Leistungsmotivation	MA	4,76	0,96	2,11	7,00	.72
Einflussmöglichkeiten auf Anforderungsvielfalt Kooperation, Rückmeldung, Mitwirkung und Selbstständigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (zusammengefasst)	FK	4,90	0,86	2,60	6,40	.63
Nutzen dieser Möglichkeiten (zusammengefasst)	FK	5,42	0,72	3,20	7,00	.69
Führungsspielraum (Organisation und Delegation)	FK	5,18	1,04	2,14	7,00	.87
Allgemeiner Zeitdruck (Führungskräfte)	FK	5,11	1,39	1,00	7,00	.90
Ausreichend Zeit für Mitarbeiterentwicklung	FK	3,32	1,46	1,00	7,00	Einzel-
Mitarbeiterentwicklung als Ziel	FK	3,32	1,46	1,00	7,00	items
Lernorientierte Führung	MA	4,41	1,65	1,00	7,00	.93
An neuen Erfahrungen teilhaben lassen	MA	4,95	1,73	1,00	7,00	Einzel-
Dabei unterstützen, selbstständig zu lernen	MA	4,89	1,80	1,00	7,00	
Das Ausprobieren neuer Lösungen mit Fehlertoleranz unterstützen	MA	4,33	1,89	1,00	7,00	
Interesse für Lernen zeigen	MA	4,31	1,92	1,00	7,00	
Regelmäßige Feedback-Gespräche	MA	4,24	2,09	1,00	7,00	
Lern- und Entwicklungsziele gemeinsam erarbeiten	MA	3,72	1,96	1,00	7,00	

Anmerkungen. MA = Fragebogen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter; FK = Führungskräfte-Fragebogen; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum; α = interne Konsistenz (Cronbach, 1951); MA: N = 538; FK: N = 144

Tab. 7 Hierarchische multiple Regressionsanalysen zum Zusammenhang von lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen, lernorientierter Führung und lernrelevanten Merkmalen (Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungsmotivation)

Prädiktor	Lernrelevante Beschäftigtenmerkmale					
	Berufliche Kompetenz		Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung		Leistungsmotivation	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Schritt 1 Kontrollvariablen ^a	.02		.04**		.01	
Schritt 2 Lernf. Tätigkeitsbed.	.13***		.11***		.07***	
		.36***		.33***		.26***
Schritt 3 Lernorientierte Führung	.00		.00		.00	
		.01		.00		-.07
Schritt 4 Interaktionsvariable (Lernor. Führung*Lernf. Tätig.)	.03***		.01*		.01*	
		.18***		.11*		.11*
Schritt 5 Sektor	.01*		.01		.00	
		-.09*		-.08		-.02
R ² Gesamt	.19***		.16***		.09***	
n	467		466		468	

Anmerkungen. Lernf. Tätigkeitsbed/Lernf. Tätig.. = lernförderliche Tätigkeitsbedingungen (Vollständigkeit/Handlungsspielraum, Transparenz und Anforderungsvielfalt); Lernor. Führung = Lernorientierte Führung; Sektor = Öffentliche Verwaltungen oder privatwirtschaftliche Finanzdienstleister (dummy codiert); ^aEingeschlossene Kontrollvariablen: Alter, Geschlecht, Ausbildungsniveau; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Ausgehend von den Ergebnissen der hierarchischen multiplen Regressionsanalysen ist festzustellen, dass lernorientierte Führung keinen eigenen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung der Kriteriumsvariablen berufliche Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation leistet. Hypothese H2c kann somit nicht bestätigt werden. Lernbegleitung durch lernorientierte Führung moderiert allerdings den Zusammenhang zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen und lernrelevanten Merkmalen bei den Beschäftigten. Dies bestätigt die in Hypothese H2d getroffene Annahme, dass Lernbegleitung durch lernorientierte Führung den positiven Zusammengang zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen und beruflicher Kompetenz, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation verstärkt. Der Interaktionseffekt lernorientierter Führung ist in Abbildung 1 hinsichtlich beruflicher Kompetenz grafisch dargestellt. Die Sektorzugehörigkeit leistet bei diesem Modell nur in Bezug auf berufliche Kompetenz einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung.

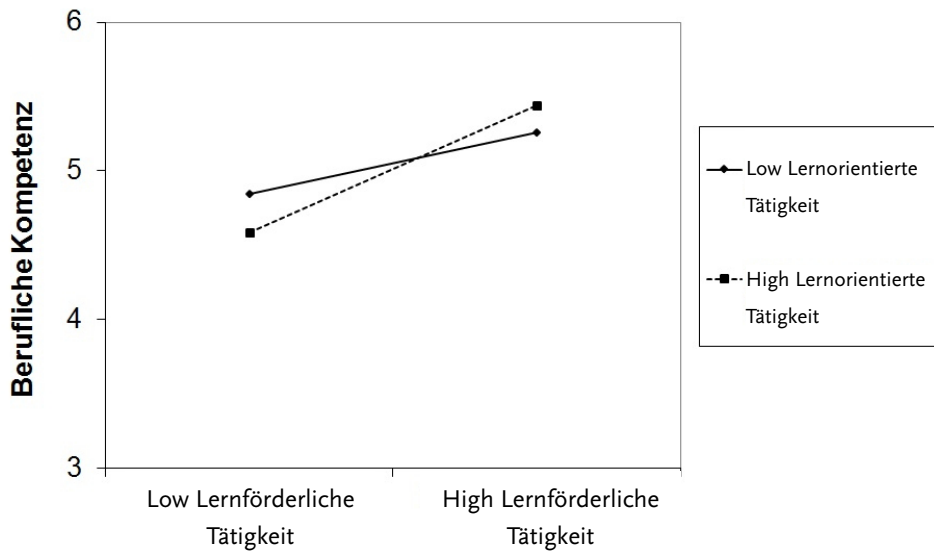


Abb.1 Interaktionseffekt lernorientierter Führung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen und beruflicher Kompetenz
Anmerkungen. n = 467

Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse, mit der untersucht wird, ob der Auftrag zur Mitarbeiterentwicklung für die operativen Führungskräfte mit dem Grad lernorientierter Führung zusammenhängt. Hier zeigt sich, dass die Zielvorgabe zur Mitarbeiterentwicklung einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung lernorientierter Führung leistet. Dieser ist ähnlich hoch, wie die Zugehörigkeit zum jeweiligen Sektor. Die in Hypothese H2e getätigte Annahme kann bestätigt werden, auch wenn die vom Modell insgesamt aufgeklärte Varianz von 7% als vergleichsweise niedrig bewertet werden kann.

Tab. 8 Hierarchische multiple Regressionsanalysen zum Zusammenhang von dem Grad lernorientierter Führung und der Mitarbeiterentwicklung als Zielvorgabe

Prädiktor	Lernorientierte Führung	
	ΔR^2	β
Schritt 1 Kontrollvariablen ^a	.02	
Schritt 2 Zielvorgabe, an MA-Entwicklung gemessen zu werden	.03**	.17**
Schritt 3 Sektor	.02	.14*
R ² Gesamt	.07**	
N	282	

Anmerkungen. Sektor = Öffentliche Verwaltungen oder privatwirtschaftliche Finanzdienstleister (dummy codiert); ^aEingeschlossene Kontrollvariablen: Alter und Geschlecht der Führungskräfte, Führungsspanne, Führungserfahrung; *p<.05, **p<.01

5 Organisationale Rahmenbedingungen (Untersuchung 3)

Ziel von Untersuchung 3 ist die Beantwortung der dritten Fragestellung zu lernförderlichen organisationalen Rahmenbedingungen. Dazu werden verschiedene Muster identifiziert und analysiert.

5.1 Datengrundlage und Erhebungsinstrumente

Datengrundlage für Untersuchung 3 sind 33 qualitative Experteninterviews mit Personalverantwortlichen, mit Geschäftsführern, mit Betriebsräten, sowie mit Gesundheitsverantwortlichen aus den bereits in Untersuchung 2 und 3 einbezogenen Organisationen, durch die die organisationalen Rahmenbedingungen qualitativ tiefergehend analysieren werden können. In den Interviews wurden Rahmenbedingungen zur wirtschaftlichen und politischen Lage, zum digitalen und demografischen Wandel im Betrieb, zur Unternehmenskultur, zur Führungs- und Lernkultur, sowie zum betrieblichen Arbeits- und Gesundheitsschutz erfasst. Grundlage ist ein Leitfaden mit offenen, erzählgenerierenden und strukturierten Fragen. Die Leitfragenerstellung folgt dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ (Helfferrich, 2014, S. 566). Die Fragen des Leitfadens wurden den Gesprächspartnerinnen und -partnern nicht vorgelegt. Der Leitfaden enthielt übergeordnete, offene Hauptfragen, die Erzählanreize schaffen sollten, wobei spezifizierende (strukturierte) Teilfragen dafür sorgten, die Erzählungen in Richtung des Forschungsinteresses zu leiten. Die Expertengespräche dauerten zwischen 30 und 60 Minuten. Die Gespräche fanden in der Regel in den Büros der Experten statt und wurden von den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern durchgeführt. Die Interviews wurden mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Durch die schriftlich fixierte Aufbereitung der Daten wird eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der Interpretation des Materials erreicht (Beck, 2011). Die verschriftlichten Interviews bildeten die Grundlage für die Datenauswertung und -interpretation.

5.2 Methodisches Vorgehen

Die Auswertung der Interviews erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) mit dem Auswertungsprogramm MAXQDA. Dieses Vorgehen ermöglicht ein systematisches und für andere nachvollziehbares Vorgehen der qualitativen Datenauswertung und -interpretation. Die inhaltsanalytische Auswertung der Expertengespräche stützt sich auf ein Kategoriensystem, das auf Grundlage des Leitfadens entwickelt worden ist. Zentrale Aspekte sind die Ausstattung des Personal- und Organisationsbereichs mit Ressourcen (fachlich, materiell, zeitlich) sowie die Charakterisierung der Beziehungen zwischen den betrieblichen Sozialpartnern und der betrieblichen Leistungs politik. Weitere Aspekte sind die generelle Personalausstattung, die innerbetriebliche Mobilität und die Wirksamkeit von Personal- und Organisationsentwicklung. Die Förderung der Qualifizierung und die Nutzung der entsprechenden Angebote sind ein weiterer Auswertungsschwerpunkt. Betriebliche Gelegenheitsstrukturen für arbeitsintegriertes Lernen werden hinsichtlich informeller Lernorte und Lernzeiten betrachtet. Mit Blick auf die Führungskräfte werden die organisationalen Rekrutierungsstrategien sowie das Aufgabenprofil analysiert. Die fachlichen und zeitlichen Ressourcen der Führungskräfte für Arbeitsgestaltung und Aufgabenverteilung werden ebenso betrachtet wie die Nutzung von Feedback und Mitarbeitergesprächen als Mittel der Lernbegleitung. Die Unternehmenskultur wird hinsichtlich der Fehlerkultur betrachtet.

Eine gewichtige mögliche Fehlerquelle hinsichtlich der Validität besteht in der Interviewsituation, wenn sie Anlässe zu einer verfälschten Darstellung gibt (Flick, 2006). Die Glaubwürdigkeit der Aussagen wurde dadurch gesteigert, dass alle Experten darüber informiert wurden, dass auch andere Experten aus der Organisation befragt werden. Zur Sicherung der Reliabilität setzt die Darstellung des Materials auf das Prinzip der „prozeduralen Reliabilität“ (Flick, 2006), die darauf abzielt, nachvollziehbar darzustellen, was Aussage der Befragten ist und wo

die Interpretation beginnt. Die Reliabilität erhöht sich weiterhin durch eine reflexive Dokumentation des Forschungsprozesses während des gesamten Untersuchungsverlaufes (Flick, 2006). Die Teilerhebung der Expertengespräche stellt nicht den Anspruch verallgemeinerbar zu sein.

5.3 Ergebnisse

Das Führungsverhalten von operativen Führungskräften in der Sachbearbeitung ist in viele organisatorische, kulturelle, wirtschaftliche und technische Rahmenbedingungen eingebettet. Besonders relevant für den Stellenwert der Lernförderung in der Organisation ist, ob die Personalpolitik kurz- oder mittelfristig ausgerichtet ist, wie die Kooperation zwischen der zentralen Personalabteilung und den dezentralen Amtsleitungen funktioniert, ob und wie systematisch angemessene Instrumente zu einer rationalen Begründung personalpolitischer Maßnahmen eingesetzt werden und ob und wie Personalentwicklung institutionalisiert ist und praktiziert wird. Für die Organisationen in diesem Forschungsprojekt lassen sich drei Muster von Rahmenbedingungen auf Basis der Expertengespräche rekonstruieren.

In förderlichen Rahmenbedingungen ist das Führungsverhalten auf ausbalancierte, anspruchsvolle Arbeit und Lernförderung gerichtet. Diese Form des Führungsverhaltens ist in Organisationen mit etablierter Personalentwicklung und funktionierenden Arbeitsbeziehungen zwischen den Verantwortlichen für Personalentwicklung und den Organisationseinheiten (d.h. den Fachbereichen, Abteilungen, Ämtern oder Dezernaten) zu finden. Weitere Kennzeichen dieses Musters sind die systematische Anwendung von Instrumenten wie Mitarbeitergespräche und eine angemessene Personalausstattung. Die Personalleitung ist an strategischen Überlegungen zur Modernisierung beteiligt. Techniknutzung und Organisationsentwicklung werden im Rahmen dieser strategischen Überlegungen abgestimmt.

„Die Stadtverwaltung [anonymisiert] hat nach einem Umstrukturierungsprozess einen sehr modernen Weg gewählt. Wir verstehen uns als moderner Dienstleister. Und diesen Prozess haben wir mit sehr fortschrittlichen personalwirtschaftlichen Instrumentarien begleitet und haben dadurch auch einen Stellenwert, der anders ist als in üblichen Verwaltungen. Wir haben als eine von wenigen Kommunen eine Zielsetzung gegeben. Wir haben uns Unternehmenswerte, die auch vom Rat verabschiedet worden sind, (...) gegeben. Und auch Führungsleitlinien, die daraus resultieren. ... Und das versuchen wir in unserer Kultur auch zu leben. Also das heißt, wir versuchen, eine wertschätzende Kultur zu leben. Das ist uns ein wichtiger Ansatz.“ (Personalleitung Kleinstadt).

Die förderlichen Rahmenbedingungen sind in einem integrierten Ansatz und einer strategischen Steuerung durch die Lokalpolitik zu erkennen. Diesem Entwicklungspfad folgt nur eine Minderheit der hier untersuchten kommunalen Verwaltungen, aber zwei der drei Finanzdienstleister. Auch die Einführung moderner Konzepte des Personalmanagements wird nur von einer Minderheit der Kommunalverwaltungen konsequent umgesetzt.

Unter *hemmenden Rahmenbedingungen* entwickeln operative Führungskräfte kurzfristige Muddling-through-Strategien, die auf die Bewältigung der Tagesaufgaben gerichtet sind. Diese Form des Führungsverhaltens ist in Organisationen mit markanter Personalunterausstattung, einem hohen Altersdurchschnitt und fehlender oder wirkungsloser Verantwortlichkeit für Personalentwicklung zu finden. Strategische Impulse der Leitungsebene zur Organisationsentwicklung fehlen oder sind nicht mit der Personalarbeit verknüpft. Lernbegleitung und lernförderliche Arbeitsgestaltung spielen für die Führungskräfte keine Rolle. Vielmehr geht es darum, das Tagesgeschäft ohne größere Zwischenfälle zu bewältigen.

„Wir waren vor dreißig Jahren eine unglaublich junge Verwaltung. Damals kam die Verwaltungsmodernisierung, das Tilburger Modell und was wir alles machen wollten. Dezentrale Ressourcenverantwortung, dezentrale Führungsverantwortung. Also ich will jetzt nicht so weit gehen, Selbst-

führung oder so. Und dadurch sind wir eben halt auch alle irgendwie gemeinsam alt geworden. Und das Problem ist auch, dass wir gemeinsam die verschiedenen Verwerfungen in dieser Verwaltung erlebt haben, das auf und ab. Erst diese Euphorie: „Oh, wir machen alles neu, wir kriegen alles neu hin.“ Dann sind verschiedene Sachen versucht worden, die nicht kontinuierlich prozessmäßig weiterverfolgt worden sind. Wo viele Enttäuschungen auch entstanden sind, wo man gesagt hat: Ach, da ist ja nichts draus geworden. Und ich denke, die Verwaltungsmodernisierung ist im Prinzip steckengeblieben. Darin, dass wir jetzt ein neues Finanzmodell haben. Also auch EDV-mäßig irgendwie ein paar Dinge machen. Aber das, was angedacht worden ist in Bezug auf Mitarbeiterförderung, dezentrale Ressourcenverantwortung, Entscheidungen werden da getroffen, wo die Arbeit gemacht wird oder so, alles das, was wir damals diskutiert haben, gutes Beurteilungssystem, gutes Feedback für die Mitarbeitenden auch bezüglich ihrer Aufgabenerfüllung oder so, das ist alles, so wie ich es wahrnehme, ziemlich auf der Strecke geblieben, leider.“ (Interessenvertretung Kleinstadt).

Die „steckengebliebene“ Verwaltungsmodernisierung ist für Führungskräfte und Beschäftigte in vielen kommunalen Verwaltungen eine bedeutsame Rahmenbedingung. In fast allen Verwaltungen wurden im Zuge der „Neuen Steuerungsmodelle (NSM)“ im Laufe der 90er Jahre neue Kennziffern und eine betriebswirtschaftliche Steuerung, neue EDV Systeme und häufig auch Ansätze eines modernen Personalmanagements eingeführt (z. B. flexible Arbeitszeitregelungen). Diese werden seitdem genutzt. „Auf der Strecke geblieben“ sind allerdings vielfach die für eine Lernkultur wichtigen Elemente Beurteilung, Feedback und Stärkung von Verantwortung und Entscheidungskompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die stark hierarchie- und regelgesteuerte Praxis des Verwaltungshandelns hat in vielen Bereichen der Verwaltung überdauert. Ein Kennzeichen der Arbeitsbedingungen in kommunalen Verwaltungen ist darüber hinaus, dass nicht nur zwischen verschiedenen Verwaltungen große Unterschiede bestehen, sondern auch innerhalb einer Verwaltung zwischen verschiedenen Ämtern oder Fachbereichen. Die „steckengebliebene“ Verwaltungsmodernisierung ist durch „Modernisierunginseln und die selektive Umsetzung einzelner Instrumente gekennzeichnet“ (Bogumil, 2017, S. 122). Beschäftigte sind dadurch Zielkonflikten ausgesetzt. Zielkonflikte charakterisieren auch die Tätigkeit vieler Beschäftigter in der Sachbearbeitung in den Finanzdienstleistungen. Die Expertengespräche in dieser Branche bestätigen den bereits von Breisig und anderen (2010) identifizierten Befund vom ständigen Zielkonflikt zwischen Kunden- und Verkaufsorientierung.

In *widersprüchlichen Rahmenbedingungen* ist ein auf die Förderung der Ressourcen gerichtetes eigensinniges Führungsverhalten einzelner Führungskräfte möglich. In organisatorischen Nischen wirken diese Führungskräfte situativ lernförderlich bei der Arbeitsgestaltung sowie als Lernbegleitung. Widersprüchliche Rahmenbedingungen sind in Organisationen zu finden, die durch eine blockierte Hierarchie oder fehlende Zusammenarbeit zwischen Personalentwicklung und Fachbereichen bzw. Dezernaten gekennzeichnet sind. Das unstrukturierte Umfeld lässt Führungskräften Freiräume, die diese im Einzelfall zur Durchsetzung arbeitswissenschaftlich anspruchsvoller Arbeitsbedingungen und für lernförderliche Arbeitsgestaltung nutzen. Führungskräfte wirken dabei sowohl in der Lernbegleitung wie auch in der lernförderlichen Arbeitsgestaltung.

In der Serviceeinheit (ca. 70 Beschäftigte) einer Großstadt fehlt es beispielsweise an einer Feedbackkultur. Jahresgespräche werden seit langem nicht mehr durchgeführt, es gibt auch keine Personalentwicklung. Allerdings sind die Arbeitsprozesse kooperativ organisiert und regelmäßig werden Teambesprechungen durchgeführt. Die operativen Führungskräfte sowie die räumlichen Gegebenheiten ermöglichen Lernprozesse auf informeller Ebene.

„Also wir haben da auch eine relativ gute Austauschkultur innerhalb der Küchen. Wir haben auf jeder Etage Küchen, da finden schon mal kleine Meetings statt. Und da werden dann auch fachliche Themen oft ausgetauscht. Also das geht ja da dann auch schon, ich sage mal, austauschen und ein Stück weit auch Lernen letztendlich, voneinander lernen. Auch bereichsübergreifend. Was dann wiederum sehr, sehr gut ist.“ (Interessenvertretung Serviceeinrichtung Großstadt).

Die Führungskräfte lassen informelle Treffen zu, die die Beschäftigten unter den widersprüchlichen organisatorischen, räumlichen und arbeitskulturellen Rahmenbedingungen für arbeitsintegriertes Lernen nutzen. Diese kollegialen Lernprozesse sind nicht an den Zuschnitt der Aufbauorganisation gebunden, sondern folgen den Anforderungen der Problemlösung.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung von Tätigkeitsbedingungen in der Sachbearbeitung zeigen die hohe Relevanz von lernförderlicher Arbeitsgestaltung und Lernbegleitung durch lernorientierte Führung für das arbeitsintegrierte Lernen der Beschäftigten. Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen hängen positiv mit beruflicher Kompetenzentwicklung, Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungsmotivation, Gesundheit und Arbeitsfähigkeit in Bezug auf die psychischen Arbeitsanforderungen der Beschäftigten zusammen. Für sachbearbeitende Tätigkeiten in zehn Organisationen der öffentlichen Verwaltung, Banken und Versicherungen konnten daher die theoretisch postulierten Zusammenhänge bestätigt werden. Die Zugehörigkeit zu dem jeweiligen Sektor (öffentlich oder privatwirtschaftlich) hatte darauf keinen starken Einfluss. Zeitdruck ist in dieser Untersuchung kein entscheidender Prädiktor und steht ausschließlich mit Arbeitsfähigkeit in einem signifikant negativen Zusammenhang. Dies ist zunächst überraschend, da für Planungsvorgänge und die Entwicklung neuer Herangehensweisen einerseits zeitliche Ressourcen notwendig sind (Frieling et al., 2006). Andererseits führt beispielsweise gemäß dem „Demand-Control-Model“ (Karasek, 1979) die Interaktion von hohen Anforderungen (wie Zeitdruck) bei gleichzeitig hohem Handlungsspielraum zu hoher Zufriedenheit und neuen Verhaltensweisen („Active Jobs“/„Active learning hypothesis“). Ergebnisse der Beschäftigtenbefragung dieser Untersuchung weisen in diese Richtung, indem die befragten Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter durchaus Handlungsspielräume erleben.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchungen signalisieren allerdings auch, dass Tätigkeitsanforderungen nicht zwangsläufig förderlich wirken müssen. Während die Dimensionen „Handlungsspielraum/Vollständigkeit“ und „Transparenz“ negativ mit Irritation und Personal Burnout zusammenhängen, sind für Anforderungsvielfalt positive Zusammenhänge mit den Erschöpfungsindikatoren zu erkennen. Anforderungsvielfalt kann als arbeitsbezogene Ressource lernförderlich wirken, indem sie Monotonie durchbricht und Anforderungen schafft, die zur Auseinandersetzung anregen (Hacker, 2015). Allerdings können diese Anforderungen auch zur Überforderung führen. Beispielsweise zeigen Humphrey und andere (2007), dass Komplexität neben vielen positiven Effekten auch mit Überforderung in einem Zusammenhang steht. Führungskräfte sollten das Risiko der systematischen Überforderung stets im Blick haben.

Team-, Gruppen-, und Abteilungsleiterinnen und -leiter in der Sachbearbeitung können sich dennoch an etablierten arbeitswissenschaftlichen Kriterien lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen orientieren, um die berufliche Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Zeiten des digitalen und des demografischen Wandels zu unterstützen, und um ihre Arbeitsfähigkeit zu erhalten. In der Befragung dieser Untersuchung berichten die operativen Führungskräfte tendenziell von Möglichkeiten, die Arbeit ihrer Mitarbeiterinnen

und Mitarbeitern lernförderlich zu gestalten, auch wenn diese Möglichkeiten begrenzt scheinen. Darüber hinaus halten sie lernförderliche Tätigkeitsbedingungen für wichtig und sind motiviert, ihre Möglichkeiten zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung zu nutzen.

Führungskräfte beeinflussen den Grad der lernförderlichen Arbeitssituation ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aber nicht nur durch die Arbeitsgestaltung, sondern auch durch die Interaktion in täglichen Führungssituationen. Das Potential von Führungskräften für eine lernförderliche Arbeitssituation kann also auf zwei Arten wirken. Mit Blick auf lernorientierte Führung kann ein positiver Interaktionseffekt identifiziert werden: Lernorientierte Führung verstärkt den positiven Zusammenhang zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen und der beruflichen Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation der Beschäftigten. Die beiden Ebenen „Qualität der Tätigkeit“ und „Qualität der Führung“ greifen somit aus Sicht der Beschäftigten ineinander: Beschäftigte mit stark ausgeprägter lernorientierter Führung erleben ihre Tätigkeiten lernförderlicher als Beschäftigte in gering lernorientiertem Führungskontext. Damit weisen die Ergebnisse dieser Untersuchung auf die notwendige Verbindung von Arbeitsgestaltung und Führung hin, die beispielsweise auch Böhle und Neumer (2015) in anderer Weise betonen: Umgekehrt kann der lernförderliche Nutzen von Handlungsspielräumen etwa durch mangelnde Fehlertoleranz unterlaufen werden, indem sich Beschäftigte auf der Suche nach Absicherung eher in Routinen flüchten als Neues auszuprobieren. Lernbegleitung bietet darüber hinaus die Chance, Lernerfolge und Entwicklung, aber auch Fehler zu reflektieren. Die Reflexion von Lernerfahrungen ist für den nachhaltigen Lernerfolg entscheidend und kann zudem förderlich für die Lernmotivation sein (Dehnbostel, 2015).

Die befragten operativen Führungskräfte in der Sachbearbeitung nutzen allerdings nur selten Instrumente wie regelmäßige Feedbackgespräche und die Vereinbarung von Lern- und Entwicklungszielen. Die hier vorgestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass viele Beschäftigte in den untersuchten Organisationen Lernbegleitung eher situativ als systematisch erleben. Dazu geben Führungskräfte an, in der Regel eher an anderen Dingen als an der Mitarbeiterentwicklung gemessen zu werden. Der Grad lernorientierter Führung steht jedoch in einem signifikant positiven Zusammenhang mit dem Auftrag zur Mitarbeiterentwicklung.

Die Expertengespräche verdeutlichen ebenfalls, dass die Rolle von Führungskräften bei der Personalentwicklung häufig unklar ist und diese im Durchschnitt wenig Unterstützung von der Verwaltungs- bzw. Unternehmensleitung erhalten. Vereinbarungen auf der Ebene der Organisation können das Engagement der Team- und Gruppenleiterinnen und -leiter für das arbeitsintegrierte Lernen jedoch stärken, wenn sie den expliziten Auftrag zur Mitarbeiterentwicklung beinhalten. Organisationale Rahmenbedingungen stellen den Führungskräften einen Handlungs- und Gestaltungsraum für individuelles Führungsverhalten zur Verfügung und wirken orientierend. Entsprechend wichtig ist die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und die Qualifizierung operativer Führungskräfte. In dieser Untersuchung konnten drei Muster unterschiedlicher Rahmenbedingungen für Beschäftigte und Führungskräfte in den untersuchten Organisationen aus öffentlichen Verwaltungen, Banken und Versicherungen rekonstruiert werden: förderliche, hemmende und widersprüchliche Bedingungen. Diese sind an der Kooperation zwischen der zentralen Personalabteilung und den dezentralen Amts-/Abteilungsleitungen, an der Institutionalisierung und Praktizierung der Personalentwicklung, an der systematischen Verwendung angemessener Instrumente, sowie an weiteren organisationalen, kulturellen, wirtschaftlichen und technischen Kontextfaktoren zu bemessen.

Die vorliegenden Untersuchungen konnten eine tätigkeitsspezifische Überprüfung des Konzepts lernförderlicher Arbeitsgestaltung für die Sachbearbeitung als eine der Kernfunktionen in nahezu allen Organisationen vor dem Hintergrund des digitalen und des demografischen Wandels vornehmen, sowie die Tätigkeitsebene mit der Rolle der Führungskraft verbinden

und lernförderliche Rahmenbedingungen einbeziehen. Durch die Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden sowie der gleichzeitigen Befragung von Beschäftigten und ihren Vorgesetzten wurde versucht, potenzielle Störgrößen (z. B. common-method bias) zu reduzieren. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass sich die Ergebnisse im Wesentlichen auf subjektive Einschätzungen beziehen und aufgrund des Fallstudiencharakters dieser Untersuchung kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann.

7 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Führungskräfte bei der Förderung des arbeitsintegrierten Lernens ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwei Ansatzpunkte nutzen können. Sie können sowohl durch die Gestaltung lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen Einfluss auf die Lernchancen und -erfolge ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nehmen, als auch durch lernorientiertes Führungsverhalten. Damit kommt ihnen neben der Rolle als Arbeitsgestalter auch die Rolle als Lernbegleiter zu. Für das Lernen im Kontext der Arbeit sind lernförderliche Bedingungen jedoch nicht nur auf der Tätigkeits- und Führungsebene relevant. Ob arbeitsintegriertes Lernen durch Arbeitsgestaltung und Lernbegleitung gefördert wird, hängt auch von den Rahmenbedingungen in Verwaltungen und Unternehmen ab, die dies nötig und möglich machen.

Für die Praxis bedeuten die Ergebnisse, dass über die stärkere Einbeziehung der Führungskräfte in die Personalentwicklung nachgedacht werden sollte, um das Potential lernförderlicher Arbeitsbedingungen auszuschöpfen. Die Förderung des arbeitsintegrierten Lernens sollte zum Aufgabenprofil der Führungskräfte gehören. Darüber hinaus sollte geregelt werden, wie diese dabei unterstützt werden (z. B. durch Stabsfunktionen oder Qualifizierungsangebote). Zusätzliche Aufgaben für die operativen Führungskräfte wie die Förderung des arbeitsintegrierten Lernens sollten Teil ihrer Aufgabenbeschreibung werden. Lernförderung in der Arbeit darf allerdings nicht über die Köpfe der Beschäftigten hinweg praktiziert werden. Ein offener Austausch sowie ausreichende Partizipationsmöglichkeiten der Beschäftigten - sowohl bei der Ausgestaltung von Tätigkeitsbedingungen als auch der Interaktionsgestaltung mit Führungskräften - sind daher von großer Bedeutung. Weder die Beschäftigten, noch die Team-, Gruppen- und Abteilungsleiterinnen und -leiter dürfen dabei überfordert werden.

Wenn neue Aufgaben wie Lernförderung durch gute Arbeitsgestaltung und Lernbegleitung bei Führungskräften auf ihre „eigentlichen“ Arbeitsaufgaben aufgesattelt werden, besteht diese Gefahr von Überforderung. Auch wenn es keine statistische Vorgabe für die Führungsspanne geben kann, sollte deutlich geworden sein, dass der Einblick in die Tätigkeitsanforderungen und die Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine wichtige Grundlage der Lernförderung sind - und die Führungsspanne somit limitieren. Mit Blick auf die bessere Nutzung des Potenzials der operativen Führungskräfte für eine lernförderliche Arbeitsgestaltung sollte der erlebbare Nutzen des arbeitsintegrierten Lernens deutlich gemacht und kommuniziert werden. Neben der Gesundheit und der Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten sollten auch die Gesundheit und die Arbeitszufriedenheit der Team-, Gruppen- und Abteilungsleiterinnen und -leiter in den Blick genommen werden.

Für Sozialpartner, Sozialversicherungen und Politik ergeben sich aus den Ergebnissen neue Handlungsfelder und Gestaltungsanforderungen. Operative Führungskräfte als Promotoren des arbeitsintegrierten Lernens brauchen selbst systematische Unterstützung, damit die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten zuverlässig gefördert wird. Folgerichtig heißt es in der Fachkräftestrategie der Bundesregierung: „Eine zentrale Antwort auf den vor allem digital getriebenen Strukturwandel ist deshalb die Weiterbildung der jetzt im Berufsleben stehenden

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Gemeinsam müssen wir dafür sorgen, dass alle Erwerbstätigen die Möglichkeit haben, sich die erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen anzueignen.“

Für die Wissenschaft ergeben sich aus dem Forschungsprojekt Hinweise für die konzeptionellen Grundlagen der Förderung von arbeitsintegriertem Lernen. So zeigt die Untersuchung, dass das Lernförderlichkeitskonzept wichtige Erkenntnisse und Ansatzpunkte zur Arbeitsgestaltung und Kompetenzentwicklung in der Sachbearbeitung liefert. Forschung zu Lernförderlichkeit im Dienstleistungssektor sollte insbesondere die Nutzung des Führungsspielraums für Arbeitsgestaltung und Lernbegleitung systematisch in den Blick nehmen. In Zukunft sollten die Wechselwirkungen zwischen Arbeitsgestaltung und Führung weiter untersucht werden, beispielsweise in Bezug auf Handlungsspielräume und den Umgang mit Fehlern. Darüber hinaus sollte auch die Ebene der organisationalen Rahmenbedingungen stets einbezogen werden und die Dynamik und Verstärkung von Lernprozessen stärker berücksichtigt werden. Angesichts der bevorstehenden technologischen Umbrüche in der Arbeitswelt sollte dem Thema Lernförderung ein größerer Stellenwert eingeräumt werden – arbeitsintegriertes Lernen sollte für unterschiedliche Tätigkeitsprofile in unterschiedlichen Kontexten analysiert werden und auch mögliche Gefahren der Überforderung in den Blick genommen werden. Zukünftige Forschung kann somit an den vorhandenen Ergebnissen dieser Untersuchung anknüpfen. Wünschenswert wären dabei auch Interventionsstudien, die die Wirkungsweise von lernorientierter Führung spezifizieren und konkrete Ansatzpunkte ableiten.

Literatur

- Beck, D. (2011): Zeitgemäße Gesundheitspolitik in Kleinst- und Kleinunternehmen. Hemmende und fördernde Bedingungen. Düsseldorf: Ed. Sigma.
- Bergmann, B., & Pietrzyk, U. (2000). Lernanforderungen von Arbeitsaufgaben und Kompetenzentwicklung. *Arbeit*, 9(1), 40-53.
- Bergmann, B., & Richter, F. (2003). Unterwertige und qualifikationsgerechte Beschäftigung – eine vergleichende Studie. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 57(5), 188-197.
- Bergmann, B., & Wardanjan, B. (1999). Organisationsgestaltung und Mitarbeitermotivation. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 53, 25-29.
- Bergmann, B., Pohlandt, A., Pietrzyk, U., Richter, F., & Eisfeldt, D. (2004). Alterstrends beruflicher Handlungskompetenz. In: B. Bergmann, F. Richter, A. Pohlandt, U. Pietrzyk, D. Eisfeldt, V. Hermet, & D. Oschmann (Hrsg.), *Arbeiten und Lernen* (S. 245-273). Münster: Waxmann.
- Bigalk, D. (2006). Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – Spiegelbild der Organisation? Eine vergleichende Analyse von Unternehmen mit hoch und gering lernförderlichen Arbeitsplätzen. Kassel: Kassel University Press.
- Boes, A., Kämpf, T., Langes, B., & Lühr, T. (2016). „Lean“ und „agil“ im Büro. Neue Formen der Organisation von Kopfarbeit in der digitalen Transformation. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bogumil, J. (2017). Modernisierung lokaler Politik. Erkenntnisse aus den letzten 15 Jahren. In: S. Kuhlmann, O. Schwab (Hrsg.), *Starke Kommunen – wirksame Verwaltung. Fortschritte und Fallstricke der internationalen Verwaltungs- und Kommunalforschung* (S. 117-142). Wiesbaden: Springer VS.

Böhle, F., & Neumer, J. (2015). Lernhemnisse bei qualifizierter Arbeit. Eine neue Herausforderung für die Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung. *Praevium*, 2015(2), 32-33.

Breisig, T., König, S., Rehling, M., & Ebeling, M. (2010). „Sie müssen es nicht verstehen, Sie müssen es nur verkaufen!“. Vertriebssteuerung in Banken. Berlin: Ed. Sigma.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

Dehnbostel, P. (2015). Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider.

Dehnbostel, P., & Elsholz, U. (2007). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Chancen für die betriebliche Weiterbildung? *BWP*, 2008(2), 5-8.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.

Dubs, R. (1995). Lernen in der Unternehmung: Eine Führungsaufgabe für Unternehmensleitungen. In: J. P. Thommen (Hrsg.), *Management - Kompetenz* (S. 159-170). Zürich: Versus.

Fandel-Meyer, T., Schneider, C., Seufert, S., Meier, C., & Schuchmann, D. (2015) scil Trendstudie 2015/2016. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.

Felfe, J. (2012). *Arbeits- und Organisationspsychologie 2: Führung und Personalentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Friebe, J. (2005). Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. (Dissertation), Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D., & Müller, R. F. (2006). Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster: Waxmann.

Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.

Hacker, W. (1991). Aspekte einer gesundheitsstabilisierenden und -förderlichen Arbeitsgestaltung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 35, 48-58.

Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten* (2. überarb. Aufl.). Bern: Huber.

Hacker, W. (2015). Lern-, gesundheits- und leistungsförderliche Arbeitsgestaltung in kleinen und mittleren Unternehmen – Warum und wie? Dresden: Technische Universität Dresden.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.

Hasselhorn, H. M. & Freude, G. (2007). *Der Work Ability Index – ein Leitfaden*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer VS.

Hiestand, S. (2017). Wechselwirkung individueller und betrieblicher Lernprozesse. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A metaanalytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356.

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.

Kauffeld, S., Grote, S. & Henschel, A. (2010). Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI). In: J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 337-347). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.

Korek, S., Felfe, J., & Franke, F. (2015). Führungsspielraum. In: J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung* (S. 213-222). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

Matthäi, I. (2009). Ressourcenorientierte Strategien im Kontext von Innovation und lernförderlicher Unternehmenskultur. Saarbrücken: Institut für Sozialforschung und Sozialwirtschaft.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Mohr, G., Rigotti, T. & Müller, A. (2005). Irritation – ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49(1), 44-48.

Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.

Nübling, M. et al. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstruments (COPSOQ)*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Regnet, E. (2009). Der Weg in die Zukunft: Anforderungen an die Führungskraft. In: L. Von Rosenstiel, E. Regnet, & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 36-50). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Richter, F. & Wardanjan, B. (2000). Die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe. Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zu lernrelevanten Merkmalen der Arbeitsaufgabe (FLMA). *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 54(3-4), 175-183.

Richter, G., Köper, B., Dorschu, J., & Thomson, G. (2013). Gestaltungsanregungen für Restrukturierungen. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (Hrsg.), *Arbeitnehmer in Restrukturierungen. Gesundheit und Kompetenz erhalten* (S. 183-196). Bielefeld: WBV.

Richter, P., Debitz, U., & Pohlandt, A. (2009). Evaluation of the quality of job design with the action-oriented software tool REBA—recent developments and applications. In: C. M. Schlick (Hrsg.), *Industrial Engineering and Ergonomics* (S. 321-333). Springer, Berlin, Heidelberg.

Richter, G., Ribbat, M., & Thomson, B. (2018). Die Digitalisierung der Arbeit: Arbeitsintegriertes Lernen als Strategie vorausschauender Personalpolitik. In: T. Redlich, M. Moritz, & J. Wulfsberg (Hrsg.), *Interdisziplinäre Perspektiven zur Zukunft der Wertschöpfung* (S. 219-232). Wiesbaden: Springer Gabler.

Rigotti, T., Schyns, B. & Mohr, G. (2008). A short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255.

Schaper, N., Friebe, J., Wilmsmeier, A., & Hochholdinger, S. (2006). Ein Instrument zur Erfassung unternehmensbezogener Lernkulturen – das Lernkulturinventar (LKI). In: R. Rapp, P. Sedlmeier, & G. Zunker-Rapp (Hrsg.), *Perspectives on Cognition* (S. 175-198). Lengerich: Pabst.

Schaper, N. (2007). Lerntheorien. Theories of Learning. In: H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 43-50). Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H. (1998). Berufsbezogene Leistungsmotivation. In: L. von Rosenstiel & H. Schuler (Hrsg.), *Person - Arbeit - Gesellschaft. Festschrift für Fiermann Brandstätter* (S. 23-45). Augsburg: Wißner.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). Leistungsmotivationsinventar (LMI). Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Göttingen: Hogrefe.

Seufert, S., Fandel-Meyer, T., Meier, C., Diesner, I., Fäckeler, S., & Raatz, S. (2013). Informelles Lernen als Führungsaufgabe. Problemstellung, explorative Fallstudien und Rahmenkonzept. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.

Sonntag, K. & Seiferling, N. (2017). Alters- und berufsbegleitende Veränderungen des Leistungsprofils – Voraussetzungen und Limitationen für gesundes Altern in der Produktion. In: G. Richter, C. Hecker & A. Hinz (Hrsg.), *Produktionsarbeit in Deutschland – mit alternden Belegschaften* (S. 274-293). Berlin: Erich Schmidt.

Sonntag, K., Schaper, N., & Friebe, J. (2005). Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung* (Hrsg.), *Kompetenzmessung in Unternehmen* (S. 19-340). Münster: Waxmann.

Ulich, E. (1998). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Volpert, W. (1983). *Sensumotorisches Lernen. Zur Theorie des Trainings in Industrie und Sport*. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie.

Weibler, J. (2016). *Personalführung*. München: Franz Vahlen.