Götz Richter, Inga Mühlenbrock, Mirko Ribbat

Lernförderliche Arbeitsgestaltung in der Sachbearbeitung – eine Aufgabe für Team- und Gruppenleitungen?

<https://doi.org/10.1515/arbeit-2018-0024>

Zusammenfassung: Organisationen stehen vor der Herausforderung, ihre Beschäftigten auf die digitale Transformation vorzubereiten. Das Lernen bei der Arbeit (arbeitsintegriertes Lernen) kann dabei eine Schlüsselstrategie sein. In diesem Beitrag werden sachbearbeitende Tätigkeiten als Kernfunktion der Verwaltung in den Blick genommen. Es wird der Frage nachgegangen, wie Kompetenzentwicklung, Gesundheit und Zufriedenheit der Beschäftigten durch Lernförderung auf Tätigkeits-, Führungs- und Organisationsebene verbessert werden können. Grundlage dafür ist eine quantitative Befragung von Team- und Gruppenleitungen ($n = 144$) sowie ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ($n = 538$) in Verwaltungen von Kommunen und Finanzdienstleistern. Es kann gezeigt werden, dass Lernförderlichkeit auf jeder Ebene positiv mit Arbeitszufriedenheit, Kompetenzeinschätzung und Gesundheit der Beschäftigten zusammenhängt. Führungskräfte werden als entscheidende Treiber für arbeitsintegriertes Lernen identifiziert, die jedoch unterstützende Rahmenbedingungen benötigen.

Schlüsselwörter: Lernen, Arbeitsgestaltung, Führung, Sachbearbeitung, Digitalisierung

Promoting learning in clerical work – a task for teamleaders?

Abstract: Preparing their employees for the digital transformation is a big challenge for organizations. Learning at work (work-integrated learning) can be a key strategy to meet this challenge. In this article we look at clerical work as a key function in every administration in every organization. Based on survey data of

Dr. Götz Richter, Inga Mühlenbrock, Mirko Ribbat

Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA), Friedrich-Henkel-Weg 1–25, 44149 Dortmund, Deutschland. E-Mail: richter.goetz@baua.bund.de, muehlenbrock.inga@baua.bund.de, ribbat.mirko@baua.bund.de

team and group managers ($n = 144$) and their employees ($n = 538$) in financial and civil service sectors, we explore how the development of professional competence, health and work satisfaction can be improved through learning support on activity level, the level of leadership and the organizational level. We show that the support of work-integrated learning relates to work satisfaction, competence and health of the employees on every level. The team and group managers are identified as the crucial promoters of work-related learning. However, learning-oriented leadership needs supportive framework conditions.

Keywords: learning support, work design, leadership, clerical work, digitalization

1 Einführung

1.1 Digitalisierung und alternde Belegschaften als Herausforderungen

Sachbearbeitung ist eine Kernfunktion in der Verwaltung aller Organisationen. Rationalisierung durch den verstärkten Einsatz digitaler Technologien hat eine lange Tradition in der Sachbearbeitung. Leicht standardisierbare und häufig wiederkehrende Aufgaben der sogenannten einfachen Sachbearbeitung werden bereits seit der Einführung der PCs in den 1970er und 1980er Jahren von digitaler Software übernommen. Der aktuelle Rationalisierungsschub ist technisch auf stark gesunkene Kosten für die Bearbeitung großer Datenmengen zurückzuführen. „In vielen Fällen führt die fortschreitende Digitalisierung zu einer Veränderung in der Arbeitsorganisation und in der Wertschöpfungskette“ (Seibold/Stieler 2016, 10). Damit kommen organisatorische Restrukturierungen und neue Anforderungen auf die Beschäftigten zu.

Viele öffentliche Verwaltungen (insbesondere Kommunalverwaltungen) sind als Folge der restriktiven Einstellungspolitik der jüngeren Vergangenheit durch ein hohes Durchschnittsalter des Personalkörpers gekennzeichnet. Dies geht meist mit einer langen Betriebszugehörigkeit einher. Ein großer Teil der Belegschaften befindet sich im sechsten oder siebten Lebensjahrzehnt und hat ausschließlich oder weit überwiegend in der Verwaltung gearbeitet. Die Organisationen stehen aktuell vor der Aufgabe, Belegschaften mit diesem engen und durch starke Hierarchisierung geprägten Erfahrungshintergrund auf den beschleunigten digitalen Wandel vorzubereiten und diesen Wandel nachhaltig und effizient zu koordinieren (Huchler/Rhein 2017). Arbeitssoziologische Unter-

suchungen zeigen, dass eine hohe Veränderungsdynamik vielfach dazu führt, dass die Arbeit verdichtet wird, die inhaltliche Komplexität steigt und die Aufgaben auf den fachlich anspruchsvollen Kern konzentriert werden (Blättel-Mink 2013). Entsprechend berichtet das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2016) im Monitor „Digitalisierung am Arbeitsplatz – Aktuelle Ergebnisse einer Betriebs- und Beschäftigtenbefragung“, dass 78 Prozent der Beschäftigten aufgrund technologischer Neuerungen die Notwendigkeit sehen, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Es zeichnet sich ab, dass Prozesse und Arbeitsabläufe in naher Zukunft häufiger durch digitale, softwarebasierte Workflows strukturiert sein werden als heutzutage. Damit organisationale Entwicklungs- und Veränderungsprozesse erfolgreich gestaltet werden können, ist es erforderlich, die Kompetenz, Motivation und Gesundheit der Beschäftigten im Veränderungsprozess zu erhalten und ihre Veränderungs- und Lernbereitschaft zu mobilisieren (Schaper 2000). Viele Beschäftigte und Führungskräfte erleben diese Anforderungen als ungleichzeitig, denn die digitale Transformation verspricht eine zunehmende Veränderungsdynamik in einer beruflichen Lebensphase, die als Reife- oder Sättigungsphase (Graf 2007) bezeichnet wird. Die meist älteren Beschäftigten sind besonders gefordert, fachliche und fachübergreifende Anforderungen sowie Selbstorganisationsfähigkeit zu bewältigen. Dafür müssen sie Kompetenzen entwickeln und kontinuierlich weiterentwickeln (Richter/Wardanjan 2000).

Der vorliegende Beitrag¹ geht davon aus, dass Lernen und insbesondere arbeitsintegriertes Lernen eine zentrale Strategie für die menschengerechte Gestaltung dieses Wandels ist. Ausgehend vom bisherigen Forschungsstand ist zu vermuten, dass arbeitsintegriertes Lernen das berufliche Handlungsrepertoire und das Vertrauen in die Problemlösungskompetenz erweitert – Beschäftigte können besser mit der zunehmenden Komplexität der Arbeitsaufgaben umgehen. Arbeitsintegriertes Lernen kann die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und Kollegen/Kolleginnen fördern – Beschäftigte können besser mit den typischen Störungen und Ungewissheiten neuer Anforderungen umgehen und diese kooperativ bearbeiten. Schließlich ist davon auszugehen, dass arbeitsintegriertes Lernen die Reflexivität und damit die individuelle Veränderungskompetenz verbessert – Beschäftigte können sich an organisationalen Veränderungsprozessen beteiligen.

In diesem Beitrag wird analysiert, wie die Gestaltung von Arbeit in der Sachbearbeitung auf arbeitsintegriertes Lernen wirkt. Dabei werden die drei Ebenen Tätigkeit, Führung und Organisation betrachtet und folgende For-

1 Wir danken einem anonymen Gutachter für anregende Fragen und kritische Anmerkungen.

schungsfragen untersucht: Welche Tätigkeitsmerkmale sind die Treiber für Lernen bei der Arbeit? Wie unterstützen Führungskräfte das Lernen bei der Arbeit? Welche organisationalen Rahmenbedingungen fördern oder limitieren arbeitsintegriertes Lernen? Wie sind die wahrgenommenen Auswirkungen auf die Beschäftigten (z.B. Handlungskompetenzen, Zufriedenheit, Gesundheit)?

Dazu werden im Folgenden zunächst grundlegende Tätigkeitsmerkmale der Sachbearbeitung veranschaulicht (1.2), bevor der theoretische Bezugsrahmen lernförderlicher Arbeitsgestaltung skizziert wird (2.1). Da Lernförderung nicht nur die Tätigkeitsebene betrifft, sondern auch Führung und Organisation denkbare Einflussgrößen auf die Wahrnehmung und Entwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darstellen, sind auch theoretische Anhaltspunkte für eine lernorientierte Führung (2.2) und die Lernförderung auf Organisationsebene (2.3) zu skizzieren. Anschließend werden Methodik (3) und Ergebnisse (4) des zugrunde gelegten Forschungsprojekts dargestellt. Zunächst werden die deskriptiven Ergebnisse einzeln präsentiert, anschließend die drei Ebenen Tätigkeit, Führung und Organisation im Zusammenhang analysiert. Die Diskussion der Ergebnisse (5) wird schließlich um Limitationen und ein Fazit (6) ergänzt.

1.2 Tätigkeitsmerkmale der Sachbearbeitung

Die Bezeichnung „Sachbearbeitung“ ist eine Funktionsbezeichnung. Diese fasst Tätigkeiten mit einem breiten Aufgabenspektrum zusammen. Die Bundesagentur für Arbeit bestimmt diese Tätigkeiten so: „Sachbearbeiter/innen im Bereich Büro sind in der Verwaltung und nahezu allen Betrieben der Wirtschaft tätig. Dort arbeiten sie beispielsweise im Bereich der Büroorganisation, in der kaufmännischen Sachbearbeitung, im Personalwesen oder im Sekretariat und unterstützen dabei das mittlere Management“ (Bundesagentur für Arbeit 2007). In der Sachbearbeitung werden vorwiegend Arbeitnehmer/innen mit einer kaufmännischen Ausbildung wie z.B. Bank- oder Versicherungskauffrau/mann, Verwaltungsfachangestellte/r beschäftigt. Daneben finden sich in dieser Funktion auch Absolventen und Absolventinnen von Fachschulen, Hochschulen und Universitäten.

Eine Tätigkeit in der Sachbearbeitung erfordert wirtschaftliche und büroorganisatorische sowie vielfach (verwaltungs-)rechtliche Kenntnisse. Genutzt werden betriebswirtschaftliche Software, Textverarbeitungs- und Tabellenkalkulationsprogramme sowie branchenspezifische Programme. Die Sachbearbeitung ist meist mit der Vorbereitung oder Erarbeitung einer Entscheidung befasst. In einer Versicherung ist das Ergebnis z.B. eine Schadensregulierung, in einer Bank eine Entscheidung über eine Kreditanfrage, in einer Kommune häu-

fig ein Verwaltungsakt wie die Bewilligung oder Ablehnung eines Antrags. „Im Zentrum der Tätigkeit stehen hier [...] Leistungsansprüche, die so weit wie möglich kritisch überprüft und gegebenenfalls auch zurückgewiesen werden sollen“ (Baethge/Oberbeck 1986, 233). Sachbearbeitung befasst sich in der Regel mit Einzelfällen. Ergebnis und Prozessschritte der Bearbeitung eines Falls bzw. einer Anfrage sind vielfach offen. Krems unterscheidet folgende, in der Zeit ablaufende Teiltätigkeiten der Einzelfallsachbearbeitung in der öffentlichen Verwaltung: Entscheidung über ein Tätigwerden, Ermittlung des Sachverhalts, Kommunikation mit Kundinnen und Kunden bzw. Bürgerinnen und Bürgern, Aufbereitung des Sachverhalts nach vorgegebenen oder selbst entwickelten Verfahrensschritten, Würdigung des Sachverhalts, ggf. interne Abstimmungen oder Verhandlungen, Entscheidungsvorschläge oder Entscheidungen sowie die Dokumentation und ggf. eine Reaktion auf Reklamationen, Beschwerden oder Rechtsbehelfe (Krems 2012). In der öffentlichen Verwaltung gilt: „Die Vorgangsbearbeitung erfolgt oft durch mehrere Bearbeiter, welche sequenziell eine Akte bearbeiten. Kollegiale Teamarbeit findet nur ausnahmsweise statt“ (Lenk/Wengelowski 2004, 155). Die Interaktion mit Kundinnen und Kunden, Bürgerinnen und Bürgern, Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten ist ein zentrales Merkmal der Sachbearbeitung und nimmt viel Zeit ein. Telefon und E-Mail sind neben der oben genannten Software die meistgenutzten Werkzeuge.

Digitale Werkzeuge wie die genannten Softwareprogramme werden heute im Rahmen einer Aufbauorganisation verwendet, die durch strikte Hierarchien und eine kleinteilige Arbeitsteilung gekennzeichnet ist. Unter der Überschrift „agile Verwaltung“ werden gegenwärtig Organisationskonzepte diskutiert, die die Verortung der Sachbearbeitung in den Aufbauorganisationen verändern. Diese werden in den Zukunftsentwürfen stärker entlang softwarebasierter Workflows ausgerichtet werden. Die Organisationen sollen die Versäulung überwinden und eine querfunktionale Integration realisieren. Auch in Versicherungen und Banken steht die Verortung der Sachbearbeitung im klassischen Back-Office in der Diskussion. Aufgabenprofile und Formen der Arbeitsteilung werden sich voraussichtlich verändern. Der Auf- und Ausbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ermöglicht es den Beschäftigten, sich an der Gestaltung dieser Prozesse zu beteiligen und sich bei der Veränderung der betrieblichen Leistungserbringung einzubringen – falls ihnen die Möglichkeit dazu eingeräumt wird. Informelles oder arbeitsintegriertes Lernen ist angesichts des digitalen und demografischen Wandels in Unternehmen eine Strategie, um die Handlungskompetenz der Beschäftigten zu stärken und diese damit auf die (Mit-)Gestaltung von Veränderungsprozessen vorzubereiten. Berufliche Handlungskompetenz kann in Anlehnung an Dehnbostel (2015) definiert werden als

die Bereitschaft und Befähigung, in beruflichen Situationen umfassend (d.h. fach-, methoden- bzw. problemlösungs-, selbst- und sozial-)kompetent zu handeln und die eigene Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiterzuentwickeln. Um die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen in der Sachbearbeitung zu unterstützen, müssen Potenziale lernförderlicher Arbeitsgestaltung identifiziert werden. Unter lernförderlicher Arbeitsgestaltung sind Tätigkeitsbedingungen zu verstehen, die „im Arbeitsalltag bei der Arbeitsausführung Lernprozesse begünstigen bzw. lerngünstige Voraussetzungen schaffen“ (Bigalk 2006, 38).

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Die Forschung zu lernförderlicher Arbeitsgestaltung hat in Deutschland mehrere Traditionslinien. Kursorisch sollen drei genannt werden: Schon in den 1960ern wurden in Dresden u.a. von Winfried Hacker, Bärbel Bergmann und Wolfgang Skell Konzepte für geistige Arbeit entwickelt (z.B. Hacker u.a. 1968). Mit Blick auf Arbeitsprozesse und Tätigkeiten in der Fertigung – vor allem in der Automobilindustrie – sind später innovative Konzepte entwickelt und umgesetzt worden (z.B. Bigalk 2006, Frieling u.a. 2001). Schließlich diskutieren aktuelle Forschungen zu Zeit- und Leistungsdruck bei Wissensarbeit unter der Perspektive des Managements von Ungewissheit (Böhle/Busch 2012) risikoorientierte Unsicherheitserfahrungen und Ungewissheitspotenziale mit Blick auf Lern- und Qualifizierungsprozesse in der Arbeit. Zeit- und Leistungsdruck können dabei Hemmnisse für das Lernen in der Arbeit darstellen (Böhle/Neumer 2015). Kurz: Vom arbeitsintegrierten Lernen über das arbeitsplatznahe Lernen bis zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung liegen vielfältige Erfahrungen vor. Es ist eine der forschungsleitenden Annahmen des Projekts „Lernförderliche Arbeitsgestaltung im Dienstleistungssektor – Die Rolle von Führungskräften“, dass diese Erfahrungen genutzt werden können, um Lernprozesse im Zuge der Digitalisierung (Richter u.a. 2018) zu erleichtern. Dass dabei neben den Bedingungen der Tätigkeit selbst die Unterstützung durch die Führungskraft und die organisationale Lernkultur eine wichtige Rolle spielen, sind weitere zentrale Annahmen.

2.1 Tätigkeit

Die zentrale Ebene zur Förderung lernförderlicher Arbeitsbedingungen ist die jeweilige Tätigkeit, da durch sie informelle und implizite Lernprozesse angestoßen werden können (Bigalk 2006). Beim Lernen in der Arbeit stehen Expertise, erfahrungsbasiertes Handeln und unbewusstes Lernen in einer engen wechselseitigen Beziehung zueinander (ebd.). Über das Verstehen und Reflektieren von Erfahrungen als Ergebnis sinnlicher, emotionaler, sozialer und kognitiver Wahrnehmungen kann die Kompetenzentwicklung im Arbeitsalltag unterstützt und gefördert werden (Dehnbostel 2015). Zentral sind dabei solche Aspekte der Arbeitsgestaltung, die das Verhalten und Erleben der Beschäftigten bestimmen, sowie die Frage danach, welche Aufgabenmerkmale sich als lernförderlich erweisen. Konzepte einer psychologisch orientierten Arbeitsgestaltung gewannen in der Bundesrepublik insbesondere mit dem „Programm zur Humanisierung des Arbeitslebens“ in den 1970er Jahren an Bedeutung, indem Arbeit nicht mehr nur effizient, sondern auch menschengerecht gestaltet werden sollte. Damit gerieten das individuelle Wohlbefinden und die persönliche Weiterentwicklung von Beschäftigten in den Fokus: „Der Begriff Arbeitsgestaltung steht für die systematische Veränderung technischer, organisatorischer und (oder) sozialer Arbeitsbedingungen mit dem Ziel, diese an die Leistungsvoraussetzungen des arbeitenden Menschen anzupassen, so dass sie der Erhaltung und Entwicklung der Persönlichkeit sowie der Gesundheit der arbeitenden Menschen im Rahmen effizienter und produktiver Arbeitsprozesse dienen“ (Dunckel/Volpert 1997).

Verschiedene theoretische Ansätze greifen Merkmale lernförderlicher Arbeitsgestaltung auf. Handlungs- und tätigkeitstheoretische Ansätze beziehen sich auf Konzepte persönlichkeits- und gesundheitsförderlicher (z.B. Ulich 2005) bzw. vollständiger Aufgaben (z.B. Hacker 1986). Auch arbeitsmotivations-theoretische Ansätze (Job Characteristic Model; Hackman/Oldham 1976) oder stresstheoretische Abhandlungen wie z.B. das Job Demands-Resources Model (Demerouti u.a. 2001) oder das Job Demand-Control Model (Karasek 1979) adressieren arbeitsbezogene Ressourcen wie Handlungsspielraum oder Feedback. Die Handlungsregulationstheorie (Hacker 1986; Volpert 1987) geht von der Grundannahme aus, dass sich Menschen in jeder Tätigkeit mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und diese gemäß ihren Zielen verändern (Hacker 1986). Den handlungstheoretischen Lernansätzen folgend vollzieht sich Lernen bei der Arbeit durch eine aktive und kognitiv-reflektierende Auseinandersetzung mit den Handlungsanforderungen und Zielen. Wesentliche Phasen der Handlungssteuerung, die einen Lernprozess durch die Tätigkeit ermöglichen, betreffen daher Orientierung, Zielbildung, Planung, Ausführung, Kontrolle und Reflexion

(Schaper 2007). Mit Bezug auf Hacker (2015) lassen sich folgende Merkmale als lernförderliche Tätigkeitsbedingungen zusammenfassen:

- Die Tätigkeiten beinhalten vollständige oder ganzheitliche Aufträge. Sie enthalten planende, steuernde, ausführende und kontrollierende Elemente und fördern damit einen dynamischen, kognitiv anfordernden Prozess (Vollständigkeit).
- Dadurch umfassen sie verschiedene Teiltätigkeiten und bieten somit Abwechslung und motivierende Anregung (Anforderungsvielfalt).
- Die Tätigkeitsbedingungen gewähren zeitlichen und inhaltlichen Entscheidungsspielraum über die Art und Weise, wie Aufgaben erledigt werden (Handlungsspielraum).
- Sie ermöglichen Kooperation, wechselseitige soziale Unterstützung und fördern regelmäßige, konstruktive Rückmeldungen über die Arbeit durch Kollegen, durch Vorgesetzte und durch Kunden (Transparenz).

Es ist davon auszugehen, dass Arbeitsprozesse, die durch diese Kriterien gekennzeichnet sind, die Kompetenzen, die Arbeitszufriedenheit und die Gesundheit der Beschäftigten fördern.

2.2 Führung

Das Verhalten von Führungskräften ist ein wesentlicher Treiber für die Verwirklichung lernförderlicher Tätigkeitsmerkmale. Weibler (2016) erklärt dies mithilfe einer Verbindung von Handlungsregulationstheorie und kognitivistischen Lerntheorien. Arbeitsorientiertes Lernen kann „als Prozess verstanden werden, in dem der Lernende Ziele formuliert, Ergebnisse gedanklich vorwegnimmt und sein Handeln an diesen orientiert. Dabei geht es nicht allein darum, verhaltensbezogene Fähigkeiten aufzubauen, wichtig ist vor allem die sprachliche und intellektuelle Durchdringung der Arbeit – und genau hier können Vorgesetzte ansetzen, um ihren Mitarbeitern beim Lernen zu helfen [...]“ (ebd., 261). Sprache und Verbalisierung sind demnach das entscheidende Medium für das Planen von Arbeitstätigkeiten und dadurch zentrale Voraussetzungen für die intellektuelle Durchdringung von Arbeit. Gespräche, Reflexion und das Thematisieren von Entwicklungszielen sind im Zusammenhang mit lernförderlicher Arbeitsgestaltung von großer Bedeutung. Mit Bezug auf die Handlungsregulationstheorie argumentiert Weibler weiter, dass Vorgesetzte mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern stets vollständige Handlungsabläufe durchsprechen sollten: „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“ (ebd.). So ermöglichen sie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, neben ausführenden auch vorbereitende und steuernde Tätigkeiten zu übernehmen (vollständige Handlung; siehe 2.1).

In unterschiedlichen Forschungssträngen der Führungsforschung konnte gezeigt werden, dass 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 Mitarbeiter einwirken (Felfe 2012). In Bezug auf Lernen wird Führungskräften seit einigen Jahren sogar eine „pädagogische Rolle“ (Dubs 1995) zugeschrieben. Nach Ansicht von Friebe (2005) kommt Führungskräften in Bezug auf die Lernförderlichkeit „die Rolle eines Motivators, Vorbilds und Personalentwicklers“ zu. Regnet (2009) beschreibt das Erkennen und Fördern von Mitarbeiterpotenzial gar als „ureigenste Führungsaufgabe“. Seufert und Kollegen (2013) beschreiben Führungskräfte als „Ermöglicher“ für dezentrales Lernen am Arbeitsplatz, die geeignete Rahmenbedingungen für Lernen schaffen und durch die Gestaltung der Interaktion mit ihren Mitarbeitenden Lernprozesse und die Kompetenzentwicklung unterstützen können. Sie leiten aus den Ergebnissen qualitativer Fallstudien einen Bezugsrahmen für die Unterstützung von informellem Lernen durch Führungskräfte ab, in dem ihnen die Aufgabe zukommt, die täglichen Führungssituationen lernförderlich zu gestalten, Lernkontexte im Rahmen von Arbeitsprozessen zu schaffen, formelles und informelles Lernen aktiv zu begleiten und Lernkulturen zu fördern.

Aus den klassischen Führungstheorien lässt sich nur implizit erschließen, wie lernorientierte Führung charakterisiert werden kann. Bei der Entwicklung ihres Lernkulturinventars hat Friebe (2005) folgende Merkmale in den Führungstheorien identifiziert, die lernorientierte Führung charakterisieren:

- die Unterstützung der Selbstentwicklung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie die Lernunterstützung durch Coaching und Übernahme einer Vorbildrolle (soziale Lerntheorie),
- die Förderung der Qualifikation, Leistungsmotivation und Selbstständigkeit (Rollentheorie der Führung),
- die individuelle Förderung der Beschäftigten, die Schaffung von Lernmöglichkeiten sowie situationsgerechte Rückmeldungen im Sinne von Feedbackprozessen (kooperative Führung),
- die aktive und gezielte Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (transformationale Führung),
- die systematische Förderung der Eigenverantwortung (delegative Führung).

Lernorientierte Führung ist demnach durch die individuelle Unterstützung und Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer persönlichen Entwicklung und beim Erwerb von neuem Wissen gekennzeichnet (Friebe 2005).

2.3 Organisation

Lernrelevante Bedingungen auf der organisationalen Ebene sind beispielsweise das Ausmaß von Ressourcen für Lernen, die beruflichen und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten, die Möglichkeiten des Wissensaustauschs oder die Qualität der Personalentwicklung, die ein Unternehmen oder eine Verwaltung bereitstellen (Sonntag u.a. 2004). Unter *Lernkultur* wird der Stellenwert von Lernen im Unternehmen verstanden. Sie zielt auf die Kompetenzentwicklung, die Flexibilitätssteigerung und die betriebliche Innovationsfähigkeit. Die Lernkultur wird maßgeblich von der Unternehmensleitung, den Führungskräften, der Personalentwicklung und den Beschäftigten selbst (Schaper u.a. 2006) geprägt. „Lernkulturen benötigen lernförderliche und flexible Rahmenbedingungen und Strukturen, die selbst veränderungsoffen und anpassungsfähig gegenüber neuen betrieblichen und externen Anforderungen sind“ (Matthäi 2009, 7). Die *soziale Praxis der Handlungsebene* adressiert das Verhalten der Führungskräfte, also z.B. wie Jahresgespräche ausgestaltet und „gelebt“ werden oder ob non-formales Lernen durch Austausch unter Kolleginnen und Kollegen gefördert oder erschwert wird. Zur *Strukturebene* zählen institutionelle Anreize wie regelmäßige Feedbackgespräche oder Angebote zur Personalentwicklung. „Unternehmen mit Lernkulturen zeichnen sich nicht zuletzt dadurch aus, dass sie an die Entwicklungsfähigkeit ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter glauben und diesen Leitsatz konsequent in die betriebliche Praxis umsetzen. Denn Lernkulturen sind nur glaubwürdig und wirkmächtig, wenn sie mit einem bestimmten Menschenbild unterfüttert sind, welches sich im konkreten Handeln, d.h. in den sozialen Austauschprozessen, der gelebten Führungskultur und dem tatsächlichen Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern manifestiert. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter leisten ihren vollen Beitrag nur, wenn sie auch als Individuen akzeptiert, geschätzt, gefördert und ernst genommen werden“ (Matthäi 2009, 7). Die Strukturelemente der organisationalen Lernkultur finden Niederschlag in den Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Beschäftigten. Die Arbeitszeit- und Pausenregelungen geben Auskunft über den Grad der Anerkennung der individuellen Lebensführung durch die Organisation. Voraussetzung für arbeitsintegriertes Lernen ist schließlich, dass die Beschäftigten über individuell disponierbare Zeitpuffer verfügen – und diese wiederum erfordern Vertrauen der Führungskräfte gegenüber ihren Beschäftigten.

Ansätze der Lernkulturforschung haben neben der bereits erwähnten lernförderlichen Arbeitsgestaltung Anknüpfungspunkte zu verschiedenen anderen Themen wie z.B. der Organisationskultur, dem Personalmanagement oder dem organisationalen Lernen (Sonntag u.a. 2004). Ausgehend von den Leitbildern einer lernenden Organisation und des Organisationslernens werden pädagogische Aspekte in der Literatur zunehmend diskutiert (Seufert u.a. 2013).

2.4 Tätigkeit, Personalführung und organisationale Lernkultur

Die Betrachtung der Ebenen Tätigkeit, Führung und organisationale Lernkultur im Zusammenhang führt zu der Erkenntnis einer Wechselwirkung zwischen individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung. „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, 1). Zentrale Gestalter dieser Wechselwirkung zwischen organisationaler und individueller Veränderung sind die operativen Vorgesetzten (Hiestand 2017; Richter u.a. 2013). Operative Vorgesetzte wie Gruppen-, Team-, Bereichs- oder Abschnittsleitungen sind im Arbeitsalltag für Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation verantwortlich. Sie steuern Arbeitsmenge und Verteilung der Aufgaben, öffnen oder verschließen dabei Handlungsspielräume, schaffen oder verhindern Abwechslung bei der Tätigkeit, geben oder verweigern den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Feedback und sind Ansprechpartner bei Fehlern. Die Analyse der Potenziale lernförderlicher Arbeitsgestaltung sollte daher sowohl die Mikroebene der Arbeitsaufgabe in den Blick nehmen als auch die Mesoebene der Führungskräfte und die Makroebene der Organisation betrachten (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Mehrebenen-Analyse zur Gestaltung des Lernens bei der Arbeit

Matthäi (2007) verweist auf den Zusammenhang von Organisationskultur und Sozialorganisation. Die Perspektive auf Kultur als soziales Konstrukt macht die betrieblichen Regelungen und die Praxis des Arbeitsalltags zum Untersuchungsgegenstand und nicht die Unternehmensleitbilder. Die „gelebte‘ Unternehmenskultur, wie sie sich im konkreten Handeln, im betrieblichen Miteinander und in den sozialen Austauschprozessen, dem Führungsverhalten und der Art des Umgangs mit den Mitarbeitern niederschlägt“ (Matthäi 2007, 11), erfordert eine Orientierung auf das konkrete Handeln und die Betrachtung der Ebenen Tätigkeit, Führung und Organisation im Zusammenhang.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Analyse in diesem Beitrag nutzt empirische Daten aus einem Forschungsprojekt der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. An der Online-Befragung nahmen 538 Beschäftigte und 144 operative Führungskräfte aus Bereichen teil, die mit Aufgaben in der Sachbearbeitung befasst sind. Diese Abteilungen wurden in vorgeschalteten Expertengesprächen mit Unternehmensvertretern ausgewählt. Von den teilnehmenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind 76 Prozent in der öffentlichen Verwaltung und 24 Prozent in Banken oder Versicherungen tätig. Ihr Durchschnittsalter beträgt 44 Jahre ($SD = 11,1$), ihre Tätigkeitsdauer zehn Jahre ($SD = 8,7$), der Frauenanteil liegt bei 63 Prozent. Von den Beschäftigten sind 78,7 Prozent Vollzeit berufstätig (≥ 35 Wochenstunden). Von den teilnehmenden Führungskräften sind 75 Prozent in der öffentlichen Verwaltung und 25 Prozent in Banken und Versicherungen beschäftigt. Führungskräfte nehmen Funktionen als Team-, Gruppen-, Sachgebiets- oder in kleineren Verwaltungen auch als Dezernatsleitungen wahr. Die Vorgesetzten-Stichprobe ist zu 38,5 Prozent weiblich, hat ein Durchschnittsalter von 50,4 Jahren ($SD = 7,17$), eine durchschnittliche Tätigkeitsdauer von 9,25 Jahren ($SD = 7,01$). Der Anteil Vollzeit beschäftigter Führungskräfte liegt bei 98,6 Prozent. Im Projekt wurden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie deren Führungskräfte befragt. Die Befragungsinstrumente wurden so verschlüsselt, dass eine anonymisierte Zuordnung von Führungskräften zu den teilnehmenden Teammitgliedern möglich ist. Dieses Matching konnte für 314 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durchgeführt werden. Die mittlere Führungsspanne liegt bei 14 ($SD = 10,5$). Bei 83 Prozent der befragten Führungskräfte liegt die Führungsspanne bei 20 und weniger Beschäftigten, 47 Prozent führen zehn oder weniger Beschäftigte.

3.2 Eingesetzte Instrumente

In der Studie wurden standardisierte und validierte Fragebögen und Skalen eingesetzt. Im Folgenden werden die ursprünglichen Validierungsstudien bzw. die Quellen der entwickelten Fragebögen genannt, ergänzt um die internen Konsistenzen (Cronbachs α) der vorliegenden Studie, die allesamt bei bzw. über dem anzustrebenden Schwellenwert (0,70) liegen (Schmitt 1996). Es wurden sowohl Beschäftigte als auch ihre direkte Führungskraft mit entsprechenden Fragebögen befragt.

3.2.1 Beschäftigtenfragebogen

Die *Lernförderlichkeit der Tätigkeit* wurde mittels des „Fragebogens zu lernrelevanten Merkmalen der Arbeitsaufgabe“ (FLMA; Richter/Wardanjan 2000) erfasst, der das tätigkeitsbezogene Lernen anhand von drei Faktoren abbildet: Tätigkeitsspielraum und Vollständigkeit (zwölf Items, z.B.: „Meine Arbeit führe ich nicht nur aus, sondern plane, koordiniere und überprüfe sie auch selbst“, Cronbachs $\alpha = 0,86$), Transparenz (fünf Items, z.B.: „Meine Vorgesetzten und/oder Kollegen sagen mir, ob sie mit meiner Arbeit zufrieden oder unzufrieden sind“, $\alpha = 0,71$) und Anforderungsvielfalt (sieben Items, z.B.: „Bei meiner Arbeit habe ich insgesamt gesehen häufig wechselnde, unterschiedliche Aufgaben“, $\alpha = 0,80$). Cronbachs α für den gesamte Fragebogen (24 Items, 1 = „trifft gar nicht zu“, 7 = „trifft völlig zu“) liegt bei 0,90. Die *lernorientierte Führung* wurde mithilfe der Skala „Lernorientierte Führungsaufgaben“ des Lernkulturinventars erhoben (LoF; Sonntag u.a. 2005; sechs Items, z.B.: „Ich erarbeite gemeinsam mit meiner Führungskraft Lern- und Entwicklungsziele“, $\alpha = 0,93$). Es erfasst Führungsaufgaben, durch die Führungskräfte im täglichen Führungshandeln das Lernen und die Entwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern (1 = „trifft gar nicht zu“; 7 = „trifft völlig zu“). Die *Lernförderung durch die Organisation* wurde mittels des Fragebogens zum Lernen in der Arbeit erfasst (LIDA, Wardanjan u.a. 2000; zwölf Items, z.B.: „Bei uns gibt es gute Entwicklungsmöglichkeiten“, $\alpha = 0,86$). Die Antwortmöglichkeiten variierten zwischen „gar nicht“ (1) und „völlig zutreffend“ (7). Die Gesamtskala erfasst somit die Einschätzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu den Rahmenbedingungen der Organisation, die das Lernen im Arbeitsprozess fördern können und auf die Beschäftigte zurückgreifen können. *Kompetenz* wurde anhand ausgewählter Items des Kompetenz-Reflexions-Inventars (KRI; Kauffeld u.a. 2007; $\alpha = 0,91$) erfasst. Jede der folgenden Skalen wurde anhand von sechs Items erfasst (1 = „fast nie“ bis 7 = „(fast) immer“): Fachkompetenz (z.B.: „Probleme und Verän-

derungsbedarf in meinem Fachgebiet zu erkennen fällt mir leicht“, $\alpha = 0,89$), Methodenkompetenz (z.B.: „Es fällt mir leicht, bei meiner Arbeit Prioritäten zu setzen“, $\alpha = 0,88$), Sozialkompetenz (z.B.: „Die eigene Meinung [gegenüber Kollegen, Mitarbeitern] zu vertreten fällt mir leicht“, $\alpha = 0,80$) und Selbstkompetenz (z.B.: „Ich habe immer wieder Interesse an neuen Ideen und Konzepten“, $\alpha = 0,69$). Der *allgemeine Gesundheitszustand* wurde erfasst anhand des Items: „Wenn Sie den besten denkbaren Gesundheitstand mit 10 Punkten bewerten und den schlechtesten denkbaren mit 0 Punkten, wie viele Punkte vergeben Sie dann für Ihren derzeitigen Gesundheitszustand?“ (WAI; Hasselhorn/Freude 2007). Die Skala zur *Arbeitszufriedenheit* bestand aus sechs Items aus dem Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ; Nübling u.a. 2005, z.B.: „Wenn Sie Ihre Arbeitssituation insgesamt betrachten, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt, unter Berücksichtigung aller Umstände?“, $\alpha = 0,87$).

3.2.2 Führungskräftefragebogen

Im Fragebogen für Führungskräfte wurde *Führungsspielraum* mithilfe der Führungsspielraumskala von Korek u.a. (2015) und den Dimensionen Organisations- und Delegationsspielraum erfasst (sieben Items, z.B.: „Als Führungskraft kann ich die Arbeit in meinem Bereich so aufteilen und organisieren, wie ich es für richtig halte“, $\alpha = 0,87$, 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 7 = „trifft völlig zu“). Ergänzend dazu wurden zwei Items in Anlehnung an Fandel-Meyer u.a. (2015) mit gleicher Skalierung eingesetzt („Ich werde an anderen Zielen gemessen als an der Entwicklung von Mitarbeitern“ und „Ich habe im Tagesgeschäft ausreichend Zeit für die Mitarbeiterentwicklung“). Zur Fremdbeurteilung der *Lernhaltigkeit der Tätigkeiten* durch die Führungskräfte wurden Items der Dimensionen „Selbstständigkeit“, „Mitwirkung“, „Vielfalt“, „Rückmeldung“ und „Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten“ aus dem Lernförderlichkeitsinventar (LFI; Frieling u.a. 2006, $\alpha = 0,86$) eingesetzt. Zu diesen Dimensionen wurden die Führungskräfte nicht nur gebeten anzugeben, wie lernhaltig sie die Tätigkeit ihrer Beschäftigten im Durchschnitt dahingehend beurteilen, sondern auch, ihre Möglichkeiten der positiven Beeinflussung, ihre tatsächliche Beeinflussung sowie die Bedeutung der jeweiligen Dimensionen zu bewerten. Die Beurteilung erfolgte auf siebenstufigen Skalen (1 = „trifft gar nicht zu“ bzw. „sehr gering“ bzw. „fast nie“ bis 7 = „trifft völlig zu“ bzw. „sehr hoch“ bzw. „fast immer“).

4 Ergebnisse

Tätigkeit, Führung und organisationale Lernkultur korrelieren miteinander. Nachfolgend werden die deskriptiven Ergebnisse erst Schritt für Schritt und anschließend im Zusammenhang analysiert.

4.1 Tätigkeit

Beschäftigte in der Sachbearbeitung beurteilen die Lernhaltigkeit ihrer Tätigkeit durchschnittlich mit einem Wert 4,95 ($SD = 0,82$) auf der siebenstufigen Skala (Tabelle 1). Die Subskalen „Tätigkeitsspielraum und Vollständigkeit“ ($AM = 5,02$; $SD = 0,93$), „Anforderungsvielfalt“ ($AM = 4,91$; $SD = 1,03$) und „Transparenz“ ($AM = 4,84$; $SD = 1,03$) unterscheiden sich in ihren Ausprägungen kaum voneinander. Am höchsten ausgeprägt ist das Einzelitem des Erfordernisses vielfältiger Fähigkeiten und Fertigkeiten ($AM = 5,81$; $SD = 1,26$), gering ausgeprägt sind der Einfluss der Beschäftigten auf die Arbeitszuteilung ($AM = 3,45$; $SD = 1,71$) und ihr Informationsstand darüber, was in anderen Abteilungen abläuft ($AM = 3,95$; $SD = 1,51$). Um das Niveau der Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe einschätzen zu können, wurde ein Vergleich zur Lernkulturstudie von Friebe (2005) gezogen. Bei dieser sektoral heterogeneren Stichprobe sind deutlich höhere Mittelwerte erkennbar, bei ähnlich großer Streuung. Insbesondere die Merkmale „Transparenz“ sowie „Vollständigkeit und Tätigkeitsspielraum“ sind in der Sachbearbeitung schwächer ausgeprägt als im heterogenen Sample.

Tab. 1: Ergebnisse auf der Ebene der Tätigkeit (Skala: 1–7, Population: Beschäftigte, N = 538)

Skala/Subskalen	AM	SD
Lernhaltigkeit der Tätigkeit (Gesamtskala)	4,95	0,82
Subskala „Tätigkeitsspielraum und Vollständigkeit“	5,02	0,93
Subskala „Anforderungsvielfalt“	4,91	1,03
Subskala „Transparenz“	4,84	1,03

1= trifft gar nicht zu; 7 = trifft völlig zu

Die Einschätzung der Lernförderlichkeit der Tätigkeit wurde hinsichtlich der Beurteilung der lernorientierten Führung durch die Beschäftigten gruppiert (Mediansplit). Hier deutet sich ein Ineinandergreifen der beiden Ebenen Tätigkeit und Führung an: Beschäftigte unter hoher lernorientierter Führung beurtei-

len die Lernhaltigkeit ihrer Tätigkeit signifikant höher als Beschäftigte in gering lernorientiertem Führungskontext (s. Abbildung 2; Mann-Whitney-U-Tests; $p = 0,000$). Die Korrelation zwischen den beiden Gesamtskalen „Lernförderlichkeit der Tätigkeit“ und „Lernorientierte Führung“ beträgt $r = 0,522^{**}$ ($p = 0,000$).

Abb. 2: Lernförderlichkeit der Tätigkeit nach lernorientierter Führung (Beschäftigte, N = 538)

4.2 Führung

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bewerteten die Lernorientierung ihrer unmittelbaren Vorgesetzten mit einem Mittelwert von 4,41 ($SD = 1,65$) insgesamt moderat (Tabelle 2). Am stärksten ist das Item „Führungskraft lässt an neuen Erfahrungen teilnehmen“ mit einem arithmetischen Mittel von 4,95 ($SD = 1,73$) ausgeprägt. Darauf folgen „Führungskraft unterstützt dabei, selbstständig zu lernen“ ($AM = 4,89$; $SD = 1,80$) und „Führungskraft unterstützt Ausprobieren neuer Lösungen mit Fehlertoleranz“ ($AM = 4,33$; $SD = 1,90$). Die gemeinsame Entwicklung von Lern- und Entwicklungszielen ist eher gering ausgeprägt ($AM = 3,72$; $SD = 1,96$), ebenso wie das Führen regelmäßiger Feedbackgespräche ($AM = 4,24$; $SD = 2,09$).

Tab. 2: Ergebnisse auf der Ebene der lernorientierten Führung (Skala: 1–7, Population: Beschäftigte, N = 538)

Skala/Items	AM	SD
Lernorientierte Führungsaufgaben (Gesamtskala)	4,41	1,65
„Führungskraft lässt mich an neuen Erfahrungen teilnehmen“	4,95	1,73
„Führungskraft unterstützt dabei, selbstständig zu lernen“	4,89	1,80
„Führungskraft unterstützt Ausprobieren neuer Lösungen mit Fehlertoleranz“	4,33	1,90
„Ich führe mit meiner Führungskraft regelmäßig Feedback-Gespräche über meine Arbeit“	4,24	2,09
„Ich erarbeite gemeinsam mit meiner Führungskraft Lern- und Entwicklungsziele“	3,72	1,96

1= trifft gar nicht zu; 7 = trifft völlig zu

Auffällig sind die vergleichsweise großen Standardabweichungen bei der lernorientierten Führung. In einem weiteren Schritt wurde daher geprüft, ob die Wahrnehmung lernorientierter Führung durch die Beschäftigten in Abhängigkeit vom Stellenwert von Mitarbeiterentwicklung bei ihren Führungskräften (Mediansplit) variiert. Beschäftigte, deren Führungskräfte an der Mitarbeiterentwicklung gemessen werden, geben an, signifikant stärker lernorientiert geführt zu werden. Sie berichten, dass Lern- und Entwicklungsziele eher gemeinsam erarbeitet werden, die Führungskraft mehr Interesse am Lernen zeigt und Feedback-Gespräche eher geführt werden (Mann-Whitney-U-Tests; $p < 0,05$; siehe Abbildung 3).

Abb. 3: Lernorientierte Führung nach Stellenwert von Mitarbeiterentwicklung aus Sicht der Teammitglieder (Matching von Beschäftigten und ihren Führungskräften, N = 314)

Die operativen Führungskräfte ($N = 144$) wurden danach befragt, welche Bedeutung für sie Lernorientierung im Führungsverhalten hat und wie sie ihr eigenes Führungsverhalten einschätzen. Die Bedeutung von lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen wie Selbständigkeit, Anforderungsvielfalt oder Rückmeldung schätzen Führungskräfte insgesamt als sehr hoch ein ($AM = 6,10$; $SD = 0,65$). Beurteilungen zu Möglichkeiten ihrer Einflussnahme auf die Lernförderlichkeitsdimensionen werden hingegen deutlich geringer eingeschätzt ($AM = 4,87$; $SD = 0,86$). Jedoch zeigen die deskriptiven Auswertungen, dass diese Möglichkeiten von den Führungskräften durchaus genutzt werden ($AM = 5,42$; $SD = 0,72$).

4.3 Organisationale Lernkultur

Die Lernförderung durch die Organisation lag in der Beurteilung der Beschäftigten mit einem Gesamtmittelwert von 4,39 ($SD = 0,96$) im mittleren Bereich (Tabelle 3). Besonders hoch ausgeprägt ist die von den Beschäftigten beurteilte Anerkennung von Selbstständigkeit ($AM = 5,29$; $SD = 1,28$), gefolgt von zeitlichen ($AM = 4,94$; $SD = 1,16$) und Entwicklungsbedingungen ($AM = 4,22$; $SD = 1,37$). Sehr viel schwächer ausgeprägt sind dagegen die Partizipationsmöglichkeiten der Beschäftigten ($AM = 3,08$; $SD = 1,35$). Über die Betrachtung der Fragebogenskalen hinweg ist die Ausprägung von Einzelitems interessant, um die organisationalen Rahmenbedingungen für Lerngelegenheiten einzuschätzen. Positiv zu beurteilen ist dabei die berichtete Zufriedenheit der Beschäftigten mit der Regelung von Arbeits- und Pausenzeiten ($AM = 5,82$; $SD = 1,36$) und die Anerkennung von selbstständigem Handeln ($AM = 5,21$; $SD = 1,52$). Formelle Weiterbildungsmöglichkeiten scheinen eher vorhanden zu sein ($AM = 4,84$; $SD = 1,66$) als berufliche Entwicklungsmöglichkeiten in der Organisation ($AM = 4,02$; $SD = 1,64$). Eher kritisch fallen die Ergebnisse zu Partizipationsmöglichkeiten auf. Beispielsweise beschreiben die Beschäftigten im Durchschnitt, dass sie eher nicht in Entscheidungen der Organisation einbezogen werden ($AM = 2,89$; $SD = 1,50$) oder bei Change-Prozessen gefragt werden ($AM = 3,46$; $SD = 1,56$).

Organisationen stellen den operativen Führungskräften durchaus Entscheidungsspielräume darüber zur Verfügung, auf welche Art und Weise Aufgaben erledigt werden sollen ($AM = 5,38$; $SD = 1,29$). Operative Führungskräfte verfügen ebenfalls über Handlungsspielräume bei der Aufteilung und Organisation der Aufgaben ($AM = 5,17$; $SD = 1,45$). Aus der Perspektive der operativen Führungskräfte zählt die Entwicklung der Beschäftigten jedoch tendenziell nicht zu ihrem Aufgabenkatalog ($AM = 2,53$; $SD = 1,37$). Entsprechend verfügen operative Führungskräfte auch nicht über ein ausreichendes Zeitbudget dafür ($AM = 3,32$; $SD = 1,46$).

Tab. 3: Ergebnisse auf der Ebene der Lernförderung durch die Organisation (Skala: 1–7, Population: Beschäftigte, N = 538)

	AM	SD
Lernförderung durch die Organisation (Gesamtskala)	4,39	0,96
Subskala „Anerkennung von Selbstständigkeit und soziales Klima“	5,29	1,28
Subskala „zeitliche Bedingungen“	4,94	1,16
Subskala „Entwicklungsbedingungen“	4,22	1,37
Subskala „Partizipationsmöglichkeiten“	3,08	1,35

1= trifft gar nicht zu; 7 = trifft völlig zu

Wird die organisationale Lernförderung zusammen mit den Ausprägungen des Führungsspielraums betrachtet, wird der Zusammenhang von organisationalen Rahmenbedingungen und dem empfundenen Führungsspielraum unterstrichen. So hat beispielsweise die Mitarbeiterentwicklung einen signifikant höheren Stellenwert für Führungskräfte aus Organisationen mit einer hohen Lernförderung als für Führungskräfte aus Organisationen mit einer geringen Lernförderung ($r = 0,12^*$, $p = 0,04$). Dies wird zudem durch einen relativ großen Zusammenhang zwischen lernorientierter Unternehmenskultur und lernorientierter Führung untermauert ($r = 0,58^{**}$, $p = 0,000$).

4.4 Tätigkeit, Führung und organisationale Lernkultur

Um Lernprozesse positiv zu beeinflussen, kommt es nicht nur auf lernrelevante Eigenschaften der Aufgabe auf der Mikro-Ebene und das Führungsverhalten an (Meso-Ebene), sondern wesentlich auch auf die Bereitstellung lernrelevanter Bedingungen durch das Unternehmens (Makro-Ebene; Bergmann/Wardanjan 1999). Tabelle 4 zeigt die Korrelationsmatrix der zentralen Konstrukte.

Alle drei Ebenen zeigen einen signifikant positiven Zusammenhang zu Kompetenz, Gesundheit und Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten. Am stärksten sind die Zusammenhänge von lernorientierter Führung, Lernförderung durch die Organisation und Lernförderlichkeit der Tätigkeit mit der allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Die berufliche Kompetenzeinschätzung hängt ebenfalls positiv mit lernförderlichen Bedingungen auf den verschiedenen Ebenen zusammen. Die Ebene der Tätigkeit korreliert dabei deutlich stärker mit der beruflichen Kompetenzeinschätzung als die beiden anderen Ebenen. Darüber hinaus lassen sich signifikante positive Zusammenhänge zwischen der Lernförderung auf allen drei Ebenen und der Einschätzung der Beschäftigten zu ihrem allge-

meinen Gesundheitszustand zeigen. Diese Werte fallen niedriger aus als die Zusammenhänge zur Zufriedenheit und zu den beruflichen Kompetenzen. Da davon ausgegangen werden kann, dass der allgemeine Gesundheitszustand von einer vergleichsweise großen Anzahl von Einflussfaktoren (auch außerhalb des Arbeitskontexts) abhängt und oft nur mittelbar beeinflusst wird, können diese Effekte dennoch als mittlere Korrelationen interpretiert werden (Cohen 1988), die anderen hier dargestellten Effekte ($> 0,40$) als eher hohe Korrelationen.

Tab. 4: Korrelationsmatrix (N = 538 Beschäftigte)

	Lernförderlichkeit der Tätigkeit (FLMA)	Lernorientierte Führung (LoF)	Lernförderung durch Organisation (LIDA)
Kompetenzen (KRI)	0,44**	0,19**	0,19**
Allgemeine Gesundheit (WAI)	0,21**	0,20**	0,27**
Allgemeine Arbeitszufriedenheit (COPSOQ)	0,52**	0,62**	0,57**
Lernorientierte Führung (LoF)	0,52**	–	0,58**
Lernförderung durch Organisation (LIDA)	0,51**	0,58**	–

** = $p < 0,01$

5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen positive Einflüsse aller drei Ebenen auf die Zufriedenheit der Beschäftigten, ihre Gesundheit und die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen. Die Ebenen greifen dabei ineinander. Beispielsweise beurteilen Beschäftigte, die hohe lernorientierte Führung erfahren, auch die Lernhaltigkeit ihrer Tätigkeit signifikant höher als Beschäftigte in gering lernorientiertem Führungskontext. Mit Bezug auf die theoretischen Ansätze lernorientierter Führung überrascht dies nicht. Ein Führungsverständnis, das auf die Selbstständigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zielt und sie durch eine geeignete Rückmeldung individuell unterstützt, ermöglicht entsprechend lernförderliche Tätigkeitsbedingungen. Umgekehrt verweisen Böhle und Neumer (2015) darauf, dass beispielsweise Handlungsspielräume ohne Fehlertoleranz eher dazu führen, dass sich Beschäftigte in sicherere Routinen flüchten und gerade nicht bereit sind, neue, möglicherweise riskante Arbeitsweisen auszuprobieren. Insgesamt bewerten die Beschäftigten den Grad der Lernorientierung ihrer direkten Vorgesetzten allerdings nur schwach positiv. Viele Beschäftigte erleben Lernunter-

stützung eher situativ. So ist die höchste durchschnittliche Ausprägung bei dem Item „An neuen Erfahrungen teilhaben“ zu beobachten. Nur wenige Führungskräfte setzen sich dagegen systematisch für die Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein und nutzen dazu Instrumente wie Feedbackgespräche. Auch das gemeinsame Erarbeiten von Lern- und Entwicklungszielen ist im Mittel eher schwach ausgeprägt, allerdings bei relativ großer Streuung. Beides führt dazu, dass Beschäftigte zwar selbstständig über Erfahrungen lernen, dies aber nicht zielgerichtet ist – und damit das reflexive Element fehlt, das für den nachhaltigen Lernerfolg entscheidend ist und gleichzeitig förderlich für die Lernmotivation sein kann. Reflexion ist darüber hinaus erforderlich, um im ständigen Wandel des Arbeitslebens die Identität zu erhalten und Veränderungen nicht nur zu bewältigen, sondern aktiv und motiviert zu gestalten (Richter/Schröer 2017). Obwohl die meisten Führungskräfte das Lernen bei der Arbeit durchaus für wichtig halten, fehlt vielfach das Wissen oder die Motivation, um die Mitarbeiterentwicklung planvoll in die tägliche Führungsarbeit zu integrieren. Da über 80 Prozent der befragten Führungskräfte eine Führungsspanne von 20 oder weniger Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angeben, kann von einem persönlichen Kontakt und der Kenntnis der fachlichen und persönlichen Stärken und Schwächen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter grundsätzlich ausgegangen werden.

Die operativen Führungskräfte wie Team-, Gruppen- oder Sachgebietsleitungen geben zwar an, Führungsspielraum zu haben in Bezug auf die Aufteilung und Organisation der Aufgaben sowie die Art und Weise, wie Aufgaben erledigt werden. Dennoch werden sie merklich an anderen Zielen als an der Mitarbeiterentwicklung gemessen. Der Großteil der operativen Führungskräfte hat daher keinen expliziten Auftrag zur Förderung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Beschäftigte, deren Führungskräfte an der Mitarbeiterentwicklung gemessen werden, geben jedoch an, signifikant stärker lernorientiert geführt zu werden: Lern- und Entwicklungsziele werden eher gemeinsam erarbeitet, die Führungskraft zeigt mehr Interesse am Lernen und führt eher regelmäßige Feedback-Gespräche. Darüber hinaus geben Führungskräfte überwiegend an, dass es ihnen im Arbeitsalltag an Zeit für die Förderung des arbeitsintegrierten Lernens fehlt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen, dass lernorientierte Führung und Lernförderung durch die Organisation vergleichsweise stark zusammenhängen. Die Art und Weise, wie die Organisationsmitglieder die Anerkennung von Selbstständigkeit, zeitliche und Entwicklungsbedingungen, Partizipationsmöglichkeiten oder arbeitsintegriertes Lernen als Auftrag wahrnehmen, führt zu unterschiedlichen Lernkontexten in der Arbeit.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Führungskräfte entscheidende Treiber einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung sind. Deshalb sollte, falls die Aufgabe der Personalentwicklung in zentralen Stabsstellen konzentriert ist, über die stärkere Einbeziehung der Führungskräfte nachgedacht werden. Die Förderung des arbeitsintegrierten Lernens sollte zum Aufgabenprofil der Führungskräfte gehören und es sollte geregelt werden, wie diese dabei (z.B. durch Stabsfunktionen oder Qualifizierung) unterstützt werden. In kleineren Organisationen werden Team- und Gruppenleitungen für diese Aufgabe nur wenig Unterstützung erhalten. Im Zuge der Feldforschung hat sich allerdings gezeigt, dass es engagierten Führungskräften in Pionierunternehmen gelingt, sich im Rahmen bestehender regelmäßiger Führungskräfte meetings über Erfahrungen und Strategien der lernförderlichen Arbeitsgestaltung auszutauschen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Organisationsleitung die erforderlichen zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stellt.

Hier liegt ein großes, bislang nicht genutztes Potenzial zur Förderung von Kompetenz und Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten. Mit Blick auf die Herausforderungen des Erhalts der Arbeitsfähigkeit in ihren beiden dominanten Dimensionen Gesundheit und Kompetenz stellt sich die Frage, ob das bestehende Aufgabenprofil zukunftsfähig ist. Kriegesmann und Kley (2014) thematisieren den Aspekt eines fehlenden Auftrags in einer Studie zum Erhalt der Gesundheit von Führungskräften in Change-Prozessen. Die Anforderung, den Veränderungsprozess gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu kommunizieren, wird bei Führungskräften auf ihre „eigentlichen“ Arbeitsaufgaben aufgesattelt und von diesen zum Teil als „nicht wertschöpfend“ erlebt. In der Studie korreliert ein hoher Anteil an nicht wertschöpfender Arbeit mit einem höheren Grad an vitaler Erschöpfung. Mit Blick auf die bessere Nutzung des Potenzials der operativen Führungskräfte für eine lernförderliche Arbeitsgestaltung müssen also auch die Gesundheit und die Arbeitszufriedenheit der Team-, Gruppen- und Sachgebietsleitungen im Blick gehalten werden. Zusätzliche Aufgaben wie die Förderung des arbeitsintegrierten Lernens dürfen nicht den nicht-wertschöpfenden Tätigkeiten zugerechnet werden, sondern müssen Teil ihrer Aufgabenbeschreibung werden.

Die beschleunigte digitale Transformation der Arbeit stellt Unternehmen und Verwaltungen vor die Herausforderung, auch die betrieblichen Leistungsprozesse der Sachbearbeitung an die veränderten technischen Möglichkeiten anzupassen. Dabei werden sich Arbeitsaufgaben und die Verortung der Sachbearbeitung in der Aufbauorganisation verändern. Diese Herausforderung ist an sich nicht neu. Baethge und Oberbeck haben schon 1986 in „Zukunft der Angestellten: Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwal-

tung“ den Einzug digitaler Technologien als sogenannte „Dunkelverarbeitung“ in der Sachbearbeitung von Versicherungen thematisiert. Als Folge der Einführung der EDV in der Sachbearbeitung ist im Verlauf der 80er und 90er Jahre die einfache Sachbearbeitung, die z.B. im Rechnungswesen oder in der Personalabteilung Listen geführt hat, weitgehend von Computerprogrammen übernommen worden. Auch heute stehen sich schematisch eine tayloristisch geprägte Anwendungsstrategie digitaler Technik, die zum „digitalen Fließband“ (Boes u.a. 2016) führt, und eine Strategie, die Beschäftigte als Träger von Potenzialen im Visier hat, die es zu erhalten und weiterzuentwickeln gilt (Kädtler 2013), gegenüber. Die unterschiedlichen Pfade führen die Sachbearbeitung entweder in die zunehmende Zerlegung der Aufgaben oder in eine Weiterentwicklung der Einzelfallbearbeitung durch die Integration vor- und nachgelagerter Tätigkeiten (wie zum Beispiel Recherchen oder Absprachen mit Kunden, Zulieferern oder Bürgern) – insbesondere was die Entscheidungsvorbereitung angeht. Um die Beschäftigten in Change-Prozesse einzubinden, bedarf es vertrauensvoller, transparenter und zeitnaher Kommunikation, da dies zu einer Reduzierung der Unsicherheit, mehr Arbeitszufriedenheit und erhöhtem Engagement führt (Miller/Monge 1985). In der hier vorgestellten Untersuchung fällt jedoch die deutlich negative durchschnittliche Bewertung der Partizipationsmöglichkeiten von Beschäftigten auf, was sich angesichts der notwendigen Anpassungsleistungen als problematisch herausstellen könnte. In der Verbesserung dieser Möglichkeiten liegt das Potenzial, um geeignete Lernkontexte zu schaffen, die die lernförderliche Arbeitsgestaltung unterstützen.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dieser Untersuchung um Fallstudien in einzelnen Organisationen handelt und die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können. Mit Hilfe von deskriptiver Statistik und Zusammenhangsmaßen konnten Ansatzpunkte identifiziert werden, die es in Zukunft in Wissenschaft und Praxis näher zu überprüfen gilt. Darüber hinaus wurden in dieser Untersuchung für die Auswertung sowohl der endogenen als auch der exogenen Variablen nur subjektive Daten verwendet, was die Gefahr eines „Common-method bias“ mit sich bringt. Zukünftige Untersuchungen sollten daher die in dieser Analyse identifizierten Ansatzpunkte aufgreifen, weitere Methoden sowie vertiefende Analyseverfahren integrieren und auf ihre Repräsentativität prüfen.

6 Fazit

In diesem Beitrag wurde analysiert, wie Arbeitsgestaltung von Sachbearbeitung auf arbeitsintegriertes Lernen wirkt. Ausgeübte Tätigkeit, Führung und organisationale Lernkultur sind bedeutende Einflussfaktoren auf die Arbeitsqualität in der Sachbearbeitung. Die positiven Effekte lernförderlicher Arbeitsgestaltung auf Arbeitszufriedenheit und Kompetenzerfahrung der Beschäftigten machen diese zu einem wichtigen Baustein bei der Vorbereitung einer potenzialorientierten Reorganisationsstrategie. Es ist allerdings zu vermuten, dass eine potenzialorientierte Strategie erst glaubwürdig und von den Beschäftigten unterstützt wird, wenn die verbreitete Verweigerung von Partizipation überwunden wird. Führungskräfte sind entscheidende Treiber für arbeitsintegriertes Lernen, da sie auf die Aufteilung und Organisation der Aufgaben sowie auf die Art und Weise, wie Aufgaben erledigt werden, großen Einfluss haben und damit Tätigkeitsbedingungen schaffen, die das Lernen bei der Arbeit unterstützen oder behindern. Darüber hinaus interagieren sie durch ihre tägliche Führungsarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und können diese in ihrer Entwicklung individuell unterstützen. Die Untersuchung in zehn öffentlichen Verwaltungen, Banken und Versicherungen signalisiert jedoch, dass die lernorientierte Führungsarbeit in vielen Organisationen nicht gelebt wird. Hinweise auf mögliche Gründe dafür liefern die Erkenntnisse, dass Führungskräfte in der Regel eher an anderen Dingen gemessen werden als an der Mitarbeiterentwicklung und dass sie die Einschätzung äußern, zu wenig Zeit für die Mitarbeiterentwicklung zu haben. Hier liegt ein großes, bislang nicht genutztes Potenzial zur Förderung von Kompetenz und Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung signalisieren, dass die Qualifizierung operativer Führungskräfte wie Team-, Gruppen- oder Sachgebietsleitungen mit Blick auf eine lernorientierte Führung sowie die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen entscheidende Ansatzpunkte sind, um die Beschäftigten bei der Bewältigung der zunehmenden Komplexität der Arbeitsaufgaben zu unterstützen.

Literatur

- Baethge, M., H. Oberbeck (1986): Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt am Main/New York: Campus
- Bergmann, B., B. Wardanjan (1999): Organisationsgestaltung und Mitarbeitermotivation; in: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 53, 25–29

- Bigalk, D. (2006): Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – Spiegelbild der Organisation? Eine vergleichende Analyse von Unternehmen mit hoch und gering lernförderlichen Arbeitsplätzen. Kassel: Kassel University Press
- Blättel-Mink, B. (2013): Wirtschaft und nachhaltige Innovationen. Neue Chancen durch Beteiligung?; in: S. Klinke, H. Rohn (Hg.): RessourcenKultur. Vertrauenskulturen und Innovationen für Ressourceneffizienz im Spannungsfeld normativer Orientierung und betrieblicher Praxis. Baden-Baden: Nomos, 207–221
- BMAS (2016): Monitor Digitalisierung am Arbeitsplatz. Aktuelle Ergebnisse einer Betriebs- und Beschäftigtenbefragung. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales
- Boes, A., T. Kämpf, K. Gül, B. Langes, T. Lühr, K. Marrs, A. Ziegler (2016): Digitalisierung und „Wissensarbeit“: Der Informationsraum als Fundament der Arbeitswelt der Zukunft; in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 18–19, 32–39
- Böhle, F., S. Busch (2012): Von der Beseitigung und Ohnmacht zur Bewältigung und Nutzung – Neue Herausforderungen und Perspektiven im Umgang mit Ungewissheit; in: F. Böhle, S. Busch (Hg.): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript, 13–36
- Böhle, F., J. Neumer (2015): Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit. Eine neue Herausforderung für die Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung; in: Praeview, (2), 32–33
- Bundesagentur für Arbeit (2007): Tätigkeitsbeschreibung von Sachbearbeiter/Sachbearbeiterin im Büro vom 26.03.2007. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/archiv/14970.pdf>
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Erlbaum
- Dehnbostel, P. (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider
- Demerouti, E., A. B. Bakker, F. Nachreiner, W. B. Schaufeli (2001): The job demands-resources model of burnout; in: Journal of Applied Psychology, 86, 499–512
- Dubs, R. (1995): Lernen in der Unternehmung: Eine Führungsaufgabe für Unternehmensleitungen; in: J. P. Thommen (Hg.): Management-Kompetenz. Zürich: Versus, 159–170
- Dunckel, H., W. Volpert (1997): Aufgaben- und kriterienbezogene Gestaltung von Arbeitsstrukturen; in: H. Luczak, W. Volpert (Hg.): Handbuch Arbeitswissenschaft. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 791–795
- Fandel-Meyer, T., C. Schneider, S. Seufert, C. Meier, D. Schuchmann (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. Heidelberg, Ruprecht-Karls-Universität
- Frieling, E., H. Bernard, D. Bigalk, R. F. Müller (2001): Lernförderliche Arbeitsplätze – Eine Frage der Unternehmensflexibilität; in: QUEM-report, 69, 109–136
- Frieling, E., H. Bernard, D. Bigalk, R. F. Müller (2006): Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster: Waxmann
- Graf, A. (2007): Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung; in: N. Thom, R. J. Zaugg (Hrsg.): Moderne Personalentwicklung. Wiesbaden: Gabler
- Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern: Huber

- Hacker, W. (2015): Lern-, gesundheits- und leistungsförderliche Arbeitsgestaltung in kleinen und mittleren Unternehmen – Warum und wie? Projektbericht 86. Dresden: Technische Universität Dresden
- Hacker, W., W. Skell, W. Straub (1968): Arbeitspsychologie und wissenschaftlich-technische Revolution. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften
- Hackman, J. R., G. R. Oldham (1976): Motivation through the design of work: Test of a theory; in: *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279
- Hasselhorn, H. M., G. Freude (2007): Der Work Ability Index – ein Leitfaden. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW Verlag für neue Wissenschaft GmbH
- Hiestand, S. (2017): Wechselwirkung individueller und betrieblicher Lernprozesse. *WISO Direkt*, Nr. 20
- Huchler, N., P. Rhein (2017): Arbeitshandeln und der digitale Wandel von kleinen und mittleren Unternehmen: Die Rolle des Menschen und die Grenzen der Formalisierung 4.0; in: *Arbeit*, 26, 3–4, 287–314
- Kädtler, J. (2013): Restrukturierung, Innovation und fairer Tausch?; in: BAuA (Hg.): *Arbeitnehmer in Restrukturierungen. Gesundheit und Kompetenz erhalten*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 13–28
- Karasek, R. A. (1979): Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign; in: *Administrative Science Quarterly*, 24, 2, 285–308
- Kauffeld, S., S. Grote, A. Henschel (2007): Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI); in: J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 337–347
- Korek, S., J. Felfe, F. Franke (2015): Führungsspielraum; in: J. Felfe (Hg.): *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 213–222
- Krems, B. (2012): Sachbearbeiter/in. <http://www.olev.de/s/sachbearb.htm>
- Kriegesmann, B., T. Kley (2014): „Gesund durch Veränderungsprozesse?!“ Belastung und Erschöpfung von Führungskräften in Change-Management-Prozessen; in: *Arbeit*, 23, 2, 105–118
- Lenk, K., P. Wengelowski (2004): Wissensmanagement für das Verwaltungshandeln; in: T. Edeling, W. Jann, D. Wagner (Hg.): *Wissensmanagement in Politik und Verwaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 147–165
- Matthäi, I. (2007): *Innovative Lernkulturen gestalten. Ergebnisse aus dem Verbund AGIL*. Saarbrücken: ISO-Institut
- Matthäi, I. (2009): *Ressourcenorientierte Strategien im Kontext von Innovation und lernförderlicher Unternehmenskultur*. Saarbrücken: ISO-Institut
- Miller, K. I., P. R. Monge (1985): Social information and employee anxiety about organizational change; in: *Human Communication research*, 11, 3, 365–386
- Nübling M., U. Stöbel, H.-M. Hasselhorn, M. Michaelis, F. Hofmann (2005): *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen – Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ)*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW Verlag für neue Wissenschaft GmbH
- Regnet, E. (2009): Der Weg in die Zukunft: Anforderungen an die Führungskraft; in: L. von Rosenstiel, E. Regnet, M. E. Domsch (Hg.): *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 36–50
- Richter, G., A. Schröer (2017): Kompetenz und Gesundheit in der Arbeitswelt fördern. *WISO Direkt*, Nr. 7

- Richter, F., B. Wardanjan (2000): Die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe. Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zu lernrelevanten Merkmalen der Arbeitsaufgabe (FLMA); in: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 54, 3–4, 175–183
- Richter, G., B. Köper, J. Dorschu, G. Thomson (2013): Gestaltungsanregungen für Restrukturierungen; in: BAuA (Hg.): Arbeitnehmer in Restrukturierungen. Gesundheit und Kompetenz erhalten. Bielefeld: W. Bertelsmann, 183–196
- Richter, G., M. Ribbat, B. Thomson (2018): Die Digitalisierung der Arbeit: Arbeitsintegriertes Lernen als Strategie vorausschauender Personalpolitik; in: T. Redlich, M. Moritz, J. Wulfsberg (Hg.): Interdisziplinäre Perspektiven zur Zukunft der Wertschöpfung. Wiesbaden: Springer Gabler, 219–232
- Schaper, N. (2000): Gestaltung und Evaluation arbeitsbezogener Lernumgebungen. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität
- Schaper, N. (2007): Lerntheorien. Theories of Learning; in: H. Schuler, K. Sonntag (Hg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 43–50
- Schaper, N., J. Friebe, W. Anne, S. Hochholdingner (2006): Ein Instrument zur Erfassung unternehmensbezogener Lernkulturen – das Lernkulturinventar (LKI); in: R. Rapp, P. Sedlmeier, G. Zunker-Rapp (Hg.): Perspectives on Cognition. Lengerich: Pabst, 175–198
- Schmitt, N. (1996): Uses and abuses of coefficient alpha; in: Psychological Assessment, 8, 4, 350–353
- Seibold, B., S. Stieler (2016): Digitalisierung der Bürotätigkeiten. IMU Institut GmbH. <http://www.imu-institut.de/data/publication/Endbericht%20Digitalisierung%20der%20Buerotaetigkeiten%2012-16.pdf>
- Seufert, S., T. Fandel-Meyer, C. Meier, I. Diesner, S. Fäckeler, S. Raatz (2013): Informelles Lernen als Führungsaufgabe. Problemstellung, explorative Fallstudien und Rahmenkonzept. scil Arbeitsbericht 24. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning
- Sonntag, K., R. Stegmaier, N. Schaper, J. Friebe (2004): Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur; in: Unterrichtswissenschaft, 32, 2, 104–127
- Sonntag, K., N. Schaper, J. Friebe (2005): Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen; in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor-schung (Hg.): Kompetenzmessung in Unternehmen. Münster: Waxmann, 19–340
- Ulich, E. (2005): Arbeitspsychologie. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Volpert, W. (1987): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten; in: U. Kleinbeck, J. Rutenfranz (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, 1–42
- Wardanjan, B., F. Richter, K. Uhlemann (2000): Lernförderung durch die Organisation – Erfassung mit dem Fragebogen zum Lernen in der Arbeit (LIDA); in: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 54, 3–4, 184–190
- Weibler, J. (2016): Personalführung. München: Vahlen