

Wie können Führungskräfte das Lernen bei der Arbeit fördern?

Mirko RIBBAT, Götz RICHTER

*Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)
Friedrich-Henkel-Weg 1-25, D-44149 Dortmund*

Kurzfassung: Arbeitsintegriertes Lernen ist eine Schlüsselstrategie für Organisationen, um ihre Beschäftigten auf die digitale Transformation vorzubereiten. Dieser Beitrag untersucht, wie Führungskräfte das Lernen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Arbeit fördern können. Auf Basis einer Befragungs-Stichprobe von Beschäftigten mit Sachbearbeitungstätigkeiten ($N = 538$) und ihren operativen Führungskräften ($N = 144$) wurden zwei Strategien untersucht, durch die Führungskräfte arbeitsintegriertes Lernen unterstützen. Zum einen können sie lernförderliche Tätigkeitsbedingungen herstellen, zum anderen können sie lernorientiert führen. Führungskräfte werden als entscheidende Treiber für arbeitsintegriertes Lernen identifiziert, die jedoch unterstützende Rahmenbedingungen benötigen.

Schlüsselwörter: arbeitsintegriertes Lernen, Führung, lernförderliche Arbeitsgestaltung, Digitalisierung

1. Einleitung

Organisationen stehen vor der Herausforderung, ihre Beschäftigten auf die digitale Transformation vorzubereiten. Für Beschäftigte im Dienstleistungssektor steigt die Notwendigkeit, die eigenen Fähigkeiten fortlaufend weiterzuentwickeln (BMAS 2016). Arbeitsintegriertes Lernen kann deshalb eine Schlüsselstrategie sein, um nicht nur die Arbeitsfähigkeit der Beschäftigten zu erhalten, sondern auch um ihre Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in einem sich wandelnden organisationalen Umfeld zu fördern (Richter, Ribbat & Thomson 2018). Dazu bedarf es Tätigkeitsbedingungen, die lerngünstige Voraussetzungen schaffen (Bigalk 2006), sowie Lernbegleitung durch Feedback und Reflexion (Dehnbostel 2018). Im Dienstleistungssektor sind es operative Vorgesetzte wie Gruppen-, Team-, Bereichs- oder Abschnittsleiter/innen, die im Arbeitsalltag für die Arbeitsgestaltung und die Arbeitsorganisation verantwortlich sind.

Mit Bezug auf Hacker (2015) können Tätigkeiten als lernförderlich bezeichnet werden, wenn sie vollständige, ganzheitliche Aufträge enthalten. Diese Aufträge beinhalten planende, steuernde, ausführende und kontrollierende Elemente und fördern damit einen dynamischen, kognitiv anfordernden Prozess (Vollständigkeit). Dadurch umfassen sie außerdem verschiedene Teiltätigkeiten und bieten Abwechslung und motivierende Anregung (Anforderungsvielfalt). Die Tätigkeitsbedingungen gewähren zeitlichen und inhaltlichen Entscheidungsspielraum über die Art und Weise, wie Aufgaben erledigt werden (Handlungsspielraum). Darüber hinaus sind lernförderliche Tätigkeiten durch kooperative Arbeitsvollzüge gekennzeichnet, erfordern wechselseitige soziale Unterstützung und führen zu regelmäßigen, konstruktiven Rückmeldun-

gen über die Arbeit durch Kolleg/innen, durch Vorgesetzte und durch Kund/innen (Transparenz). Richter, Mühlenbrock und Ribbat (2018) konnten zeigen, dass Organisationen den operativen Führungskräften durchaus Entscheidungsspielräume über die Art und Weise zur Verfügung stellen, wie Aufgaben erledigt werden sollen. Allerdings zählt die Mitarbeiterentwicklung für die Unternehmensführung nur selten zu den strategisch verankerten und formellen Zielen operativer Führungskräfte. Außerdem berichten Führungskräfte von einem unzureichenden Zeitbudget für diese Aufgabe (Richter, Mühlenbrock & Ribbat 2018). Neben der Frage, wie Führungskräfte das Lernen bei der Arbeit fördern können, soll daher ebenfalls untersucht werden, welche Rahmenbedingungen die Führungskräfte dabei unterstützen, das Lernen bei der Arbeit tatsächlich zu fördern.

2. Methodisches Vorgehen

Die empirische Datengrundlage stammt aus einem Forschungsprojekt der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA), in dem insgesamt 538 Beschäftigte und 144 operative Führungskräfte aus der Sachbearbeitung mittels Online-Fragebögen befragt wurden. Von den teilnehmenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind 76% in der öffentlichen Verwaltung und 24% in Banken oder Versicherungen tätig (Durchschnittsalter 44 Jahre ($SD = 11,1$), durchschnittliche Tätigkeitsdauer 10 Jahre ($SD = 8,7$), Frauenanteil 63%, höchster Ausbildungsabschluss: 47% Lehre/Berufsausbildung, 36% Fachhochschulabschluss, 16% Universitätsabschluss, 1% Promotion, 0,4% kein Ausbildungsabschluss). Von den teilnehmenden Führungskräften sind 75% in der öffentlichen Verwaltung und 25% in Banken und Versicherungen beschäftigt (Durchschnittsalter 50 Jahre ($SD = 7,2$), durchschnittliche Tätigkeitsdauer 9 Jahre ($SD = 7,0$), Frauenanteil 39%, höchster Ausbildungsabschluss: 17% Lehre/Berufsausbildung, 61% Fachhochschulabschluss, 22% Universitätsabschluss, 1% Promotion). Für einen Teil der Stichprobe konnte den Beschäftigten ($n = 319$) ihre Führungskraft ($n = 86$) zugeordnet werden. In dieser Substichprobe haben operative Führungskräfte wie Team-, Gruppen-, Sachgebiets- oder in kleineren Verwaltungen auch Dezernatsleiterinnen und -leiter eine durchschnittliche Führungsspanne von 15 Beschäftigten (zwischen 1 und 60, $SD = 11,8$) und eine durchschnittliche Führungserfahrung von 12 Jahren (zwischen 0 und 37 Jahre, $SD = 8,6$).

Für die Analysen wurde untersucht, wie Führungskräfte das Lernen bei der Arbeit fördern können: Zum einen durch die Schaffung lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen und zum anderen durch lernorientierte Führung. Lernorientierte Tätigkeitsbedingungen wurden mithilfe des „Fragebogens zu lernrelevanten Merkmalen der Arbeitsaufgabe“ bei den Beschäftigten erfasst (Richter & Wardanjan 2000; z.B. „Meine Arbeit führe ich nicht nur aus, sondern plane, koordiniere und überprüfe sie auch selbst“). Lernorientierte Führung wurde mit ausgewählten Items der Skala „Lernorientierte Führungsaufgaben“ des Lernkulturinventars ebenfalls bei den Beschäftigten erhoben (Sonntag et al. 2005; z.B. „Ich erarbeite gemeinsam mit meiner Führungskraft Lern- und Entwicklungsziele“). Als lernbezogene Outcomes wurden die berufliche Kompetenzeinschätzung anhand ausgewählter Items des Kompetenz-Reflexions-Inventars erfasst (Kauffeld et al. 2007; z.B. „Probleme und Veränderungsbedarf in meinem Fachgebiet zu erkennen fällt mir leicht“), sowie die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung mit Hilfe von Rigotti et al. (2008; z.B. „Durch meine vergangenen beruflichen Erfahrungen bin ich gut auf meine berufliche Zukunft vorbereitet“).

Außerdem wurden Bedingungen in den Blick genommen, die sich darauf auswirken, wie lernorientiert Führungskräfte führen. Dafür wurde bei ihnen ihr allgemeiner Zeitdruck abgefragt (COPSOQ; Nübling et al. 2005; z.B. „Müssen Sie sehr schnell arbeiten?“), ihre Zeit für die Mitarbeiterentwicklung (in Anlehnung an Fandel-Meyer et al. 2015; „Ich habe im Tagesgeschäft ausreichend Zeit für die Mitarbeiterentwicklung“) sowie, ob sie an der Mitarbeiterentwicklung gemessen werden oder nicht (in Anlehnung an Fandel-Meyer et al. 2015; „Ich werde an anderen Zielen gemessen, als an der Entwicklung der Mitarbeiter/innen“, im Weiteren umgekehrt kodiert verwendet).

3. Ergebnisse

Grundsätzlich verfügen Führungskräfte über zwei Strategien, um das Lernen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Arbeit zu fördern. Sie können sich um lernförderliche Tätigkeitsbedingungen bemühen und sie können ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernorientiert führen. Basierend auf dem Gesamtdatensatz des BAuA-Forschungsprojekts ist zu erkennen, dass lernförderliche Tätigkeitsbedingungen einen positiven Einfluss auf wichtige Lernoutcomes wie die berufliche Kompetenzeinschätzung und die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung haben (Tabelle 1). In Bezug auf lernorientierte Führung ist ein Interaktionseffekt festzustellen: Lernorientierte Führung verstärkt den positiven Effekt der Tätigkeitsbedingungen auf die beiden Outcomes Kompetenzeinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartung. Dieser Effekt zeigt sich auch, wenn für das Alter, das Geschlecht und das Ausbildungsniveau statistisch kontrolliert wurde.

Tabelle 1: Moderationseffekt von lernorientierter Führung auf den Zusammenhang zwischen lernförderlichen Tätigkeitsbedingungen, Kompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung (kontrolliert für Alter, Geschlecht und Ausbildungsniveau der Mitarbeiter/innen; N = 538)

	Berufliche Kompetenz (Selbsteinschätzung) β	Selbstwirksamkeitserwartung β
Lernförderliche Tätigkeitsbedingungen	.385***	.325***
Lernorientierte Führung	.004	.013
Interaktionseffekt lernorientierter Führung	.156***	.127**

** $p < .01$, *** $p < .001$

Um näher zu untersuchen, welche Rahmenbedingungen Führungskräfte benötigen, damit sie lernorientiert führen, wurde eine hierarchische Regression durchgeführt. Dabei wurde für Alter und Geschlecht der Führungskräfte sowie für Führungserfahrung und Führungsspanne kontrolliert (Step 1). Im weiteren Schritt wurde die Bedeutung ausreichender Zeitressourcen untersucht (Step 2, allgemeiner Zeitdruck, Zeit für die Mitarbeiterentwicklung). Anschließend wurde die Bedeutung der Zielvorgabe, auch an der Mitarbeiterentwicklung gemessen zu werden, analysiert (Step 3). Da lernorientierte Führung als abhängige Variable bei den Beschäftigten erhoben wurde, diente die Substichprobe als Berechnungsgrundlage, in der die Angaben der

Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern den Angaben ihrer direkten Führungskraft statistisch zugeordnet werden konnten ($n = 319$).

Die zeitlichen Ressourcen der Führungskräfte können den Grad der lernorientierten Führung nicht erklären (nicht signifikante Koeffizienten). Vielmehr kann durch die Hinzunahme der Mitarbeiterentwicklung als definiertes Ziel für Führungskräfte besser aufgeklärt werden, ob Führungskräfte lernorientiert führen oder nicht ($\beta = .168$, $p < .01$; $R^2 = .059$, $p < .01$). Weder Alter, Geschlecht, Führungserfahrung noch Führungsspanne wurden dabei signifikant.

4. Diskussion

Operative Führungskräfte wie Team-, Gruppen-, Sachgebietsleiterinnen und -leiter in der Sachbearbeitung wirken positiv auf die berufliche Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wenn sie sich bei Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation an den etablierten arbeitswissenschaftlichen Kriterien lernförderlicher Tätigkeitsbedingungen orientieren. Mit der Digitalisierung der Arbeit gewinnt daneben die arbeitsintegrierte Lernbegleitung der Führungskraft (Dehnbostel 2018) enorm an Stellenwert. In der Sachbearbeitung bedeutet Digitalisierung vor allem, dass sich fachliche Anforderungen häufiger verändern, da der Aufgabenzuschnitt komplementär zu der Leistungsfähigkeit und Architektur von Software entwickelt wird. Handlungsspielräume, Anforderungsvielfalt, ganzheitliche Aufgaben und Transparenz für die Beschäftigten sollten also mit der individuellen Unterstützung und Motivation zur persönlichen Entwicklung durch die Führungskräfte einhergehen (Friebe 2005), um das Potenzial des Lernens bei der Arbeit bestmöglich auszuschöpfen. Ausgehend von Sonntag et al. (2005) bedeutet dies, Interesse für das Lernen der Beschäftigten zu zeigen, das selbstständige Lernen zu fördern, sie an neuen Erfahrungen teilhaben zu lassen, zum Ausprobieren neuer Lösungen bei gleichzeitiger Fehlertoleranz anzuregen, regelmäßige Feedbackgespräche zu führen und darin auch Lern- und Entwicklungsziele in den Mittelpunkt zu rücken.

Lernorientierte Führung sollte in die tägliche Führungsarbeit integriert werden und keine Aufgabe „on Top“ sein. Tatsächlich bestätigt sich das vielfach von Führungskräften geäußerte Argument, „um Lernförderung kann ich mich nicht auch noch kümmern“, in dieser Untersuchung nicht. Die zeitlichen Ressourcen haben in dieser Stichprobe keinen signifikanten Einfluss darauf, wie lernorientiert die Führungskraft tatsächlich führt. Eine Erklärung für das Engagement in der Lernförderung kann dagegen die Variable „Ich werde an anderen Zielen gemessen, als an der Entwicklung der Mitarbeiter/innen“ liefern. Operative Führungskräfte brauchen also einen Auftrag zur Förderung des arbeitsintegrierten Lernens. Dieser Auftrag kann z.B. Bestandteil eines organisationalen Learning Contracts (Dyer et al. 2018) sein.

Lernförderung in der Arbeit darf nicht über die Köpfe der Beschäftigten hinweg praktiziert werden. Böhle und Neumer (2015) weisen beispielsweise darauf hin, dass der lernförderliche Nutzen von Handlungsspielräumen durch mangelnde Fehlertoleranz unterlaufen werden kann. Beschäftigte seien dann nicht bereit, Risiken zu tragen (die mit dem Erlernen neuer Teiltätigkeiten, Arbeitstechniken und Lösungsstrategien in der Regel verbunden sind), und würden sich eher in sichere Routinen flüchten: „Anstelle einer Veränderungs- und Lernbereitschaft entwickelt sich eher ein Widerstand gegenüber Veränderungen [...] Lernen – soweit es überhaupt stattfindet – beschränkt sich auf eine Perfektionierung von bereits eingespielten Routinen (Böhle & Neumer 2015: 32).

5. Fazit

Die Befragung von Führungskräften und Beschäftigten aus ihren Teams in der Sachbearbeitung von öffentlichen Verwaltungen, Banken und Versicherungen bestätigt die hohe Relevanz lernförderlich gestalteter Arbeitsbedingungen für die berufliche Kompetenzentwicklung und die Selbstwirksamkeitserwartung der Beschäftigten. Die lernförderliche positive Wirkung der gut gestalteten Arbeit wird durch Lernbegleitung im Sinne lernorientierter Führung noch verstärkt. Es wurde deutlich, dass der explizite Auftrag zur Lernförderung die Wahrscheinlichkeit signifikant erhöht, dass sich Führungskräfte für arbeitsintegrierte Lernbegleitung engagieren. Zukünftige Forschung sollte deshalb verstärkt dieses wichtige Zusammenwirken verschiedener Ebenen (Arbeitsgestaltung, Lernbegleitung und organisationale Rahmenbedingungen) in den Blick nehmen. Zwar ist zu beachten, dass es sich bei den hier verwendeten Daten ausschließlich um subjektive Einschätzungen handelt. Die untersuchten Konstrukte sind allerdings zum Teil von den Führungskräften selbst und zum Teil von ihren Mitarbeiter/innen erhoben worden. Insbesondere die längsschnittliche Überprüfung der gefundenen Zusammenhänge wäre für zukünftige Analysen jedoch wünschenswert.

6. Literatur

- Bigalk D (2006) Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – Spiegelbild der Organisation. Eine vergleichende Analyse von Unternehmen mit hoch und gering lernförderlichen Arbeitsplätzen. Kassel: Kassel University Press.
- BMAS, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013) Digitalisierung am Arbeitsplatz (Forschungsbericht 468). Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg).
- Böhle F, Neumer J (2015) Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit. Eine neue Herausforderung für die Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung. *Praevium* 2:32-33.
- Dehnbostel P (2018) Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. *Arbeit* 27:269-294.
- Dyer A, Barybkina E, Erker C, Sullivan J (2018) How Learning Contracts Can Drive an Industrious Revolution. Accessed Jan 08, 2019. https://www.bcg.com/publications/2018/how-learning-contracts-can-drive-industrious-revolution.aspx?utm_medium=Email&utm_source=201812&utm_campaign=201812_NoVal_EALERT_NONE_GLOBAL&utm_usertoken=cf3982feb754934c615c5f445f8850c998e9fb0d&redir=true
- Fandel-Meyer T, Schneider C, Seufert S, Meier C, Schuchmann D (2015) scil Trendstudie 2015/2016. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (Hrsg).
- Hacker W (2015) Lern-, gesundheits- und leistungsförderliche Arbeitsgestaltung in kleinen und mittleren Unternehmen – Warum und wie? Dresden: Technische Universität Dresden (Hrsg).
- Kauffeld S, Grote S, Henschel A (2007) Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI). In: Erpenbeck J, von Rosenstiel L (Hrsg) *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 337–347.
- Nübling M, Stößel U, Hasselhorn HM, Michaelis M, Hofmann F (2005) Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen – Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ). Bremerhaven: NW Verlag für neue Wissenschaft.
- Richter G, Mühlenbrock I, Ribbat M (2018) Lernförderliche Arbeitsgestaltung in der Sachbearbeitung – eine Aufgabe für Team- und Gruppenleitungen? *Arbeit* 27: 317-344.
- Richter G, Ribbat M, Thomson B (2018) Die Digitalisierung der Arbeit: Arbeitsintegriertes Lernen als Strategie vorausschauender Personalpolitik. In: Redlich T, Moritz M, Wulfsberg J (Hrsg) *Interdisziplinäre Perspektiven zur Zukunft der Wertschöpfung*. Wiesbaden: Springer Gabler, 219-232.
- Richter F, Wardanjan B (2000) Die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe. Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zu lernrelevanten Merkmalen der Arbeitsaufgabe (FLMA). *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 54: 175-183.
- 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: 238-255.

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



Gesellschaft für
Arbeitswissenschaft e.V.

Arbeit interdisziplinär analysieren – bewerten – gestalten

65. Kongress der
Gesellschaft für Arbeitswissenschaft

Professur Arbeitswissenschaft
Institut für Technische Logistik und Arbeitssysteme
Technische Universität Dresden

Institut für Arbeit und Gesundheit
Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung

27. Februar – 1. März 2019

GfA-Press

Bericht zum 65. Arbeitswissenschaftlichen Kongress vom 27. Februar – 1. März 2019

**Professur Arbeitswissenschaft, Institut für Technische Logistik und Arbeitssysteme,
Technische Universität Dresden;
Institut für Arbeit und Gesundheit, Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, Dresden**

Herausgegeben von der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V.
Dortmund: GfA-Press, 2019
ISBN 978-3-936804-25-6

NE: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft: Jahresdokumentation

Als Manuskript zusammengestellt. Diese Jahresdokumentation ist nur in der Geschäftsstelle erhältlich.

Alle Rechte vorbehalten.

© **GfA-Press, Dortmund**

Schriftleitung: Matthias Jäger

im Auftrag der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V.

Ohne ausdrückliche Genehmigung der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V. ist es nicht gestattet:

- den Konferenzband oder Teile daraus in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) zu vervielfältigen,
- den Konferenzband oder Teile daraus in Print- und/oder Nonprint-Medien (Webseiten, Blog, Social Media) zu verbreiten.

Die Verantwortung für die Inhalte der Beiträge tragen alleine die jeweiligen Verfasser; die GfA haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Screen design und Umsetzung

© 2019 fröse multimedia, Frank Fröse

office@internetkundenservice.de · www.internetkundenservice.de