

Anreizgestaltung im Kontext selbstgesteuerten Lernens

CAS-Arbeit (Leistungsnachweis 2)
im Rahmen des CAS Performance & Compensation Management
an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW

Autor: **Dominik Fidler**

Begleitet durch: Monika Rohrer

Eingereicht am 7. Juli 2019

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	II
1. Einleitung.....	1
1.1. Ausgangslage	1
1.2. Problem- und Fragestellung	1
1.3. Methodik und Aufbau	2
2. Verknüpfung von Lernen und Anreizen	2
2.1. Begriffsbestimmung: Lernen und selbstgesteuertes Lernen	3
2.2. Beeinflussung von Leistungs- und Lernverhalten durch Anreize	4
3. Erkenntnisse aus der Motivationsforschung für die Anreizgestaltung	5
3.1. Begriffsbestimmung: Motivation und Lernmotivation	5
3.2. Selbstbestimmungstheorie.....	6
3.3. Flow-Theorie.....	8
3.4. Volitionale Ansätze	10
4. Implikationen für die Ausgestaltung von Anreizsystemen.....	11
4.1. Definition und Gestaltungsrahmen von Anreizsystemen	11
4.2. Unternehmensleitbild, Vision & Mission (normative Gestaltungsebene)	12
4.3. Bestimmung der Motivationsstrategie (strategische Gestaltungsebene)	14
4.4. Einsatz von Zielen (operative Gestaltungsebene).....	15
4.5. Auswahl materieller & immaterieller Anreize (operative Gestaltungsebene).....	17
5. Fazit	20
Literaturverzeichnis.....	21

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen der Regulation extrinsischer Motivation	6
Abbildung 2: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen.....	10
Abbildung 3: Verknüpfung von Motivationserkenntnissen, Managementebenen und Anreizsystemelementen.....	12
Abbildung 4: Einfluss der Erkenntnisse zur Motivation auf Elemente des Anreizsystems.....	20

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage

Die Arbeitswelt ist im Wandel. Technologischer Fortschritt, zunehmende Globalisierung sowie demografischer Wandel lassen Produkt-, Dienstleistungs- und Arbeitsmärkte sich immer schneller wandeln. Der dramatische Anstieg an Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität auf diesen Märkten erfordert von Organisationen neue Ideen für den Umgang mit diesen Herausforderungen (Brückner & von Ameln, 2016, S: 383). Vor allem die Digitalisierung prägt unter dem Schlagwort «Arbeitswelt 4.0» die Veränderungen auf Arbeitsmärkten (Genner et al., 2017, S. 3). Auch wenn Digitalisierung und deren konkrete Auswirkungen in der Praxis sehr differenziert verstanden werden, signalisieren Studien Veränderungen in der Gestaltung von Arbeitsprozessen, Geschäftsmodellen, Organisationsstrukturen sowie der Schaffung neuer Berufsbilder und neuer Anforderungen an Mitarbeitende (Genner et al., 2017, S. 3-5).

Die erwähnten Treiber der Marktdynamik lassen zudem neue Kompetenzbedarfe für zukünftigen Unternehmenserfolg entstehen. Darunter befinden sich unter anderem die Fähigkeiten, interdisziplinär und stets lösungsorientiert zu handeln, ausserhalb bestehender Organisationsroutinen zu agieren und wichtige Information aus der Datenüberflutung zu filtern und zu nutzen (Davies, Fidler & Gorbis, 2011, S. 8-12). Der langfristige Unternehmenserfolg wird demnach davon abhängen, wie schnell Unternehmen auf veränderte Kompetenzbedarfe reagieren können, neue Mitarbeiterfähigkeiten entwickeln und diese in betriebliche Leistungs- und Innovationsprozesse einbinden können (Melzer, Heim, Sanders & Bullinger-Hoffmann, 2019, S. 13).

1.2. Problem- und Fragestellung

Unternehmen reagieren auf die geschilderten Entwicklungen vermehrt mit der Einführung agiler Organisationsformen. Diese sollen vor allem eine höhere Reaktionsfähigkeit auf kritische Marktveränderungen sicherstellen. Agile Formen der Zusammenarbeit sind dabei durch Selbstorganisation aller Beteiligten in Entscheidungsfindung, kontinuierlicher Selbstveränderung und Nutzung von verteiltem Wissen gekennzeichnet (Brückner & von Ameln, 2016, S. 383). Darin erhalten Mitarbeitende mehr Entscheidungsspielraum und übernehmen die ganzheitliche Verantwortung für ihr eigenes Lernen (Laloux, 2015, S. 180). Die zentrale Erwartung ist dabei, dass Mitarbeitende so vermehrt selbstständig nach Lösungen im Sinne der Kunden suchen, mit Kollegen kooperieren und Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen (Sauter, Sauter & Wolfig, 2018, S. 11). Lernprozesse verschmelzen dabei zunehmend mit Arbeitsprozessen. Kompetenzentwicklung ist nicht mehr von

Arbeitsleistung zu trennen und Wissensaufbau wird zur Grundvoraussetzung für erfolgreiche Betriebsprozesse (Sauter et al., 2018, S. 188-189).

Kernstück unternehmerischer Anreizsysteme bildet heute ein Zyklus aus Planung, Überwachung, Messung und Bewertung von Zielen, welcher jährlich durchgeführt wird und meist über individuelle Leistungsbewertungsgespräche an Bonus- und Vergütungssysteme gekoppelt ist (Kienbaum, 2017, S. 7). Es ist davon auszugehen, dass diese Praxis im Lichte der obigen Ausführungen nicht weiter zweckmässig ist und der Fokus auf Arbeitsergebnisse innerhalb eines Kalenderjahres keine langfristige Kompetenzentwicklung fördert.

Die vorliegende Arbeit stellt sich daher die folgende Frage: Welche Elemente eines Anreizsystems müssen gestärkt werden, um selbstgesteuertes Lernen beim Mitarbeitenden zu fördern und so die individuelle Leistungsfähigkeit zu stärken?

Ziel der Arbeit ist, theoretisch fundierte Impulse zur Gestaltung von Anreizsystemen zu entwickeln, welche in der Lage sind, individuelles Lernen im Kontext zunehmender Selbstbestimmung zu fördern. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Entwicklung eines umfassenden Anreizmodells, sondern auf Möglichkeiten für eine schrittweise und pragmatische Verbesserung bestehender Anreizsysteme.

1.3. Methodik und Aufbau

Recherchen zur gesetzten Fragestellung ergaben keine Publikationen, welche gezielt die Anreizgestaltung im Kontext selbstgesteuerten Lernens thematisieren. Zur Erreichung des Ziels wird dabei die Methodik einer explorativen Literaturarbeit gewählt. Im nachfolgenden Kapitel 2 wird zunächst die Bedeutung des Lernens für Unternehmensleistung und Anreizsysteme eingebettet. Kapitel 3 beschäftigt sich mit Motivation und identifiziert motivatorische Schlüsselerkenntnisse zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. Kapitel 4 greift diese Erkenntnisse auf und leitet daraus Implikationen für die Ausgestaltung eines Anreizsystems unter Zugrundelegung eines integrierten Managementkonzepts. In Kapitel 5 werden schlussendlich die wichtigsten Implikationen für die Gestaltung eines Anreizsystems zusammengefasst.

2. Verknüpfung von Lernen und Anreizen

Dieses Kapitel widmet sich dem selbstbestimmten Lernen und dessen Verknüpfung mit Anreizen. Hierzu wird zunächst eine Begriffsbestimmung für Lernen und selbstgesteuertes Lernen durchgeführt (Kapitel 2.1.). Im Anschluss wird, ausgehend von einer kurzen Erklärung der Unternehmensleistung, die Brücke zu Lernen und der Steuerung durch Anreize geschlagen (Kapitel 2.2.).

2.1. Begriffsbestimmung: Lernen und selbstgesteuertes Lernen

Der Lernbegriff ist ein einfacher und äusserst komplexer Begriff zugleich. Vermutlich jeder Mensch assoziiert unter Lernen die Aneignung von neuen Fähigkeiten unter einem gewissen Grad der Anstrengung, der hierzu erbracht werden muss. Die Komplexität des Lernbegriffs zeigt sich entlang unterschiedlicher Forschungsrichtungen, die im Verlauf der Zeit Lernen mit unterschiedlichen Funktionsweisen beleuchtet haben. Neben behavioristischen und kognitiven Lerntheorien stellen konstruktivistische Lerntheorien die umfassendste Forschungsströmung dar. Sie unterstreichen die Selbstmotivation des Lernenden im Rahmen eines konstruktiven Prozesses. Aufbauend auf der eigenen Erfahrung und dem individuellen Vorwissen werden Probleme aus der Umwelt eigenständig gesucht und durch eigene Interpretation in individuelles Handeln umgesetzt (Koch, 2011, S. 6).

Im Sinne dessen dient die Lerndefinition nach Kirchhöfer (2004, S. 55): *«Lernen bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt»*. Diese Auffassung erscheint auch im Lichte der Erkenntnisse von Tynjälä (2008, S. 135) im Bezug auf Lernen im Arbeitskontext zweckmässig: Lernhandlungen sind soziale Prozesse mit einem hohen Grad an Interaktion, benötigen echte Herausforderungen aus dem Arbeitsumfeld, beinhalten Reflektionen aus der Vergangenheit und zukunftsgerichtete Planung. Letztendlich soll Lernen die Änderung eines Verhaltens, Denkens oder Fühlens aufgrund von Erfahrungen bewirken (Becker, 2013, S. 139).

Der allgemeine Lernbegriff lässt sich unter anderem nach der Frage der Steuerung des Lernprozesses konkretisieren. Dieser kann grundsätzlich fremd- oder selbstgesteuert sein. *«Selbst gesteuertes Lernen bezeichnet die Tatsache, dass die Operationen, die Kontrollprozesse und das Ziel des Lernens durch das Subjekt selbst gesetzt, fremdgesteuertes Lernen, dass diese Elemente des Prozesses durch ein fremdes Subjekt gesetzt werden»* (Kirchhöfer, 2004, S. 73). Koch (2011, S. 13-14) verweist auf die schwierige Abgrenzung selbstgesteuerten Lernens von weiteren gängigen Begrifflichkeiten wie selbstorganisiertes, selbstbestimmtes oder selbstreguliertes Lernen. Aufgrund des hohen Masses an Eigenverantwortung für Lernziele und der damit verbundenen Wichtigkeit intrinsischer Motivation, erscheint der Begriff selbstgesteuertes Lernen passend gewählt (Koch, 2011, S. 14). Im Einklang hierzu wird für diese Arbeit selbstgesteuertes Lernen als Kontext verstanden, in welchem der Mitarbeitende den Lernbedarf selbst erkennt, geeignete Lernprozesse selbst initiiert, die Rahmenbedingungen selbst gestaltet, den Lernerfolg selbst definiert und schlussendlich bewertet (Koch, 2011, S. 12).

2.2. Beeinflussung von Leistungs- und Lernverhalten durch Anreize

Unternehmen hängen von der individuellen Leistung ihrer Mitarbeitenden ab. Nur durch diese können Unternehmen eine wettbewerbsfähige Leistung ihrer Organisation sicherstellen (Meyer-Ferreira, 2015, S. 148), die letztendlich Unternehmenserfolg begründen. Dabei ist Leistung, bzw. die Fähigkeit eines Unternehmens eine solche zu erbringen (L), das Produkt dreier Faktoren: der Fähigkeit der Mitarbeitenden (F), deren Motivation und Engagement (M) sowie der Ermächtigung durch organisationale Rahmenbedingungen (O). Diese Definition lässt sich in der Formel $L = F \times M \times O$ ausdrücken und signalisiert, dass die Leistung eines Unternehmens gegen Null tendiert, sobald es auch nur an einem dieser Faktoren mangelt (Meyer-Ferreira, 2015, S. 62-63). In Anbetracht der genannten Leistungsformel steht Lernen in zweierlei Hinsicht mit der Leistung von Unternehmen zusammen:

Einerseits dient Lernen der Wissenserweiterung sowie der Erweiterung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten von Mitarbeitenden (F) und beeinflusst somit die Qualität des zur Verfügung stehenden Humankapitals. Das individuelle Humankapital stellt seinerseits die Basis für die Bildung von Unternehmenskompetenzen und ist massgeblich für die Realisierung von Wettbewerbsvorteilen, sofern das Humankapital gemäss den gestellten organisatorischen Anforderungen zielgerichtet eingesetzt werden kann (Meyer-Ferreira, 2015, S. 117). Verschmilzt die individuelle Lern- und Entwicklungserwartung mit den Arbeitsprozessen, so ist andererseits anzunehmen, dass Lernmotivation zunehmend auch die Leistungsmotivation (M) beeinflusst. Gerade im Fall von selbstabstimmenden Systemen ist das Wissen noch nicht vorhanden und muss erst durch Lernprozesse aufgebaut werden (Meyer-Ferreira, 2015, S. 173). Eine solche Wissens- und Kompetenzentwicklung findet meist letztlich auf der Aufgabenebene statt (Meyer-Ferreira, 2015, S. 174) und begründet somit die Abhängigkeit vom Willen der Mitarbeitenden, sich im Kompetenzaufbau zu engagieren.

Ob ein Mitarbeitender dies tut, hängt mehrheitlich davon ab, ob ein Unternehmen ihn über entsprechende Anreize dazu überreden kann. Jeder Mensch handelt nach Motiven, die als zeitstabile Personenmerkmale bzw. als Neigung verstanden werden, bestimmte Themen oder Gegenstände positiv zu bewerten (Vollmeyer, 2005, S. 10). Bekannte Motive aus der Motivationsforschung nach Heckhausen (1989) sind beispielsweise das Leistungsmotiv, das Machtmotiv, sowie das soziale Anschlussmotiv (Vollmeyer, 2005, S. 11). Um Personen zu einer bestimmten Handlung zu bewegen, müssen diese Motive durch Anreize angeregt werden. Anreize stellen Situationsmerkmale dar, die auf ein bestimmtes Motiv passend abgestimmt sind und dadurch das menschliche Verhalten beeinflussen. Wie stark ein solcher Anreiz wahrgenommen wird, hängt jedoch von der Stärke des dazu passenden Motivs in einer Person ab (Vollmeyer, 2005, S. 11). Unternehmen müssen demzufolge die Motive ihrer Belegschaft identifizieren und die richtigen Anreize setzen, um das Verhalten und

Engagement von Mitarbeitenden im Sinne der Organisationsziele zu beeinflussen. Dieser Gedanke wird zu Beginn von Kapitel 4.1. wiederaufgenommen und weiter vertieft.

3. Erkenntnisse aus der Motivationsforschung für die Anreizgestaltung

Das folgende Kapitel leitet Schlüsselerkenntnisse aus ausgewählten Konzepten der Motivationsforschung für die Anreizgestaltung ab. Nach einer Begriffsbestimmung der Motivation und Lernmotivation (Kapitel 3.1.) werden im Anschluss die Selbstbestimmungstheorie (Kapitel 3.2.), die Flow-Theorie (Kapitel 3.3.) und Ansätze der Volition (Kapitel 3.4.) auf relevante Erkenntnisse hin analysiert.

3.1. Begriffsbestimmung: Motivation und Lernmotivation

Die Motivation soll das «Warum» menschlichen Verhaltens greifbar und erklärbar machen (Gmür & Thommen, 2007, S. 95). Die Motivationsforschung bietet für den Begriff basierend auf den jeweiligen Realitätsausschnitten eine Vielzahl möglicher Definitionen. Sie ist in jedem Fall ein hypothetisches Konstrukt, mit welchem die Zielgerichtetheit des menschlichen Handelns erklärt werden soll (Vollmeyer, 2005, S. 9). Nach Rheinberg (2004, S. 15) ist Motivation «*eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand*». Demnach stellen alle Handlungen, die ein Ziel verfolgen, grundsätzlich motiviertes Handeln dar. Motivation lässt sich zusammenfassend als emotionale Erfahrung beschreiben, in der ein bestimmtes Handeln angestrebt wird (Gmür & Thommen, 2007, S. 95), basierend auf den individuellen Merkmalen einer Person, ihrer Motive sowie der auf sie einwirkenden Anreize.

Lernmotivation, als spezifische Motivationsform, soll erklären, warum erfolgreiches Lernen ermöglicht oder verhindert wird. Sie beeinflusst, in welcher Weise und mit welcher Anstrengung sich eine Person einem Lernvorhaben widmet und beschreibt alle Umstände für die Aufnahme von Lerntätigkeiten (Koch, 2011, S. 15). Dabei gilt Lernmotivation nicht nur als Schlüsselfaktor für die Aufnahme, sondern stützt auch die Bewältigung begonnener langfristiger Lernvorhaben.

Dass auch Lernmotivation hohe Aufmerksamkeit in der Motivationsforschung erhalten hat, zeigt Urhahne (2008), der nicht minder als sieben verschiedene Forschungsansätze für Lernmotivation identifiziert. Für den Zweck dieser Arbeit wird im Folgenden auf drei ausgewählte Theorien näher eingegangen:

- Auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993), welche Ansätze zur intrinsischen Motivation integriert und Motivationsformen nach dem Grad der Selbstbestimmung differenziert.
- Auf die Flow-Theorie nach Csikszentmihalyi (2005), welche die intrinsische Motivation um das Konzept des Flow-Erlebens erweitert.
- Auf Ansätze der Volition, welche die Rolle der individuellen Willensstärke im Verlauf langfristiger Lernvorhaben betrachten.

3.2. Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan stellt eine Integration bisheriger Ansätze zur intrinsischen Motivation in ein umfassendes Theoriekonstrukt (Schiefele & Streblow, 2005, S. 44). Als theoretischer Rahmen liefert sie mehrere Konzepte für das Verständnis und den Umgang mit intrinsischer Motivation. Hervorzuheben ist darunter die Differenzierung von intrinsischer und extrinsischer Motivation nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung (Schiefele & Streblow, 2005, S. 45) sowie das Konzept der grundlegenden Bedürfnisse (Krapp, 2005, S. 28). Die nachfolgende Abbildung 1 fasst diese beiden Konzepte zusammen und soll als Leitfaden für die weiteren Erklärungen der Theorie dienen.

Motivationsform	Extrinsische Motivation				Intrinsische Motivation
Regulationsebene	Externale Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation	
Orientierung	Kontroll-Orientierung			Autonomie-Orientierung	
Verhaltensqualität	nicht-selbstbestimmt \longrightarrow				selbstbestimmt

Abbildung 1: Ebenen der Regulation extrinsischer Motivation (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Schiefele & Streblow, 2005, S. 45)

Deci & Ryan (1993, S. 224) stellen fest, dass bisherige verwandte Theorien Motivation als einheitliches Konzept betrachten, ohne die Qualität eines motivierten Handelns zu behandeln. Ihrer Auffassung nach können motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung differenziert werden. Die erste Differenzierung bildet dabei die Unterscheidung von extrinsisch und intrinsisch motivierten Handlungen. Extrinsisch motiviertes Handeln wird mit instrumenteller Absicht durchgeführt, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Eine solche Konsequenz kann das Herbeiführen von positiven Folgen (Belohnungen) oder die Vermeidung von negativen Folgen (Bestrafungen) darstellen (Schiefele & Streblow, 2005, S. 40). Extrinsisch motiviertes

Verhalten tritt dabei nicht spontan auf, sondern muss durch Aufforderungen oder Anreize in Gang gesetzt werden (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Intrinsisch motiviertes Verhalten beinhaltet hingegen Neugier und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt, ist frei von äusserem Druck und inneren Zwängen und ist somit per Definition selbstbestimmt (Deci & Ryan, 1993, S. 225-227).

Deci & Ryan (1993, S. 227-228) bemerken, dass extrinsisch motiviertes Handeln nicht automatisch als nicht-selbstbestimmt bezeichnet werden kann. Durch Prozesse der Internalisierung und Integration kann ein solches in selbstbestimmtes Handeln überführt werden. Sie unterscheiden hierzu vier Ebenen der Regulation extrinsischer Motivation, je nach Stärke dessen, wie sehr sich eine Person mit seiner Umwelt verbunden fühlt und dadurch bereit ist, fremde Werte und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept zu übernehmen.

- Externale Regulation beinhaltet Handlungen, welche rein durch Folgeanreize (Belohnungen, Bestrafungen) gesteuert werden und somit nicht den Prinzipien Freiwilligkeit und Autonomie entsprechen.
- Introjizierte Regulation bezieht sich auf Verhaltensweisen, welche durch innere Kräfte erzwungen werden, oftmals «weil es sich gehört». Das Verhalten wird nicht als Teil des inneren Selbst, sondern als fremdbestimmt wahrgenommen.
- Identifizierte Regulation charakterisiert Verhalten, das auf anerkannten Werten und Zielen beruht. Äussere Anregungen, sich laufend weiterzubilden, werden in das Selbstbild ergänzt und so zu einem eigenen, selbstbestimmten Ziel (Prenzel, 1993, S. 244).
- Integrierte Regulation tritt auf, wenn Ziele, Normen und Handlungsvorstellungen kohärent in die eigene Lebensvorstellung aufgenommen und in das Selbstbild integriert werden. Sie werden durch eine Person als verbindlich erachtet, verlieren dadurch den externen Kontrollcharakter und erreichen dadurch den höchsten Grad an Selbstbestimmung.

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert zudem, dass der Prozess der Integration von äusseren Einflussfaktoren erleichtert wird, wenn die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit erfüllt werden. Kompetenzerleben ist dann gegeben, wenn eine Person Probleme erfolgreich aus eigener Kraft bewältigen kann und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit empfindet. Autonomie manifestiert sich, wenn eine Person über ausreichend Handlungsfreiheit verfügt, Ziele und Vorgehensweisen situationsabhängig so zu bestimmen, dass sie mit den eigenen

Kompetenzen im Einklang sind. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit beruht auf dem Wunsch nach befriedigenden Sozialkontakten und ist dann erfüllt, wenn das eigene Handeln durch signifikante Andere akzeptiert und anerkannt wird (Krapp, 2005, S. 30-31).

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich aus der Selbstbestimmungstheorie zwei wichtige Erkenntnisse ziehen, welche für die Ausgestaltung von Anreizen für selbstgesteuertes Lernen von hoher Bedeutung sind:

1. Deci & Ryan (1993, S. 233) bemerken: «*Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen*». Lernmotivation kann zwar sowohl durch äussere Kontrollmechanismen als auch durch selbstbestimmte Formen der Verhaltensregulation erzeugt werden. Ein hochqualifiziertes und hochwertiges Lernen ist allerdings nur zu erwarten, wenn die Lernmotivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird (Deci & Ryan, S. 234). Dies ist dann der Fall, wenn der Lernende das Ziel des Lernens als eigenes Ziel betrachtet, sofern das intentionale Lernen nicht schon auf einem vorhandenen Interesse an der Sache beruht und somit intrinsisch ist (Prenzel, 1993, S. 244).
2. Selbstbestimmung wird durch die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse erhöht, insbesondere im betrieblichen Bereich, in dem Lernanforderungen meist von aussen an Mitarbeitende herangetragen werden (Prenzel, 1993, S. 251). Dabei wird der Autonomie in der Lernkoordination und Lernorganisation durch den Mitarbeitenden eine besonders hohe Bedeutung zugewiesen (Prenzel, 1993, S. 244-246). Ein positives Kompetenzerleben setzt die Ausgewogenheit zwischen Erwartungen an die persönliche Entwicklung und dem vorhandenen Vorwissen und Qualifikationen voraus. Die soziale Eingebundenheit wird durch die Qualität der sozialen Beziehungen im Arbeitsumfeld geprägt, welche durch einen autonomieunterstützenden Charakter die Kompetenzentwicklung noch weiter fördern können (Deci & Ryan, 1993, S. 234).

3.3. Flow-Theorie

Die Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (2005) bietet einen anderen Zugang zur Erklärung von intrinsischer Motivation und stellt die Qualität des Erlebens in den Mittelpunkt. Der Begriff Flow bezeichnet ein ganzheitliches Gefühl des Aufgehens in einer Tätigkeit, in dem das Handeln als Fliessen von einem Augenblick zum nächsten erlebt wird (Schiefele & Streblow, 2005, S. 50). In einem optimalen Zustand ist ein solches Flow-Erleben gekennzeichnet durch eine automatische Fokussierung auf die Ausführung der Tätigkeit selbst, eingeschränktem Zeiterleben und einem Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein (Engeser & Vollmeyer, 2005, S. 63). In einem derart intrinsisch motivierten Verhalten liegt

die Quelle der Motivation nicht in den Handlungsfolgen, sondern in der Tätigkeit selbst. Um jedoch in den Zustand des Flow-Erlebens versetzt zu werden, müssen drei Voraussetzungen erfüllt sein:

Zum einen muss eine Passung zwischen der Fähigkeit einer Person und den Anforderungen einer Tätigkeit stets gegeben sein (Schiefele & Streblow, 2005, S. 50-51). Ist dieses Gleichgewicht nicht gegeben, kann sich rasch ein Zustand der Überforderung ergeben, wenn die Anforderungen zu hoch im Vergleich zu den Fähigkeiten liegen. Im umgekehrten Fall, in dem die Tätigkeiten dauerhaft zu einfach im Vergleich zu den Fähigkeiten sind, kann Langeweile eintreten. Zum anderen muss die Zielstruktur der Tätigkeit klar und eindeutig sein, ohne dass zuerst darüber nachgedacht werden muss. Letztlich müssen auch Rückmeldungen aus der Tätigkeit genau und unverzüglich erfolgen (Engeser & Vollmeyer, 2005, S. 63).

Befindet sich ein Mitarbeitender im Flow, so kann davon ausgegangen werden, dass dies die individuelle Kompetenzentwicklung fördert. Wird eine Herausforderung erfolgreich bewältigt, steigt das Fähigkeitsniveau einer Person. Die gleiche Aufgabe kann also rasch als Langeweile empfunden werden. Um weiterhin im Flow zu bleiben, müssen die Anforderungen steigen und ermöglichen dadurch die weitere Verbesserung individueller Kompetenzen (Urhahne, 2008, S. 158). Zudem schlussfolgern Engeser & Vollmeyer (2005, S. 64) aus Feldstudien, dass der Zustand des Flow-Erlebens auch zu einer Lern- und Leistungsverbesserung führen kann.

Die Ausführungen zur Flow-Theorie liefern zweierlei Einsichten: Zum einen bestätigen sie die Wichtigkeit der Ausgewogenheit zwischen Aufgaben und Fähigkeiten eines Mitarbeitenden, die bereits beim Kompetenzerleben als psychologisches Grundbedürfnis der Selbstbestimmungstheorie erkannt wurde (siehe Vorkapitel 3.2.). Zum anderen ergänzen sie das Konzept von Tätigkeitsanreizen als Treiber intrinsischer Motivation. Aufbauend darauf können die nachfolgenden Schlüsselerkenntnisse ergänzt werden:

3. Individuelle Kompetenzen können umso besser aufgebaut und gefördert werden, je dauerhafter Mitarbeitende sich im Flow-Erleben befinden. Die zentrale Voraussetzung hierzu ist die Anpassung von Aufgaben an die individuellen Fähigkeiten einer Person, um intrinsische Motivation durch Anreize aus der Tätigkeit selbst zu stimulieren.
4. Nachhaltiges Flow-Erleben erfordert darüber hinaus klare, eindeutige Zielstrukturen für die Tätigkeiten sowie unverzügliche Rückmeldungen auf die Tätigkeiten aus der Umgebung.

3.4. Volitionale Ansätze

Bei Ansätzen der Volition handelt es sich um einen Mechanismus, der motivationale Prozesse ergänzt. Volitionale Prozesse können vereinfacht als Prozesse der Willensstärke verstanden werden. Während Motivation die Auswahl und Setzung von Handlungszielen beeinflusst, steht bei der Volition die Regulierung einer handelnden Umsetzung einer bereits gesetzten Zielintention im Vordergrund (Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 281). Die Wichtigkeit volitionaler Prozesse zeigt sich vor allem in Handlungsphasenmodellen wie dem Rubikon-Modell nach Heckhausen (1987). Das Rubikon-Modell besagt, dass eine Handlung im Verlauf ihrer Durchführung mehrere Phasen durchläuft, die abwechselnd durch motivationale oder volitionale Prozesse gekennzeichnet sind (Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 278). Abbildung 2 skizziert die 4 Handlungsphasen des Rubikon-Modells, welches entlang der Ausführungen von Achtziger & Gollwitzer (2006, S. 278-281) wie folgt zusammengefasst werden kann:

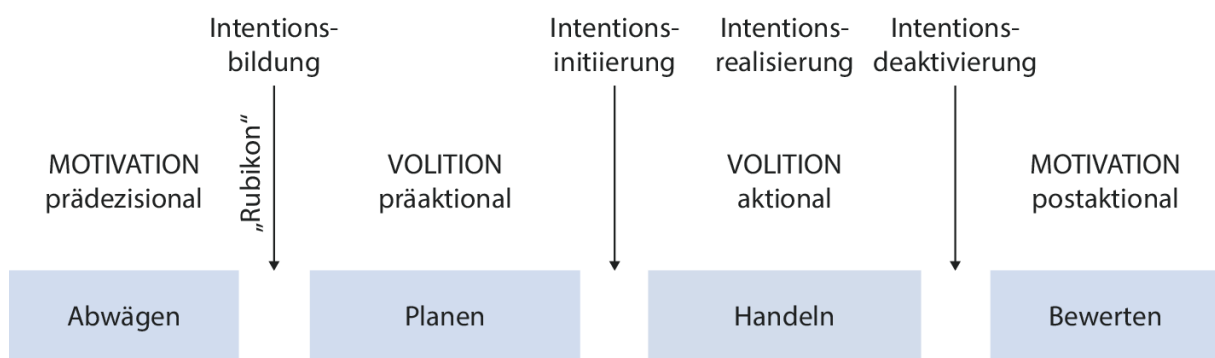


Abbildung 2: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Quelle: Achtziger & Gollwitzer, 2006, S. 278)

In der ersten, prädezisionalen Phase werden Wünsche entlang ihrer Realisierbarkeit geprüft und Ziel gesetzt. Die Umwandlung eines Wunsches in ein verbindliches Ziel wird dabei, in Anspielung an Julius Cäsar, als Überschreitung des Rubikon bezeichnet, worauf erst die zweite, präaktionale Phase eintritt. Die gebildeten Ziele werden in der Regel nicht sofort in Angriff genommen, sondern unterliegen oft einer Warteperiode, bevor es zur Umsetzung kommt. Schon hier obliegt es volitionalen Prozessen, Pläne oder Vorsätze zu bilden, welche die Zielrealisierung ermöglichen sollen. In der dritten, aktionalen Phase werden Pläne umgesetzt. Da dies zumeist über einen längeren Zeitverlauf geschieht, wird die Handlungsdurchführung durch Willens- oder Volitionsstärke bestimmt. Letztendlich wird in der letzten, postaktionalen Phase das Handlungsergebnis bewertet. Im Erfolgsfall wird die Handlung abgeschlossen.

Die Relevanz für selbstgesteuertes Lernen ergibt sich daraus, dass der Lernvorgang gerade bei personalen Kompetenzen ein langwieriger Prozess sein kann und der Lernende

ständig konkurrierenden Motivationstendenzen ausgesetzt ist. Motivation allein reicht oftmals nicht aus, um eine Lernhandlung konsequent abzuschliessen. Hierzu braucht es Unterstützung durch Willensstärke (Urhahne, 2008, S. 159). Treten Handlungskonflikte auf, die auf ein Motivationsdefizit zurückzuführen sind, kann volitionale Steuerung helfen, indem sie entweder ein gefasstes Ziel unterstützt oder den Impuls, anders zu agieren, unterdrückt (Kehr, 2005, S. 134). Kuhl (1983) identifiziert hierzu mehrere volitionale Handlungskontrollstrategien, welche aktiv oder passiv eingesetzt werden können, um Handlungen in gewünschte Bahnen zu lenken. Darunter zählt die Motivationskontrolle, welche die positiven Anreize eines Ziels der Person vor Augen hält, sowie die Umweltkontrolle, welche störende oder ablenkende Reize aus der Umgebung einer Person entfernt.

Gerade in einem Marktumfeld, das durch Dynamik und neue Entwicklungsanforderungen an Mitarbeitende geprägt ist, ist Lernen zumeist ein langfristiger Prozess. Die Ausführungen zur Volition zeigen auf, dass Mitarbeitende in der Realisierung von Lernvorhaben im Zeitverlauf unterstützt werden müssen. Als finale Erkenntnis aus der Motivationsforschung wird daher wie folgt identifiziert:

5. Um langfristige Lernvorhaben erfolgreich zu realisieren, werden passende Strategien der Handlungskontrolle benötigt, welche Mitarbeitende von konkurrierenden Zielen abschirmen und die Willensstärke im Lernprozess stärken.

4. Implikationen für die Ausgestaltung von Anreizsystemen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Implikationen aus den fünf Schlüsselerkenntnissen aus den Motivationstheorien. Kapitel 4.1. beschreibt den Begriff des Anreizsystems und bietet einen strukturellen Gestaltungsrahmen für die Folgekapitel. Im Anschluss wird die Wichtigkeit einer Unternehmensvision (Kapitel 4.2.), die Bestimmung einer Motivationsstrategie (Kapitel 4.3.), der Umgang mit Zielen (Kapitel 4.4.) und die Auswahl materieller und immaterieller Anreize (Kapitel 4.5.) diskutiert.

4.1. Definition und Gestaltungsrahmen von Anreizsystemen

In Kapitel 2.2. wurde festgehalten, dass Unternehmen über Anreize das Verhalten der Mitarbeitenden im Sinne der Organisation zu beeinflussen versuchen. Zumeist handelt es sich dabei um eine Vielzahl von Anreizen, die in ein System integriert werden. Ein solches organisatorisches Anreizsystem ist die Summe aller Anreize, die Mitarbeitenden angeboten werden, um beispielsweise ihre Leistung zu erhalten, ihr Engagement zu steigern oder ihren Verbleib in der Organisation zu sichern (Gmür & Thommen, 2007, S. 121). Es stellt das Bindeglied zwischen Unternehmenszielen und den individuellen Zielen jedes

Mitarbeitenden dar (Gmür & Thommen, 2007, S. 119). Ein ganzheitliches Anreizsystem erstreckt sich auf das gesamte Vergütungssystem, die Weiterbildungspraxis, das Beurteilungssystem, die Karrierepfade und die Gestaltung sowie Organisation von Aufgaben in einem Unternehmen (Gmür & Thommen, 2007, S. 123). Wichtig in der Ausgestaltung ist vor allem die Konfliktfreiheit zwischen den Bestandteilen eines Anreizsystems. Diese müssen so gestaltet sein, dass die individuelle Zielerreichung von Mitarbeitenden möglichst kongruent mit der Erreichung von Unternehmenszielen ist (Ortner, 2013, S. 169).

Die Ausgestaltung eines Anreizsystems ist komplex und kann von der Unternehmensverfassung bis hin zur Gestaltung von Aufgabenpaketen alle Managementebenen durchdringen. Für die Betrachtung von Elementen eines Anreizsystems soll daher die Ausrichtung am integrierten Managementkonzept von Bleicher (2017) strukturunterstützend wirken. Das Modell suggeriert drei gegenseitig wirkende Managementdimensionen: Die normative Ebene beschäftigt sich mit generellen Zielen, Prinzipien und Spielregeln für die Lebens- und Entwicklungsfähigkeit eines Unternehmens. Die strategische Ebene ist auf den Aufbau, Pflege und Nutzung von Erfolgspotenzialen gerichtet. Die operative Ebene fokussiert auf die Umsetzung der vorangehenden beiden Ebenen über geeignete Unternehmensprozesse (Bleicher, 2017, S. 151-154).

Abbildung 3 fasst die aus dem Vorkapitel 3 gewonnenen Schlüsselerkenntnisse zusammen und setzt sie in Bezug zu denen Ebenen des des integrierten Managementmodells, um eine strukturierte Diskussion in den nachfolgenden Kapiteln zu ermöglichen.

		Managementebene				
		Normative Ebene	Strategische Ebene	Operative Ebene		
Elemente des Anreizsystems		Leitbild & Vision	Motivationsstrategie	Umgang mit Zielen	Materielle Anreize	Immaterielle Anreize
Treiber des selbstgesteuerten Lernens	1	Selbstbestimmte Handlungsregulation	Kapitel 4.2.	Kapitel 4.3.	Kapitel 4.4.	Kapitel 4.5.
	2	Hohe Autonomie				
		Hohes Kompetenzerleben				
	3	Starke soziale Eingebundenheit				
		Ausgewogenheit Aufgaben zu Fähigkeiten				
4	Klare Zielstrukturen & rasche Rückmeldungen					
5	Unterstützende Handlungskontrolle					

Abbildung 3: Verknüpfung von Motivationserkenntnissen, Managementebenen und Anreizsystemelementen

4.2. Unternehmensleitbild, Vision & Mission (normative Gestaltungsebene)

Auf der obersten Gestaltungsebene gilt es, Rahmenbedingungen für strategische und operative Tätigkeiten einer Organisation zu definieren. Oftmals sind diese

Rahmenbedingungen in einer Unternehmensverfassung und einem -leitbild enthalten. Zu den wesentlichen Bausteinen zählt die Vision eines Unternehmens. Sie stellt ein konkretes, geteiltes Zukunftsbild einer Unternehmung dar und fokussiert dabei auf bestimmte Erfolgspotenziale, um die Überlebensfähigkeit eines Unternehmens langfristig zu sichern (Bleicher, 2017, S. 174). Darüber hinaus wird in einem Leitbild zumeist eine Mission des Unternehmens verankert, welche die Grundorientierung für den Weg zur Vision liefert. Auf Basis der Mission werden in weiterer Folge die Strategie sowie übergeordnete Unternehmensziele abgeleitet (Bleicher, 2007, S. 266).

Blickt man auf die Erkenntnis aus der Selbstbestimmungstheorie, wonach Lernerfolg durch selbstbestimmte Handlungsregulation gefördert wird (Erkenntnis 1), erkennt man die Notwendigkeit einer geteilten Vision und geteilter Werte. Eine effektive Vision wird dabei durch Partizipations- und Multiplikationsprozesse bei der Ausgestaltung und Verbreitung sichergestellt. Auf diese Weise lässt sich für die Mitarbeitenden eine *«personal and shared vision»* erschaffen (Bleicher, 2007, S. 181), welche im Idealfall zu integrierter Regulation und damit einem höheren Mass an Selbstbestimmtheit führt. Sie nimmt eine wichtige Funktion ein, um unter der Belegschaft den Sinn des täglichen Tuns zu vermitteln, Identifikation und Erinnerungsfähigkeit zu fördern und somit integrierend zu wirken (Bleicher, 2007, S. 183).

Darüber hinaus ist auch ihre Leuchtturm- oder Orientierungsfunktion hervorzuheben. Eine geteilte Vision und darauf abgestimmte Mission geben Mitarbeitenden die Möglichkeit, Entscheidungen im Sinne der Organisation zu treffen. Nur wenn Mitarbeitende die Rahmenbedingungen verstehen und verinnerlichen, werden sie Entscheidungen treffen, welche die Organisation in die gewünschte Richtung lenken (Sauter et al., 2018, S. 22). Aus der Flow-Theorie wurde abgeleitet, dass eine klare Zielstruktur für die Erhaltung des Flow-Erlebens eine wichtige Voraussetzung ist (Erkenntnis 4). In diesem Sinne kann die Bedeutung einer verständlichen und gut kommunizierten Vision und Mission für die Förderung der Lernmotivation nur unterstrichen werden.

Auch wenn ein geteiltes Unternehmensleitbild nicht zwingend als Bestandteil eines Anreizsystems verstanden werden muss, liefert es den Grundstein für die strategische und operative Ausgestaltung. Dennoch kann es die Integration der Organisationsziele ins Selbstkonzept eines Mitarbeitenden ermöglichen und somit als Anreiz im weiteren Sinne fungieren. Darüber hinaus ermöglicht das Unternehmensleitbild im Verlauf der Operationalisierung klare Zielstrukturen für das individuelle Handeln und die persönliche Entwicklung.

4.3. Bestimmung der Motivationsstrategie (strategische Gestaltungsebene)

Bevor die konkrete Ausgestaltung von Anreizbestandteilen erfolgt, müssen Organisationsbedingungen auf der strategischen Ebene gesetzt werden, welche auf Strukturen und Systeme zum Aufbau, Pflege und Nutzung von Erfolgspotenzialen gerichtet sind (Bleicher, 2017, S. 152-153). Es macht Sinn, sich an dieser Stelle mit der Bestimmung einer Motivationsstrategie auseinander zu setzen (Gmür & Thommen 2007, S. 114-116). Diese bestimmt die Art von Anreizen, welche schlussendlich durch das Anreizsystem gefördert werden. Sie kann somit die Konsistenz des Anreizsystems gewährleisten, möglichen Zielkonflikten zwischen den Gestaltungselementen zuvorkommen und damit zur Effektivität des Systems beitragen. Im Idealfall ist die gewählte Motivationsstrategie in der Human Capital Strategie des Unternehmens abgebildet. Für die Auswahl wirksamer Anreizarten muss dabei zunächst der Kontext des Unternehmens sowie die vorhandenen Motiv- und Bedürfnisstrukturen unter den Mitarbeitenden analysiert und verstanden werden (Willenbacher, 2006, S. 123).

Bereits in Kapitel 1 wurde festgestellt, dass technologische und demografische Entwicklungen die Komplexität auf allen Märkten erhöhen. Für den Unternehmenserfolg ist es massgeblich, dass Mitarbeitende lernen, auf kurzfristige und unerwartete Entwicklungen im Sinne der Organisationsziele rasch zu reagieren (Davies et al., 2011, S. 9). Die Erwartungen der Märkte an Unternehmen sind dabei so komplex geworden, dass sie nicht länger durch die Unternehmensleitung an Mitarbeitende weitergegeben werden können. Im Sinne von Ouchi (1979) begründet dies den Bedarf an der selbstabgestimmten Form der Steuerungslogik, zumal das Wissen entweder auf den einzelnen Mitarbeitenden verteilt ist oder erst durch diese aufgebaut und verarbeitet werden muss. Für diese Mitarbeitenden müssen Bedingungen sichergestellt werden, unter denen sie ihr Wissen aufbauen und Problemlösungen vorantreiben können (Meyer-Ferreira, 2015, S. 159).

Um den Marktentwicklungen zu entsprechen, erfordert der selbstabstimmende Kontext ein hohes Mass an selbstgesteuerter Lern- und Entwicklungsbereitschaft. Die Ausführungen zur Motivationstheorie (siehe Kapitel 3) suggerieren hierzu die hohe Bedeutung der intrinsischen Motivationssteuerung. Insbesondere die Flow-Theorie weist auf das individuelle Kompetenzentwicklungspotenzial während des Flow-Erlebens hin (Erkenntnis 3). Dies macht den «tätigkeitsfokussierten Menschentyp», der seine Erfüllung in interessanten Arbeitsaufgaben sucht (Willenbacher, 2016, S. 93), für einen selbstabstimmenden Arbeitskontext besonders interessant. Es liegt daher nahe, im Kontext der Selbstabstimmung auf jene Anreizarten zu setzen, welche die intrinsische Motivation tätigkeitsorientierter Personen stärken bzw. diese nicht abschwächen. Als Motivationsstrategie empfiehlt sich daher auf die Fähigkeit der Mitarbeitenden zu setzen, sich die benötigten Freiräume zur

Selbststeuerung selbst zu gestalten. Eine solche Strategie des Vertrauens bevorzugt Anreizarten, welche Sicherheits-, Selbstverwirklichungs- sowie soziale Bedürfnisse tätigkeitsorientierter Mitarbeitenden befriedigen können. Elemente der Fremdsteuerung müssen dabei so gesetzt werden, dass sie einen hohen Grad an selbstbestimmter Regulation erlauben (Erkenntnis 1). Hierbei sei auf die Wichtigkeit einer klaren und geteilten Vision auf der normativen Ebene verwiesen. Sind fremdbestimmende Anreizelemente auf geteilte Vision, Werte und Ziele abgestimmt, wirken sie als akzeptiert und können konfliktäre Verdrängungseffekte intrinsischer Motivation durch extrinsische entgegenwirken (Gmür & Thommen, 2007, S. 115).

4.4. Einsatz von Zielen (operative Gestaltungsebene)

Ziele üben eine Steuerungswirkung aus (Gmür & Thommen, 2007, S. 121) und sind auf individueller Mitarbeiterebene in der Unternehmenspraxis häufig im Einsatz. Diese werden in meist jährlichen Gesprächen formuliert und für die Vorperiode bewertet. Als Instrument sollen sie das Anstrengungsniveau einer Person in die gewünschte Richtung lenken und sind dadurch meist mit Folgeanreizen wie der Auszahlung von Boni verknüpft. Zahlreiche Studien belegen, dass der Einsatz von Zielen prinzipiell leistungssteigernd und motivierend sein kann, sofern die Möglichkeit zur Selbstbestimmung gegeben ist und Ziele herausfordernd, aber nicht unrealistisch, gesetzt sind (Locke & Latham, 2002, S. 707- 710). Die Literaturrecherche lieferte keinerlei Hinweise, dass die Setzung von individuellen Zielen für selbstgesteuertes Lernen schädlich und unterlassen werden sollte. Die Flow-Theorie macht das Vorhandensein einer Zielstruktur sogar zur Bedingung für Flow-Erleben (Erkenntnis 4). Allerdings müssen einige Praktiken für den Inhalt und den Umgang mit Zielvereinbarungen an die erhöhten Lernentwicklungen angepasst werden.

Inhaltlich werden Mitarbeiterziele zumeist ergebnisorientiert gesetzt und richten ihre Aufmerksamkeit auf den Output von Tätigkeiten. Tatsächlich beeinflussen sie Leistungen im Sinne der vereinbarten Zielerreichung positiv, sofern der Mitarbeitende über das notwendige Wissen verfügt, die Tätigkeit auszuführen (Seijts & Latham, 2001, S. 305). Ihre motivatorische Wirkung entfalten sie erst dann, nachdem Lernen bereits teilweise stattgefunden hat, Wissen gefunden und für die Nutzung aufbereitet wurde (Winters & Latham, 1996, S. 236).

In Situationen, in denen ein Mitarbeitender erst tätigkeitsrelevantes Wissen aufbauen muss, sind Ergebnisziele ungeeignet. Stattdessen sollten Lernziele zum Einsatz kommen, welche die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung von Arbeits- oder Problemlösungsstrategien richten (Winters & Latham, 1996, S. 237). Der Wechsel von Ergebnis- zu Entwicklungszielen ist gerade bei neuen komplexen Aufgaben, welche entweder längeres Anlernen oder erst

gänzlich neu formuliert werden müssen, sinnvoll. Winters & Latham (1996, S. 247-248) stellen einerseits fest, dass der Einsatz von Ergebniszielen im Arbeitskontext, der ein starkes Ausmass an Lernen beinhaltet, sowohl motivations- als auch leistungsschädigend ist. Dementgegen stellen Seijts & Latham (2001, S. 305) fest, dass auch eine Kombination langfristiger Lernziele mit kurzfristigen zusätzliche motivatorische Effekte birgt und dadurch weitere Leistungssteigerung bewirken kann. Ein Lernziel in diesem Sinne würde beispielsweise anstelle des Ergebnisziels «10 verkaufter Serviceverträge» die «Entwicklung von 5 neuen Gesprächstaktiken für den Verkauf von Serviceverträgen» festlegen.

Im Berufsalltag ist jedoch davon auszugehen, dass Ergebnis- und Lernziele nicht scharf trennbar sind und koexistieren müssen. Werden Ergebnisziele besonders kurzfristig gesetzt, kann es zum Multitaskingeffekt kommen, bei dem Mitarbeitende kurzfristig inzentivierten Zielen den Vorzug geben (Meier-Ferreira, 2015, S. 197). Dabei sind Lernziele zumeist langfristiger Natur und zumeist von signifikanter strategischer Bedeutung. Bei der Formulierung von Zielen muss daher darauf geachtet werden, dass kurzfristige Ergebnisziele nicht im Konflikt mit langfristigen Zielen stehen, da sonst die selbstregulatorische Leistung dadurch gefährdet wird (Lee, 2017, S. 382). Hierbei lohnt es sich, Oberziele (z.B. Projektziele) separat von heruntergebrochenen Teil- oder Nebenzielen zu definieren. Dadurch wird auch eine raschere Bewertung der Teilzielerreichung möglich, welche wiederum der Förderung von Kompetenzerleben dienlich sein kann. Dierkes & Wulf (2018, S. 105) weisen auch auf die Möglichkeit hin, erweiterte Entscheidungskompetenzen und Handlungsspielräume in Zielvereinbarungen aufzunehmen, um mehr Verbindlichkeit und Autonomieerleben zu wecken. Als interessante Gestaltungsmöglichkeit beobachten sie in der Praxis auch die Aufnahme eines Lernziels, das der Mitarbeitende bei Erfolg in seinen Lebenslauf aufnehmen würde.

In der Praxis ist derzeit die Anwendung eines in diesem Sinne ausgerichteten Zielemanagements zu beobachten. Unter der Bezeichnung «Objective Key Results» (OKRs) werden darin langfristige Ziele qualitativer Natur (Objectives) mit quantifizierbaren Teilzielen (Key Results) kombiniert. Diese werden in sinnvollen Arbeitsgruppen gemeinsam definiert und mindestens quartalsweise bewertet und reflektiert (Müller, 2017). Aufgrund der noch fehlenden empirischen Befunde können noch keine Belege über die Auswirkungen des Modells auf Lernen und Leistung gezogen werden. Das Aufkommen des OKR-Ansatzes unterstreicht jedoch die obigen Ausführungen und hebt kollegiale Prozesse im Umgang mit Zielvereinbarungen hervor.

Partizipation des Mitarbeitenden bei der Findung und Vereinbarung von Individualzielen stellt beeinflusst direkt den Grad der Selbstbestimmung (im Sinne Erkenntnis 1). Da das

Wissen auf Mitarbeitende verteilt ist, sind diese besser befähigt, entsprechende Zielvereinbarungen zu treffen. Umso wichtiger wird dabei die Rolle der Teamkollegen im Zielfindungsprozess, da komplexe Aufgaben aufgrund von Interdependenzen meist nur gemeinsam erfolgreich durchgeführt werden können. Sowohl Zielvereinbarung, -bewertung als auch -justierung müssen verstärkt über kollegiale Prozesse und mit höherer Frequenz und Regelmässigkeit erfolgen (Laloux, 2015, S. 133). Ziele können sich schliesslich im Zeitverlauf verändern oder ganz obsolet werden. Eine höhere Frequenz informeller Gespräche zur Reflexion von Zielen und zur Bewertung von Lern- und Leistungsfortschritten unterstützt einerseits die Kongruenz mit Unternehmenszielen. Dass häufigere Zielbesprechungen andererseits als wirksamer Mechanismus der Handlungskontrolle (Erkenntnis 5) fungieren, wird auch in ersten Feldstudien belegt (Larsen, 2017, S. 97-99).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Umgang mit individuellen Zielvereinbarungen trotz einiger Risiken etliche Chancen für die Effektivität selbstgesteuerten Lernens birgt. Der verstärkte Einsatz von Lernzielen weckt klare Erwartungen (im Sinne Erkenntnis 2). Die Partizipation des Mitarbeitenden fördert die Selbstbestimmtheit (Erkenntnis 1) und sichert die Balance individueller Kompetenz mit den Tätigkeitsanforderungen (Erkenntnis 3). Die Involvierung des kollegialen Umfelds in Zielfindung und Zielbesprechung kann das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (Erkenntnis 2) befriedigen. Eine häufigere Reflexion von Zielen ermöglicht schnellere Rückmeldungen (Erkenntnis 4) und eignet sich zur gezielten Handlungskontrolle (Erkenntnis 5).

4.5. Auswahl materieller & immaterieller Anreize (operative Gestaltungsebene)

Unternehmen stehen eine Vielzahl an Anreizarten zur Verfügung, welche grundsätzlich in materielle, wie z.B. Geldleistungen oder geldwerte Leistungen, und immaterielle Anreize, wie z.B. ausgesprochenes Lob oder anspruchsvolle Aufgaben, unterteilt werden können. Für beide Anreizarten lassen sich entlang der Erkenntnisse aus der Motivationsforschung wichtige Implikationen für die Ausgestaltung ableiten.

In Bezug auf materielle Anreize lässt sich feststellen, dass von einer Incentivierung von selbstgesteuertem Lernen durch materielle Anreize abzuraten ist. Hauptargument ist der Verdrängungseffekt der für Lernen massgeblichen intrinsischen Motivation durch extrinsische. Vor allem der Einsatz variabler extrinsischer Anreize, wie z.B. die Verknüpfung von Lernen mit Prämienzahlungen, widerspricht den Erkenntnissen der Selbstbestimmungstheorie (Erkenntnis 1). Der Einsatz variabler extrinsischer Anreize ist vor allem dann ineffektiv, wenn die genaue Leistungserfassung von Mitarbeitenden schwierig ist (Willenbacher, 2016, S. 230). Dies gilt insbesondere für einen selbstabstimmenden Kontext, in dem die erwartete Leistung nicht schon zu Beginn von Führungskräften bestimmt werden kann. Die Kopplung

an Prämien würde unter diesen Umständen den Kontrollgedanken über die Selbstbestimmung stellen und dadurch Misstrauen schüren. Auch bei gemischten Leistungsmerkmalen, in denen sich Lernen und Ergebnisse ergänzen, ist der Einsatz von variablen Vergütungselementen als Anreiz nicht geeignet (Willenbacher, 2016, S. 199). Zu gross ist hierbei die Gefahr des Multitaskingeffekts, bei welchem sich ein Mitarbeitender auf die belohnten Ergebnisaspekte einer Tätigkeit konzentriert und Lernziele dabei vernachlässigt. Die Ausführungen suggerieren daher eine vollständige Entkopplung der extrinsischen Anreize von Zielvereinbarungen, sobald Lernziele darin verankert sind. Nur so können tätigkeitsfokussierte Mitarbeitende ohne äussere Zwänge ihrer Arbeit nachgehen und so den Zustand des positiven Flow-Erlebens erreichen (Willenbacher, 2016, S. 224).

Unternehmen müssen allerdings auch im Kontext selbstgesteuerten Lernens Mitarbeitenden eine attraktive und bedingungslose Vergütung bieten. Gerade in einem innovativen Umfeld, das von der Komplexität des Innovationsprozesses gezeichnet ist, wird von Mitarbeitenden eine entsprechend hohe Vergütung erwartet (Carmeli, 2006, S. 86). Fixvergütung befriedigt dabei nicht nur grundlegende Sicherheitsbedürfnisse, sie wird auch als nicht kontrollierend wahrgenommen und steigert somit das Vertrauen (Willenbacher, 2016, S. 232).

Möchten Unternehmen ihre Wertschätzung gegenüber Mitarbeitenden dennoch in einer materiellen Form ausdrücken, so muss diese Wertschätzung zeitnah und möglichst unerwartet geschehen. Variable Vergütungssysteme sind dabei von der erbrachten Leistung zeitlich zu weit entfernt, werden als «normal» angesehen, teilweise sogar schon erwartet und verlieren daher ihre emotionale Anreizwirkung (Dierkes & Wulf, 2018, S. 108). Es empfehlen sich eher für den Mitarbeitenden unerwartete Gratifikationen, die auch in nicht-monetärer Form wie Sonderurlaub, gewährt werden können. Sollen Teams oder die gesamte Belegschaft berücksichtigt werden, ist eher der Weg einer Beteiligung am Gesamtunternehmenserfolg zu wählen. Dabei ist es jedoch wichtig, möglichen Gewöhnungseffekten an derartige Modelle zuvorzukommen. Dierkes & Wulf (2018, S. 109) liefern hierzu die interessante Idee, ein Gefühl der Dankbarkeit des Mitarbeitenden gegenüber den Unternehmensleistungen und Arbeitsbedingungen zu stimulieren. Hierzu können Programme aufgesetzt werden, welche die Mitarbeit an sozialen Projekten ermöglichen und den Mitarbeitenden so die eigene Situation neu bewerten lassen.

Neben materiellen Anreizen müssen letztendlich auch immaterielle Anreize berücksichtigt werden. Gerade im Hinblick auf die Präferenzen tätigkeitsfokussierter Mitarbeitender hat die Gestaltung von Tätigkeiten und Karrierelaufbahnen grosses Motivationspotenzial. Unternehmen müssen Möglichkeiten schaffen, die Durchführung von Lernvorhaben zu unterstützen, das Gelernte sinnvoll einzusetzen und weiteres Wachstum entlang der Aufgaben

zu ermöglichen. Hierzu ist vor allem die Disziplin der Organisationsentwicklung gefragt, Arbeits- und Zusammenarbeitsmodelle möglichst lernfördernd zu gestalten, aufgabenorientierte Karrieren auch mit Aspekten von Job Enrichment und Job Rotation zu entwickeln. Tiefere Ausführungen zur Arbeitsgestaltung würden die Möglichkeiten der vorliegenden Arbeit sprengen, dennoch können noch folgende Zusatzimplikationen festgestellt werden:

Die Gewährung dedizierter Arbeitszeit für die Planung, Organisation und Durchführung von Lernvorhaben die Wichtigkeit des Lernens für das Unternehmen unterstützend unterstreichen und somit vertrauensbildend wirken. Larsen et al. (2016, S. 98) nennen die Schaffung gezielter Lernzielprogramme als erweiterte Möglichkeit dessen, um Vorhaben mit langfristiger Zielformulierung und hohem Wissensaufbaubedarf zu ermöglichen. Wichtig ist dabei die Begleitung durch häufige Erfolgs- und Handlungskontrolle, um Lernziele zu justieren und zu erweitern oder erzielte Lernerfolge anerkennend zu feiern. Selbstgesteuertes Lernen wird dadurch gefördert, führt allerdings auch zu einem höheren Bedarf an Zeitmanagement, um Lernzielprogramme mit den täglichen Geschäftsaufgaben vereinbar zu machen.

Gerade für weniger erfahrene Mitarbeitende ist die Interaktion mit Experten wichtig (Tynjälä. 2011, S. 135). Fachliches Mentoring durch erfahrene Mitarbeitende kann einerseits effektives Lernen unterstützen, andererseits auch Wertschätzung für den Lernerfolg des erfahrenen Mitarbeitenden zum Ausdruck bringen. Eine weitere Möglichkeit ist die Verankerung des Gelernten in unternehmensinternen oder externen Communities of Practice, an welchen Mitarbeitende als Fachpersonen teilnehmen und ihr Wissen einsetzen können (Tynjälä. 2011, S. 142). Beide Massnahmen können sowohl zu höherem Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit führen (Erkenntnis 2), als auch die Balance zwischen Fähigkeiten und Anforderungen fördern (Erkenntnis 3). Letztendlich kann die Mentoren-Beziehung als Handlungskontrolle eingesetzt werden (Erkenntnis 5), um Lernplänen im Bedarfsfall neuen Schub zu geben.

Schlussendlich sei noch auf die motivationsbeeinflussende Bedeutung einer transparenten Kommunikation, einer wertschätzenden Führungsbeziehung sowie autonomiefördernder Feedbacksysteme hingewiesen. Als eigenständige und komplexe Bestandteile von Performance Management wäre im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur eine oberflächliche Auseinandersetzung möglich gewesen. Nichtsdestotrotz stellen diese Elemente aufgrund ihrer motivatorischen Wirkung immaterielle Anreize im weiteren Sinn dar, die über Anreizsysteme hinaus Beachtung finden müssen.

5. Fazit

Die Analyse dreier Theorien aus der Motivationsforschung brachte fünf wesentliche Erkenntnisse für die Ausgestaltung von Anreizsystemen hervor. Auf Basis derer wurden Implikationen für die Ausgestaltung von Anreizsystemen entlang dreier Ebenen des integrierten Managementmodells erarbeitet. Abbildung 4 fasst die Vorgehensweise zusammen und signalisiert die Bedeutung der Erkenntnisse der Motivationsforschung für die einzelnen Elemente des Anreizsystems.

Managementebene Elemente des Anreizsystems		Normative Ebene	Strategische Ebene	Operative Ebene		
		Leitbild & Vision	Motivationsstrategie	Umgang mit Zielen	Materielle Anreize	Immaterielle Anreize
Treiber des selbstgesteuerten Lernens	1	!	!	!	!	
				!	!	
	2			!		!
				!		
	3			!		!
4	!		!			
5			!		!	

Abbildung 4: Einfluss der Erkenntnisse zur Motivation auf Elemente des Anreizsystems

Die wichtigsten Gestaltungsimpulse für Anreizsysteme im Kontext des selbstgesteuerten Lernens lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Erarbeitung eines geteilten Unternehmensleitbilds mit einer Vision, die Orientierung für Entscheidungen aller Mitarbeitenden gibt;
- Wahl einer Motivationsstrategie, welche auf Vertrauen in die intrinsische Motivation tätigkeitsorientierter Mitarbeitender setzt;
- Einsatz von partizipativ abgestimmten Lernzielen anstelle von Ergebniszielen, unter Berücksichtigung langfristiger Oberziele und kurzfristiger Teilziele;
- Verankerung von kollegialen Prozessen in höherem Rhythmus zur Vereinbarung, Reflexion und Anpassung von Lern- und Ergebniszielen;
- Entkopplung variabler Vergütungselemente von Lernzielvereinbarungen, auch bei kombiniertem Einsatz mit Ergebniszielen;
- Sicherstellung einer angemessenen Fixvergütung zur Abdeckung grundlegender Sicherheitsbedürfnisse;
- Schaffung von Möglichkeiten, Wissen unternehmensintern und extern einzusetzen, durch entsprechende Fachlaufbahnen, Mentoring oder Communities of Practice.

Literaturverzeichnis

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P.M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. 3. Auflage. S. 277-302. Heidelberg: Springer.
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 6. Auflage. Freiburg/München: Haufe Lexware.
- Bleicher, K. (2017). *Das Konzept Integriertes Management: Visionen – Missionen – Programme*. 9. Auflage. Frankfurt/New York: Campus.
- Brückner, F., & von Ameln, F. (2016). Agilität. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. Ausgabe 4/2016. S. 383-386.
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*. Vol. 27, No. 1. S. 75-90.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. Phoenix: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1993) 2, S. 223-238.
- Dierkes, M.-J., & Wulf, S. (2018). Motivation und Leistungsbereitschaft verbessern – Anreizsysteme mit drei Handlungsfeldern effektiver gestalten. In: C. von Au: *Anreizsysteme für Leadership-Organisationen. Employer Branding und Anreizsysteme der Next Practice*. S. 99-113. Wiesbaden: Springer.
- Engeser, S., Vollmeyer, R. (2005). Tätigkeitsanreize und Flow-Erleben. In: R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. 1. Auflage. S. 59-71. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Genner, S., Probst, L., Huber, R., Werkmann-Karcher, B., Gundrum, E., Majkovic, A.-L. (2017). *IAP Studie 2017. Der Mensch in der Arbeitswelt 4.0*. Zürich: IAP Institut für Angewandte Psychologie der ZHAW. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Gmür, M., & Thommen, J.-P. (2007). *Human Resource Management. Strategien und Instrumente für Führungskräfte und das Personalmanagement*. 2. Auflage. Zürich: Versus.

- Kehr, H. M. (2005). Das Kompensationsmodell der Motivation und Volition als Basis für die Führung von Mitarbeitern. In: R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. 1. Auflage. S. 131-150. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kienbaum (2017). *Geld verteilen oder Performance entwickeln? Kienbaum Trendstudie Performance Management 2017*. Abgerufen von <https://www.kienbaum.com/de/publikationen/geld-verteilen-oder-performance-entwickeln/>
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Koch, S. (2011). Selbstgesteuertes Lernen und dessen Bedeutung für eine zeitgemässe Personalentwicklung. In: M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.): *Personal- und Organisationsentwicklung, Band 7*. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Krapp, A. (2005). Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. 1. Auflage. S. 23-38. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Larsen, D.P., Naismith, R. T., & Margolis, M. (2017). High-frequency Learning Goals: Using Self-Regulated Learning to Influence Day-to-Day Practice in Clinical Education. *Teaching and Learning in Medicine*. 2017, Vol. 29, No. 1. S. 93-100.
- Lee, H. (2012). Effects of goal relations on self-regulated learning in multiple goal pursuits : performance, the self-regulators process, and task enjoyment. *Asian Pacific Educational Review*. 2012:13. S. 369-386.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, Vol. 57, No. 9. S. 705-717.
- Melzer, A., Heim, Y., Sanders, T. & Bullinger-Hoffmann, A. C. (2019). Zur Zukunft des Kompetenzmanagements. In: A. C. Bullinger-Hoffmann (Hrsg.): *Zukunftstechnologien und Kompetenzbedarfe. Kompetenzentwicklung in der Arbeitswelt 4.0*. S. 11-24. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Meyer-Ferreira, P. (2015). *Human Capital strategisch einsetzen*. 2. Auflage. Köln: Luchterhand.

- Müller, J. (2017). *Objectives and Key Results (OKRs)*. Abgerufen von <https://www.work-path.com/magazine/okrs-objectives-und-key-results/>
- Ortner, G. (2013). Anreizsysteme für Projektorientierte Unternehmen. In: A. Nachbagauer & I. Schirl (Hrsg.): *Human Resource Management in Projektorientierten Unternehmen*. S. 163-179. Wien: Linde.
- Ouchi, W. (1979). A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms. *Management Science*, Vol. 25, No. 9., S. 833-848.
- Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1993) 2, S. 239-253.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauter, R., Sauter, W., & Wolfig, R. (2018). *Agile Werte- und Kompetenzentwicklung. Wege in eine neue Arbeitswelt*. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.
- Schiefele, U., & Streblow, L. (2005). Intrinsische Motivation – Theorien und Befunde. In: R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. 1. Auflage. S. 39-58. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Seijts, G.H., & Latham, G.P. (2001). The effect of distal learning, outcome, and proximal goals on a moderately complex task. *Journal of Organizational Behavior*. 2001 : 22, S. 291-307.
- Tynjälä, P. (2007). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3 (2008), S. 130-154.
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), S. 150-166.
- Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In: R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. 1. Auflage. S. 9-22. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Willenbacher, P. (2016). *Die Gestaltung unternehmerischer Anreizsysteme aus verhaltenswissenschaftlicher Perspektive* (Dissertation). Technische Universität Kaiserslautern. Wiesbaden: Springer.
- Winters, D., & Latham, G.P. (1996). The Effect of Learning Versus Outcome Goals on a Simple Versus a Complex Task. *Group & Organization Management*. Jun 1996, 21, 2. S. 236-250.