

Shana RÜHLING
(Universität Hannover)

**Flexibel arbeiten, flexibel lernen. Geteilte Führung
als Aufgabenfeld der betrieblichen Bildungsarbeit**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe45/ruehling_bwpat45.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 45 | Dezember 2023

**Veränderungen der Arbeitswelt: Anforderungen, Gestaltungsfelder
und Zukunftsfragen für die berufliche Bildung**

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Lars Windelband, Matthias Kohl & Anja Walter**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2023



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Flexibel arbeiten, flexibel lernen. Geteilte Führung als Aufgabenfeld der betrieblichen Bildungsarbeit

Abstract

Die Transformation der Arbeit führt zu einer (Neu-)Verhandlung von Arbeitsformen und Erwerbsverläufen. Die Flexibilisierung der Arbeit ist vor diesem Hintergrund nicht nur betrieblicher Ausdruck von Intensivierungstendenzen, sondern auch eine Möglichkeit für das Subjekt, Anforderungen der Domänen *Work*, *Learn* und *Life* auszuhandeln. Arbeitszeitflexibilisierung ist besonders auf der Führungsebene mit Chancen und Herausforderungen verbunden, wenn es um die Balance von divergierenden Logiken der beruflichen und privaten Sphäre geht. Als eine spezifische Form moderner Arbeitsorganisation wird *geteilter Führung* vor diesem Hintergrund ein besonderes Potential zugesprochen. Vor allem mit Blick auf die beruflichen Lern- und Entwicklungsbedarfe von Führungskräften erweist sich das Modell als chancenreich, indem lern- und kompetenzförderliche Bedingungen implizit in der Arbeitsorganisation angelegt sind. Auf der Basis empirischer Daten wird in diesem Beitrag diskutiert, welche Anforderungen und Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten durch eine Tandemarbeit auf Führungsebene entstehen.

Flexible working, flexible learning. Shared leadership as a task field of in-company educational work

The transformation of work leads to a (re)negotiation of forms of work and careers. Against this backdrop, work flexibilization is not only a corporate expression of intensification, but also an opportunity for the subject to negotiate the demands of the domains of work, learn and life. Working time flexibilization and the division of work are associated with opportunities and challenges, especially at the management level, when it comes to balancing divergent logics of the professional and private spheres. As a specific form of modern work organization, shared leadership is seen as having particular potential against this background. Especially with regard to the professional learning and development needs of managers, the model turns out to be rich in opportunities as conditions conducive to learning and competence are implicit in the work organization. On the basis of empirical data, this paper discusses the requirements and competence development opportunities that arise from tandem work on a management level.

Schlüsselwörter: *Arbeitszeitflexibilisierung, Geteilte Führung, Work-Learn-Life-Balance, Kompetenzentwicklung*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Problemaufriss und Herleitung: Arbeitsteilung und -zeitflexibilisierung

Die Organisation von Arbeit befindet sich, insbesondere angetrieben durch den technologischen Fortschritt, in einem (erneuten) Umbruch (vgl. Hirsch-Kreinsen/Ittermann/Niehaus 2018). Infolge dieser Entwicklungen unterliegen auch Beschäftigungsverhältnisse sowie Arbeitsformen und -zeiten einem Wandel (vgl. Baumhauer/Meyer 2023). Ein wesentliches Merkmal des Wandlungsprozesses ist die Intensivierung der Erwerbsarbeit, die insbesondere durch Entgrenzung und Subjektivierung beschrieben werden kann (vgl. Kratzer 2020). Diese Ausprägungen werden durch den Begriff des (nach den Autoren geschlechtsblinden und daher ungedenderten) Arbeitskraftunternehmers geprägt, welcher durch die Vermarktung der eigenen Person, die Verbetrieblichung der Lebensführung und eine hohe Selbstkontrolle charakterisiert ist. Sein Engagement ist durch die Hingabe der eigenen Ressourcen und Kompetenzen für eine selbstverantwortlich gestaltete Arbeit geprägt (Voß/Pongratz 1998; Voß 2007). Im Kontext der Transformation von Arbeit, insbesondere getrieben durch die Digitalisierung, wird dabei das „flexibilisierte Beschäftigungsangebot als neue Normalität postuliert“ (Pongratz 2021, 271). In der Folge der Entgrenzung von Arbeit versuchen Unternehmen einen Zugriff auf bislang begrenzt zugängliche Potentiale der Ressource ‚Mensch‘ zu erreichen. Entgrenzung meint in diesem Zusammenhang insbesondere das Verschwimmen bisher bestehender Grenzen zwischen der beruflichen Domäne und der privaten Lebenswelt. Eine neue Dynamik erfährt die Intensivierung insofern, als dass bspw. die Generation Z neue Ansprüche an die zeitliche Investition in die unterschiedlichen Domänen zwischen Beruflichem und Privatem stellt. Betriebe sind vor diesem Hintergrund mit sich verändernden Haltungen von Beschäftigten konfrontiert, die den hohen individuellen Ressourceneinsatz im Beruflichen in Frage stellen und neu verhandeln (vgl. Quenzel et al. 2020). Mit dieser Diskussion ist auch die Frage nach Zeitwohlstand verbunden, also verfügbare Zeit als Ressource zu verstehen (vgl. Lott/Wenckebach 2023). Hinsichtlich dieser Neuverhandlung ist die betriebliche Bildung damit konfrontiert, die Ansprüche der Beschäftigten an Arbeitszeit und Arbeitsteilung im Einklang mit den ökonomischen Prämissen zu moderieren. Damit geht auch die in dem Diskurs der Berufsbildungsforschung vernachlässigte Frage nach der Vereinbarkeit von Arbeit und Leben einher. Diese Problemlage erhält eine zusätzliche Dynamik, indem die an Relevanz verlierende örtliche und zeitliche Bindung nicht mehr für eine klare Trennung zwischen den Bereichen sorgt und der Sozialisationsort Betrieb zunehmend erodiert (vgl. Meyer et al. 2023). Dementsprechend sehen sich Arbeitnehmer:innen vermehrt mit zeitlichen, räumlichen, kognitiven und emotionalen Herausforderungen konfrontiert (vgl. Haunschild 2013; Hiestand 2020). Stresserkrankungen werden in dieser Entwicklung zum zentralen Problem der modernen Arbeitswelt (vgl. Kratzer 2020). Auch die Frage, wie die berufliche Bildung auf diese Überlastung vorbereiten kann, bildet ein Desiderat in der Berufsbildungsforschung.

Vor diesem Hintergrund entstehen individuelle und organisationale Anforderungen, die es zu bewältigen gilt, um den Wandlungsprozessen begegnen zu können. Die zunehmende Geschwindigkeit der Arbeitswelt verlangt eine höhere Flexibilität von den Beschäftigten, die mit größeren Handlungsspielräumen umgehen müssen (vgl. Baumhauer et al. 2021). Aus dieser Flexibilisierung resultiert eine erhöhte Komplexität und erfordert eine aktive Zeitgestaltung der Beschäftigten, eine hohe Sozialkompetenz sowie das Setzen von Grenzen gegenüber der ständigen Erreichbarkeit durch mobile Endgeräte (vgl. Kuark 2013). Die reflexive Handlungsfähig-

keit wird dabei zur zentralen Komponente, indem sie „ein kritisches Auseinandersetzen mit der eigenen Person, der eigenen Handlung und der unmittelbaren betrieblichen Umgebung (Unternehmenskultur, Arbeitsorganisation)“ (Hiestand 2017, 62) ermöglicht. Auf betrieblicher Ebene befinden sich Unternehmen schnell in der „Beschleunigungsfalle“ (Korunka/Kubicek 2013, zit. nach Kuark/Wyss 2016, 37), wenn diese Entwicklungen nicht organisational gerahmt werden. Bei Überlastung der Mitarbeiter:innen durch die zunehmende Schnelligkeit von Produktions-, Dienstleistungs- und Kommunikationsprozessen sowie der erhöhten Komplexität von Aufgaben kann es auch zu einem betrieblichen Burnout kommen (vgl. ebd.). Es ist im Kontext moderner Arbeitsanforderungen unerlässlich, flexible sowie lern- und kompetenzförderliche Arbeitsstrukturen nicht nur bereitzustellen, sondern aktiv zu fördern. Eine zentrale Instanz ist in diesem Zusammenhang nicht nur die betriebliche Bildungsarbeit, sondern auch die betriebliche Interessenvertretung. Es gilt für diese Akteur:innen, Arbeit in zeitlicher und räumlicher Perspektive, beispielsweise über Betriebsvereinbarungen, zu regulieren (vgl. Krause et al. 2023). Die betriebliche Mitbestimmung ist vor diesem Hintergrund besonders gefordert, individualisierte Problemlagen zu rahmen. Die betriebliche Bildung steht damit vor der Herausforderung, die organisationalen Bedingungen des Wandels von Arbeit stärker in den Blick zu nehmen und die Frage zu beantworten, in welcher Form Flexibilisierung zu einer gelungenen Balance für Beschäftigte im Beruflichen, aber auch Privaten beitragen kann. Damit geht auch der Fokus einher, wie Beschäftigte im Modus flexibler Arbeit ihren Lernprozess gestalten und wie sich ihre individuelle Kompetenzentwicklung vollzieht.

Historisch gesehen ist die Arbeitszeitreduzierung eine Errungenschaft gewerkschaftlicher Aushandlungen, sodass eine damals vorherrschende (männliche) 80-Stundenwoche über sechs Generationen halbiert werden konnte (vgl. Meiners 2023). Während unter dem Berufskonzept organisierte Arbeitsbedingungen also von einer starken Interessenvertretung rechtlich verhandelt werden können, sind andere Formen von Arbeit von diesen Regulierungen enthoben. Privat verrichtete Care-Arbeit, i. E. Sorge- und Fürsorgearbeit, geht in diesem Kontext über die rechtlich organisierte, sozial abgesicherte, gesellschaftlich honorierte und gewerkschaftlich verhandelte Domäne hinaus. Auch wenn diese Problematik gesamtgesellschaftliche Strukturen betrifft, wird sie noch immer auf der Subjektebene ausgetragen, indem Beschäftigte (und Frauen im Besonderen) in ihren Lebensentwürfen mit der Aushandlung der unterschiedlichen Arbeitslogiken konfrontiert sind. Die Frage von Arbeitsteilung und -gestaltung bekommt unter Geschlechterperspektive also eine besondere Dynamik, weil sie andere Bezugspunkte aufweist und besondere Segmentationslinien erzeugt.

In diesem Beitrag werden sowohl die Anforderungen, als auch die Chancen, die mit einer Arbeitszeitflexibilisierung einhergehen exemplarisch am Modell der geteilten Führung in den Fokus gerückt. Als Bezugspunkt für diese Diskussion fungiert das sogenannte Normalarbeitsverhältnis, das sich am Ideal des männlich geprägten Ernährermodells (sozial abgesichert, unbefristet, in Vollzeit) orientiert (vgl. ebd.; Oschmiansky 2020). Die berufliche Bildung agiert in diesem Kontext in einem Spannungsfeld zwischen ökonomischen Zwängen, die es zu erfüllen gilt und Handlungsspielräumen, die sich durch die Anforderungen einer komplexen Arbeitswelt ergeben. Zudem steigen auf der einen Seite die beruflichen Anforderungen mit höherer Hierarchiestufe durch Zugriffe auf die Beschäftigten als ganze Person. Auf der anderen Seite erhöhen sich die Freiheitsgrade und die Autonomie, Arbeitsbedingungen selbst zu gestal-

ten. Führungskräfte verfügen über ausreichend Ressourcen in Form von Bildung, beruflicher Qualifikation, sozialem und ökonomischem Kapital, um an der Mitgestaltung von Arbeitsprozessen zu partizipieren (vgl. Castel 2011). Darüber hinaus können sie auch als Multiplikator:innen wirken, die Arbeitsbedingungen für Mitarbeiter:innen verhandeln und so zum organisationalen Change beitragen (vgl. Euler 2010). Der kombinierte Fokus von Arbeitszeitflexibilisierung und Führungsebene erzeugt vor diesem Hintergrund besondere Herausforderungen. Ein in der Praxis sich zunehmend etablierendes, aber bisher in der Forschung unterrepräsentiertes Modell ist jenes der geteilten Führung, in welchem sich (meist) zwei Führungskräfte durch eine Arbeitszeitreduzierung eine Position teilen.

Aus berufspädagogischer Perspektive richtet sich der Blick vor allem auf die Gestaltung von innovativer Zeitflexibilität. Die betriebliche Bildungsarbeit ist in diesem Kontext mit der Frage konfrontiert, welche organisationalen Rahmenbedingungen es für diese Art der Flexibilisierung braucht. Anhand der exemplarischen Analyse von geteilter Führung kann diskutiert werden, wie diese aus betrieblicher Perspektive hinsichtlich der Arbeitsgestaltung und aus der Subjektebene bezüglich beruflicher Lern- und Entwicklungswege zu bewerten ist. Entlang der Annahme, dass Führungskräfte in diesem Arbeitszeitmodell vornehmlich im Prozess der Arbeit lernen, erweist sich die Tandemarbeit als permanenter Lern- und Reflexionsmoment. Daraus ableitend kann auch eruiert werden, ob es sich bei dem Modell lediglich um eine Form der Arbeitszeitreduzierung und -flexibilisierung handelt oder ob es vielmehr eine *neue* Art der Zusammenarbeit darstellt. Mit Blick auf aktuelle Diskurse zu moderner Arbeitsgestaltung werden vornehmlich politische Fragen gestellt. So werden Modellversuche zur 4-Tage-Woche hinsichtlich der volkswirtschaftlichen und betrieblichen Realisierung (z. B. Lohnausgleich) diskutiert und Wünsche von sowie Potentiale für Beschäftigte, wie eine bessere Vereinbarkeit, eruiert (vgl. Lott/Windscheid 2023). Diese Debatten unterstreichen die zunehmende Relevanz und das öffentliche Interesse an moderner Arbeitsgestaltung und verweisen zugleich auf ein berufspädagogisches Desiderat, das ermöglicht, stärker die Subjektperspektive hinsichtlich der Verknüpfung von Arbeit, Lernen und Privatleben in den Blick zu nehmen.

Zunächst erfolgt eine Einordnung von geteilter Führung in die Anforderungen moderner Wissensarbeit sowie eine Verknüpfung mit dem *Work-Learn-Life-Balance* Modell (Antoni et al. 2014). Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes wird ein Bezug zu den Konzepten der lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung, dem Lernen im Prozess der Arbeit und der *Work-Learn-Life-Balance* hergestellt (Kap. 2). Anschließend wird das flexible Arbeiten und Lernen empirisch auf der individuellen Ebene skizziert, sodass Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten, Potentiale und Herausforderungen der Verknüpfung von Arbeit, Lernen und Privatleben abgeleitet werden. Diesbezüglich werden Implikationen für eine moderne Arbeitsgestaltung als Aufgabenfeld der betrieblichen Bildungsarbeit diskutiert (Kap. 3). Die Ausführungen schließen mit einem Fazit und Ausblick auf gesellschaftlicher, organisationaler individueller Ebene (Kap. 4).

2 Theoretische Rahmung: Balance durch oder trotz Flexibilisierung?

2.1 Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der Wissensarbeit

Zentrale Merkmale der Intensivierung, bei gleichzeitiger Flexibilisierung, von Arbeit zeichnen sich in der Wissensarbeit besonders deutlich ab. Aus diesem Grund werden die Auswirkungen exemplarisch an der Wissensarbeit erläutert, da Führungsarbeit als eben diese charakterisiert werden kann und sich hieraus spezifische Chancen und Herausforderungen für Führungskräfte (auch in geteilter Führung) ergeben. Arbeitnehmer:innen sind auf das Nutzen vorhandenen Wissens angewiesen, generieren in ihrer Tätigkeit aber auch stetig neues Wissen. Wissensarbeit ist dabei durch die Beschäftigung mit komplexen Fragestellungen und Problemlösungen, unstandardisierten Abläufen, einer geringen Planungssicherheit und einem hohen Handlungsspielraum geprägt (vgl. Hiestand/Haunschild 2014). Wissensarbeitende tragen ihre Expertise daher immer mit sich und stellen für Unternehmen eine besondere Investition dar (vgl. Kuark 2013). Um beschäftigungsfähig zu sein, müssen die berufliche Handlungskompetenz, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Fachwissen einerseits kontinuierlich revidiert und zugleich andererseits neu erworben werden. In diesem Sinn werden die Beschäftigten mit der Anforderung konfrontiert, immer komplexer werdende Informationen sinnvoll zu verdichten. Dies erfordert nicht nur einen besonderen Kommunikations- und Kooperationsaufwand, sondern im Sinne einer Bereitschaft permanenter Berufsorientierung auch eine bestimmte Haltung gegenüber dem lebenslangen Lernen (vgl. Hiestand/Rühling 2022; Müller/Meyer 2014). Tätigkeiten in der Wissensarbeit sind durch autonome Arbeitssituationen, eigenverantwortliches Arbeiten und hohe Gestaltungsspielräume gerahmt, was zu einer Annäherung von Lernen und Arbeit führt und eine Unterscheidung zwischen Lern- und Arbeitsprozessen erschwert. Um mit diesen Arbeitsanforderungen umgehen zu können, ist eine stetige Reflexion der eigenen Arbeits- und Lernerfahrung und des erworbenen Wissens notwendig (vgl. Müller/Meyer 2014). Zur Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit bedienen sich Arbeitnehmer:innen in der Wissensarbeit also eines stetigen Lernprozesses. Daraus ergibt sich ein Weiterbildungsdruck: nicht nur das Fachwissen, sondern auch die eigene berufliche Handlungskompetenz muss beständig weiterentwickelt werden. Die Verbindung von Arbeit und Lernen wird durch fortwährend neue Aufgaben und den hohen Kommunikations- und Kooperationsaufwand zu einer zunehmenden Herausforderung (vgl. Dehnbostel 2018; Hiestand/Haunschild 2014). Die organisationale Rahmung des Lernens unterliegt dabei besonderen Anforderungen und kann bei mangelnder Beachtung negative Auswirkungen auf die Balance zwischen den Domänen Arbeit, Lernen und Privatleben haben (vgl. Syrek et al. 2014). Der beruflichen Bildung kommt dabei eine besondere Rolle zu, um die Selbstorganisationskräfte der Beschäftigten zu unterstützen: Durch die betriebliche Rahmung des Lernens und der Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz können Beschäftigte eigene Strategien zur Vereinbarkeit entwickeln. Die Gestaltung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeit lässt zudem die Verbindung von individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung zu (vgl. Meyer 2022; Hiestand/Rühling 2022).

Über eine reflexive Kopplung von formalen und informellen Lernprozessen kann eine nachhaltige Kompetenzentwicklung betrieblich gerahmt werden. Die Herausforderung von organisierten Lernformaten wie der klassischen Fort- oder Weiterbildung ist, dass sie eine relativ geringe

Auswirkung auf die Wirksamkeit des Gelernten haben, weil der Transfer in den realen Arbeitsprozess oft ausbleibt. Ein Lerntransfer muss dann aktiv über die Einbindung des Erfahrungswissens der Lernenden erreicht werden (vgl. Dehnbostel 2020; Arnold 2018). Diese Form des Lernens ist auf ausreichend Ressourcen in Form von Zeit und geschultem pädagogischen Personal angewiesen und damit sehr voraussetzungsreich. Andersherum können Beschäftigte keine neuen Fähigkeiten oder Deutungsmuster entwickeln, wenn Erfahrungen aus dem Arbeitskontext nicht kontextualisiert und reflektiert werden, also mit abstraktem Wissen verknüpft werden (vgl. u. a. Dehnbostel 2015; Pfeiffer 2011). Auch diese Form pädagogisch zu rahmen, setzt viel Eigeninitiative und professionelles Bildungspersonal voraus. Mit Blick auf diese Herausforderungen bietet es sich an, Arbeitsstrukturen zu fokussieren, die eine Kombination beider Perspektiven aufnehmen sodass Arbeit und Lernen implizit verknüpft werden und damit eine Reflexion im Arbeitsprozess selbst ermöglicht wird. Ob Arbeitsmodelle lern- und kompetenzförderlich angelegt sind, lässt sich anhand der Kriterien von Dehnbostel (2018, 289) überprüfen (s. Kap. 3.2):

- Vollständige Handlung/Projektorientierung
- Handlungsspielraum
- Problem- und Komplexitätserfahrung
- Soziale Unterstützung/Kollaboration
- Individuelle Entwicklung
- Professionalisierung
- Reflexivität

Die betriebliche Bildungsarbeit versteht Lernen vor diesem Hintergrund als Baustein der Organisationsentwicklung, das vor allem arbeitsintegrierend im Prozess der Arbeit stattfindet (vgl. u. a. Dehnbostel 2015; Hiestand 2017; Arnold/Stroh 2020). Darauf bezogene Strategien können auf individueller und betrieblicher Ebene so gestaltet werden, dass sie die *Work-Learn-Life-Balance* von Wissensarbeiter:innen fördern, indem der Austausch zwischen Wissen und Erfahrung und die Anwendung auf die Organisation ermöglicht werden (vgl. Syrek et al. 2014.). Die im Zuge der Arbeit 4.0 entstehenden Herausforderungen für Arbeitnehmer:innen bieten neben möglichen Belastungen also zugleich das Potential, die Verknüpfung der Bereiche *Work*, *Learn* und *Life* entsprechend der eigenen Bedürfnisse zu strukturieren. Die damit einhergehende Flexibilität und Autonomie führen jedoch zu steigenden Leistungsanforderungen und einer Verantwortungszuschreibung bei nicht Erreichung von Zielansprüchen. Entgrenzung hat besonders bei wissensbasierten Tätigkeiten daher eher eine Ausweitung der Arbeit zur Folge (vgl. Hiestand 2020; Haunschild 2013). Den Beschäftigten obliegt damit die Aufgabe, die Bereiche Arbeit und Lernen mit der jeweiligen Lebenssituation in Einklang zu bringen und die Vereinbarkeit von Arbeit, Lernen und Leben herzustellen (vgl. Müller/Meyer 2014). Zur Untersuchung der Balance der drei Bereiche wurde im Kontext eines interdisziplinären Projekts aus betriebspädagogischer, arbeitswissenschaftlicher und -psychologischer sowie ökonomischer Perspektive ein *Work-Learn-Life-Balance*-Rahmenmodell (WLLB-Modell) entwickelt (Antoni et al. 2014). Mithilfe dieses Analyserasters kann diskutiert werden, inwiefern flexible Arbeitszeitmodelle den oben genannten Anforderungen entgegenwirken können.

2.1.1 *Work-Learn-Life-Balance und Boundary Management*

Das *Work-Learn-Life-Balance* -Modell knüpft an das Job-Demands-Resources Modell von Bakker und Demerouti (2007) an und verfolgt die Annahme, dass es für jede berufliche Tätigkeit ein bestimmtes Zusammenspiel von Ressourcen und Stressoren gibt und diese nicht allgemeingültig vorformuliert sein können. Je nach Tätigkeit und Lebenslage können sich die Faktoren der einzelnen Domänen ganz unterschiedlich auswirken und müssen daher im Einzelfall betrachtet werden. Ergänzend nehmen WLLB-Handlungsstrategien und -Maßnahmen Einfluss auf die Wechselwirkungen der Ressourcen und Stressoren, sowohl auf der Ebene der Arbeitnehmer:innen als auch der Arbeitsgruppen und des Unternehmens.

Zur Analyse der Verknüpfung der Bereiche *Work*, *Learn* und *Life* bieten sich die im Allwiss-Projekt empirisch entwickelten WLLB Typen (I-IV) an, die ein Boundary Management kategorisieren. Dabei wird das Abstecken der Grenzen zwischen den unterschiedlichen Domänen von klarer Trennung bis zu völliger Entgrenzung eingeordnet (vgl. Antoni et al. 2014b). Die ersten beiden Typen sind aufgrund ihrer Charakteristika für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand von geringem Interesse. **Typ I** lässt die Sphären Arbeit und Lernen verschmelzen, wohingegen Arbeit und Privatleben strikt getrennt sind. **Typ II** lässt dagegen kleine Überschneidungen zwischen allen drei Bereichen zu (vgl. ebd.). Eine Mischung aus Typ III und IV dient insbesondere hinsichtlich der soziodemographischen Daten und der beruflichen Situation als geeignete Referenz für die Analyse des Arbeitszeitmodells der geteilten Führung (vgl. Kap. 3.3).

Typ III weist große Überschneidungen zwischen den Domänen Arbeit, Lernen und Leben auf. Der Typus findet sich insbesondere bei Beschäftigten, die am Anfang der beruflichen Karriere stehen; sie sind zu zwei Drittel verheiratet oder in einer Partnerschaft lebend. Die Beschäftigten dieses Profils weisen ein hohes Arbeitsengagement auf, um sich im Unternehmen zu etablieren, ihre Rolle zu finden und zu festigen. Aufgrund der geringen betrieblichen Zugehörigkeit sind sie noch wenig emotional an das Unternehmen gebunden und haben Alternativen im Blick. Die kurze Betriebszugehörigkeit lässt das Privatleben vorerst eine nachgestellte Rolle einnehmen, wobei die Arbeitnehmer:innen mit dieser Art der Vereinbarkeit nicht zufrieden sind und diese daher als konfliktreich empfinden. Eine klarere Trennung wäre wünschenswert, ist jedoch aufgrund der Ambition, eine verantwortliche Position zu erreichen, derzeit nicht möglich. Die Option, durch die Überschneidungen leicht zwischen den Rollen zu wechseln, wird somit zur Stressquelle. Die Vereinbarkeit der drei Bereiche wird durch einen hohen Energieaufwand erreicht. Dieser wird durch das Setzen von Prioritäten, langfristiges Planen und das Herstellen eines strukturierten Aufgabenfeldes zu bewältigen versucht. Zusammenfassend leidet Typ III an einer unausgewogenen Balance, was Erschöpfung, Gereiztheit und Belastung zur Folge hat (vgl. Antoni et al. 2014b).

Der **Typ IV** betreibt ein Boundary Management der völligen Überschneidung mit durchlässigen und flexiblen Grenzen. Der Großteil ist verheiratet und hat ein bis zwei Kinder, bekleidet höhere Führungspositionen und weist im Vergleich zu den anderen Typen die längste Betriebszugehörigkeit auf. Die Fälle sind mehrheitlich (wenn auch nicht ausschließlich) männlich. Der umfangreiche Arbeitseinsatz ist durch die hohe Identifikation mit dem Unternehmen zu erklären, bei der im Sinne der Subjektivierung die Arbeit zum persönlichen Ziel wird. Arbeit und

Lernen stellen hier die prägenden Domänen dar, wobei das Berufliche die dominante Rolle einnimmt. Insgesamt weist dieser Typus eine hohe Zufriedenheit mit den Bereichen Arbeit und Lernen auf. Obwohl auch die Sphäre des Privaten als wichtig beurteilt wird, jedoch eine Verwirklichung in allen Bereichen nicht funktioniert, besteht eine eher geringe Zufriedenheit mit der Balance zwischen Arbeit und Privatem. Dies hat eine hohe Erschöpfung, emotionale Gereiztheit und kognitive Belastung zur Folge. Beschäftigte dieses Typus befinden sich an der Grenze der Belastbarkeit und können außerhalb der Arbeit schwer abschalten. Die Situation wird daher nicht als Endziel bewertet und der Wunsch nach einer großen Überschneidung, jedoch keiner Deckungsgleichheit, geäußert (vgl. Antoni et al. 2014b). Auf die Zielgruppe der Führungskräfte bezogen, wird generell häufiger zugunsten der Arbeit ein Teil der privaten Zeit reduziert und öfter der Austausch mit Kolleg:innen genutzt um eine bessere Vereinbarkeit der Domänen zu erreichen (vgl. Syrek et al. 2014).

Problematisch an dieser subjektorientierten Perspektive ist, dass aufgrund der Komplexität organisationaler Veränderungsprozesse oft nur auf die Veränderung von individuellen Einstellungen abgezielt wird, was eher als kurzfristiger Erfolg zu bewerten ist. Verhaltensorientierten Maßnahmen wird daher eine Art „Alibi-Funktion“ (Antoni et al. 2014a, 238) zugeschrieben, die nicht an der Ursache ansetzen. Darüber hinaus besteht die Gefahr, gesellschaftliche Problemlagen zu individualisieren und die Aushandlung den Subjekten zu übertragen. Ob flexible Arbeitszeitmodelle generell, und das Konzept der geteilten Führung im Besonderen einen strukturellen Beitrag zur Balance von Führungskräften leisten kann, wird daher nachfolgend in den Blick genommen. Für die berufliche Bildung ergibt sich damit die Aufgabe, Arbeit so zu gestalten, dass Herausforderungen organisational gelöst werden und keine Verantwortungsübertragung durch Nutzen der Selbstorganisationspotentiale der Beschäftigten erfolgt.

2.1.2 *Geteilte Führung*

Das Arbeitszeitmodell der geteilten Führung sieht vor, dass eine vollzeitäquivalente Führungsposition unter meist zwei Beschäftigten aufgeteilt wird (vgl. Karlshaus/Kaehler 2023). Diese Art der Stellenbesetzung wird seit den 1980er Jahren als Job- oder Topsharing, Co-Führung oder Führung im Tandem in Unternehmen eingesetzt und bisher vor allem von Frauen zur Arbeitszeitreduzierung genutzt (vgl. Rühling 2023). Im wissenschaftlichen Diskurs wird unterschieden, ob Führung als Rolle oder als sozialer Prozess erachtet wird (vgl. u. a. Werther 2013; Steiger 2013). Geteilte Führung wird im Folgenden weniger als eigenständiger Führungsstil verstanden (vgl. dazu auch Werther 2016), sondern als Positionsbesetzung und Rollenübernahme, die „aus einer Berufsrolle heraus“ (Schuh 2008, 277) entsteht.

Aus betriebspädagogischer Perspektive ist insbesondere die kompetenzbasierte Arbeitsorganisation von Interesse. Zentral für die Organisation des Modells ist die inhaltliche Zuweisung von Verantwortungsbereichen entlang der fachlichen aber auch sozialen Kompetenzen der Stelleninhaber:innen (vgl. auch Kuark/Wyss 2016). Als Chance auf individueller Ebene wird geteilte Führung im Gegensatz zu klassischer Teilzeitarbeit, die oft mit einer Arbeitsverdichtung und Entgrenzung einhergeht, als effektive und nachhaltige Möglichkeit zur Reduzierung der Arbeitsbelastung bewertet (vgl. Karlshaus/Kaehler 2023; von Au 2018). Die permanente Abstimmung und gegenseitige Reflexion der Co-Leitung führt zu einem stetigen Wissenstrans-

fer und zu Lern- und Entwicklungsfeldern on the job (vgl. von Au 2018; Ellwart et al. 2015). Auf organisationaler Ebene kann von einer Innovations- und Problemlösekompetenz profitiert werden, da die doppelte Expertise in der Leitungsebene zum Umgang mit Komplexität genutzt werden kann (vgl. ebd.). Erste empirische Erkenntnisse deuten auf Chancen für Individuum und Organisation hin und weisen damit auch auf die Potentiale für die Verknüpfung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung hin. Dennoch wird im letzten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung lediglich kurz darauf hingewiesen: „Führen in Teilzeit, beispielsweise durch eine Tandemlösung, bei der sich zwei Führungskräfte eine Stelle teilen, ist dabei eine von vielen Möglichkeiten“ (BMBFSJ 2018, 20). Auch in betrieblicher Hinsicht zeigt sich eine zögerliche Etablierung, wobei das Modell bisher eher im öffentlichen Dienst angeboten wird (vgl. Meyer/Waldner 2015; Fauth-Herkner/Wiebrock 2017).

Den Vorteilen eines solchen Arbeitsmodells stehen einige Herausforderungen gegenüber: Die Jobsharing-Partner:innen sind mit einem hohen Abstimmungsbedarf hinsichtlich der Arbeitszeit und den -inhalten konfrontiert. Beim Jobsharing nimmt die Klärung von Zuständigkeiten einen besonderen Stellenwert für den Erfolg ein, die durch eine transparente Kommunikation sichergestellt werden sollte. Bei fehlerhafter Absprache kann es zu Ineffizienzen inhaltlicher oder auch sozialer Art kommen. Uneinigkeit kann zu Richtungskämpfen führen und eine partnerschaftliche Führung des Teams gefährden. Auch eine Neubesetzung der Partner:innenstelle kann sich als konfliktreich erweisen, da sich die Passung einer solchen Zusammenarbeit als vielschichtig erweist (vgl. Karlshaus/Kaehler 2023).

Wie diese Ambivalenzen aus der Subjektperspektive zu bewerten sind, ist bisher wenig erforscht und wird nachfolgend anhand der *Work-Learn-Life-Balance* und eines spezifischen Blicks auf die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen diskutiert. Darauf folgend wird die Frage beantwortet, wie Führungskräfte unter den Bedingungen geteilter Führung lernen. Es wird davon ausgegangen, dass (weibliche) Führungskräfte multiple Anforderungsprofile haben und mit unterschiedlichen Arbeitslogiken der beruflichen und privaten Domäne konfrontiert sind (s. dazu auch Becker-Schmidt 1987, 2010). Daraus leitet sich die Annahme ab, dass sich besondere Orientierungen ergeben und eine Koinzidenz zwischen den beruflichen und privaten Kompetenzen entsteht die von den Beschäftigten zur Aushandlung der oben beschriebenen Spannungsfelder genutzt wird.

Analyserahmen

Als Analyserahmen der Forschung wird das Kausalmodell zur beruflichen Sozialisation (Lempert 2006) genutzt und mit dem WLLB-Modell (Antoni et al. 2014) verknüpft (s. Abb. 1). Der Fokus liegt auf der Subjektperspektive, die Ausdruck in der individuellen Beruflichkeit, der beruflichen Identität und Rollenübernahme findet. Diese entwickeln sich aus Qualifikationen, Kompetenzen und Orientierungen, die in einem Kontinuum von *Work*, *Learn* und *Life* herausgebildet werden. Daraus werden die Herausforderungen im Spannungsfeld von Person und Organisation und die Bewältigungsstrategien weiblicher Führungskräfte abgeleitet. Der Bezug zu der Rahmung geteilter Arbeit ermöglicht es in der Forschungsarbeit, die explizite und implizite Auseinandersetzung der Führungskräfte mit der beruflichen und betrieblichen Umwelt auf der Makro-, Meso- und Mikroebene zu untersuchen, welche wechselseitig gestal-

tet, reproduziert und transformiert wird (vgl. Lempert 2006). An der Schnittstelle von Umweltbedingungen und dem Subjekt werden Sozialisationsprozesse in und durch den Beruf identifiziert, die in Form von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, deren Verarbeitung sowie ein daraus resultierendes Verhalten und Handeln beschrieben und analysiert werden können (s. Abb. 1).

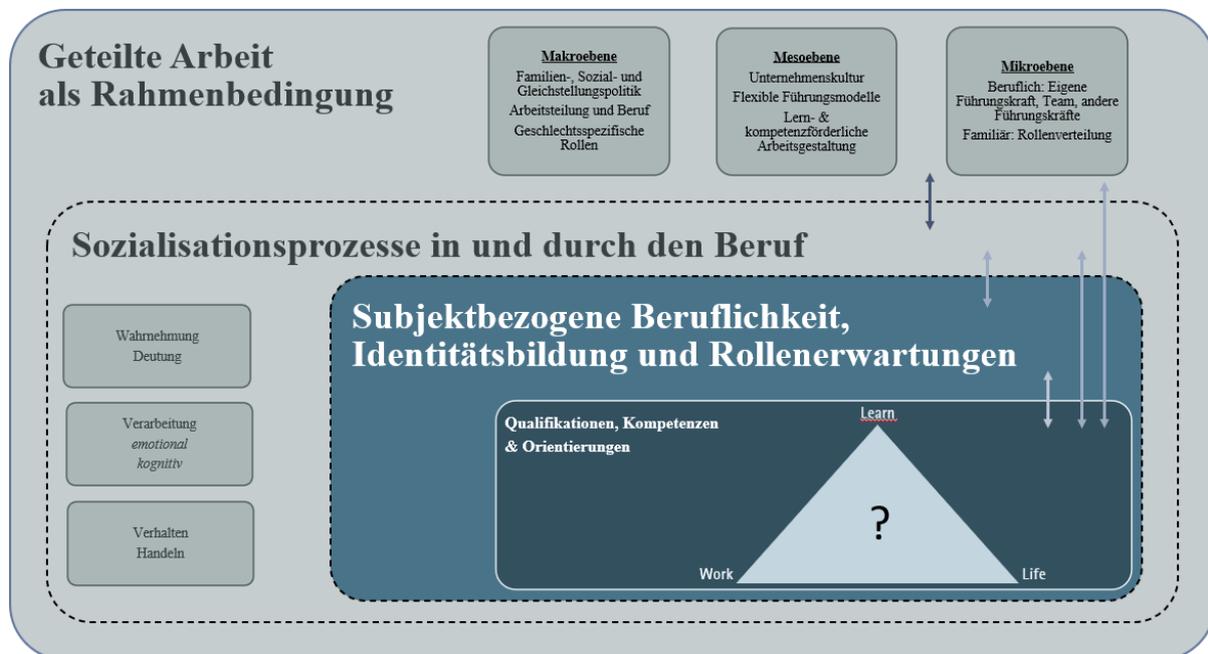


Abbildung 1: Berufliche Sozialisation in geteilter Führung (angelehnt an Lempert 2007; Antoni et al. 2014)

3 Empirische Ergebnisse: Flexibles Arbeiten und Lernen

Empirisches Vorgehen

Die Grundlage des Beitrags bildet eine laufende Forschung, in welcher geteilte Führung im Kontext von Geschlecht aus berufspädagogischer Perspektive untersucht wird. Der Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass Frauen – insbesondere bei hoher Karriereorientierung – beruflich und privat mit Bedingungen geteilter Arbeit konfrontiert sind und flexible Arbeitszeitmodelle zur Aushandlung dieser diametral verlaufenden Anforderungen nutzen. Um die Thematik umfassend und entsprechend der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung zu bearbeiten wurden 19 leitfadengestützte Interviews mit weiblichen Führungskräften geführt (s. Tab. 1). Die Geschlechtsspezifität begründet sich darin, dass Frauen den Großteil der Teilzeiterwerbstätigen einnehmen (vgl. WSI 2023). Der Feldzugang wurde über Gatekeeper wie Human Resources (HR)-Abteilungen und Gewerkschaften sowie über ein Schnellball-Verfahren generiert. Dieses Vorgehen bietet sich an, weil Führungskräfte in dieser Art von Arbeitszeitmodell stark mit anderen Führungsteams vernetzt sind und Weiterempfehlungen generieren konnten. Die Samplingstrategie setzt bewusst auf Offenheit und begrenzt weder die Branche, die Unternehmensgröße noch den Familienstand der Befragten. Diese Offenheit wurde mit einem kriterien-

geleiteten Sample kombiniert, welches das Modell der geteilten Führung sowie das weibliche Geschlecht der Befragten fokussiert. Bei fünf Tandems haben beide Führungskräfte an der Erhebung teilgenommen, wobei die Interviews in diesen Fällen dennoch separat geführt wurden, um einen möglichst vertraulichen Rahmen gestalten zu können. Das Datenmaterial wurde anschließend transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Zur Entfaltung der Fragestellung werden einzelne Kategorien der Gesamterhebung verwendet und größtenteils geschlechtsunspezifisch diskutiert um die Bedingungen moderner Lern- und Arbeitsgestaltung *aller* Beschäftigten in den Blick zu nehmen.

Tabelle 1: Sample der Führungskräfte

Hierarchiestufen	Stellenanteile	Tandemerfahrung	Alter	Familienstand
Teamleitung bis obere Führungsebene; Senior-Expertinnenstelle; Projektleitung	64 % - 100 % Ø: 69 %	6 Monate - 8 Jahre Ø: 4 Jahre	37 - 57 Jahre Ø: 45 Jahre	verheiratet; getrennt lebend; ledig 0 - 3 Kinder Ø: 1,6 Kinder

3.1 Organisation geteilter Führung

Geteilte Führung wird vorwiegend zur Arbeitszeitflexibilisierung eingesetzt. Die Organisation des Modells erfolgt sehr individuell und ist stark von den Bedürfnissen der Stelleninhaberinnen sowie der betrieblichen Strukturen abhängig, sodass in diesem Sinne nicht von *der geteilten Führung* gesprochen werden kann. Im Durchschnitt arbeiten die Führungskräfte mit einem 69% Stellenanteil, wobei drei von 19 Führungskräften in Vollzeit beschäftigt sind. Abzüglich dieser Ausreißer kann mit einem durchschnittlichen 63%-Anteil von *einer* klassischen Vollzeitstelle inklusive Überlappungszeit für beide Tandempartnerinnen gesprochen werden. Die Vollzeitbeschäftigung einiger Befragter ist darauf zurückzuführen, dass das Modell nicht nur zur Arbeitszeitreduzierung, sondern auch aus inhaltlicher Begründung der Zusammenarbeit entsteht. Bei der Ausgestaltung dominiert eine 4-Tagewoche, sodass die Position in Vollzeit ausgefüllt und präsent ist, die Führungskräfte aber (mehr oder weniger) einen freien Tag für private Angelegenheiten zur Verfügung haben. Andere, weniger verbreitete, Optionen sind ein Wochenmodell, bei der jede Führungskraft abwechselnd vier Tage die Woche frei hat, oder beide Tandempartnerinnen jeden Tag beruflich präsent sind.

Die folgenden Ausführungen basieren, ausgehend von der Subjektebene, auf Kategorien, die sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet wurden und eine Auswahl der empirischen Auswertung darstellen. An welcher Stelle die Kategorien in dem Kontinuum zwischen Work, Learn und Life dargestellt sind, hängt mit der Verortung durch die Befragten zusammen (s. Abb. 2). Diese werden nachfolgend in ausgewählter Form diskutiert.

Subjektbezogene Beruflichkeit, Identitätsbildung und Rollenerwartungen



Abbildung 2: Subjektbezogene Beruflichkeit, Identitätsbildung und Rollenerwartungen (angelehnt an Lempert 2007; Antoni et al. 2014)

Die inhaltliche Zuweisung zu Verantwortlichkeiten stellt sich in dem Modell der geteilten Führung in verschiedenen Ausprägungen dar. Rund ein Viertel der Befragten ist nach fachlichen Schwerpunkten organisiert, übernimmt aber die gemeinsame Führungsverantwortung. Alternativ zu dieser Ausgestaltung werden die Themen entweder komplett gemeinsam übernommen, die ggf. nach Stakeholdern aufgeteilt werden oder es wird disziplinarisch gemeinsam geführt und Aufgaben wie Mitarbeiter:innengespräche aufgeteilt. Eine starke Verzahnung findet bei einigen Befragten ihren Ausdruck beispielsweise in der Nutzung einer gemeinsamen, entpersonalisierten Mailadresse und Assistenz. Diese Perspektive auf Person und Funktion ergibt eine Ambivalenz (vgl. auch Kurtz 2005, zit. nach Meyer 2022, 408): Auf der einen Seite arbeiten die Führungskräfte stark individualisiert, subjektiviert und weisen eine hohe Identifikation mit ihrer Rolle auf. Auf der anderen Seite distanzieren sie sich von dieser Personalisierung und üben damit eher eine Tätigkeit aus. Die subjektive Beruflichkeit wird damit jedoch nicht neutralisiert, sind alle Befragten doch von einer starken beruflichen Haltung geprägt.

[...] und da kam auch so die Frage, ja aber du willst ja auch gesehen werden hinsichtlich der Entwicklungschancen und Karriere und wenn du gar nicht mehr gesehen wirst, wie ist es dann? Also ich sage es mal so, das ist ja immer, dass was man selber daraus macht. Ein Stück weit muss man auch einfach uneitel sein und das sind wir beide. Und wenn ich gesehen werden will, dann werde ich auch gesehen.“ [IP 13, Abs. 10]

Für die berufliche Bildungsarbeit bedeutet dies, Entpersonalisierung nicht als Gefahr für das berufliche Commitment zu verstehen, sondern als Entlastung der starken beruflichen Hingabe, die oft eher als psychische Belastung und nicht als gesunde berufliche Verbundenheit empfunden wird.

3.2 Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten

Berufliche Orientierung und Karriereentwicklung

Die Befragten prägt eine hohe berufliche Orientierung, die mit einer starken Identifikation einhergeht (vgl. Lempert 2006). Vor der Entscheidung in einem Tandem zu arbeiten, war die

Arbeit oft von einer totalen Hin- und teilweise auch Selbstaufgabe geprägt. Die hohe Leistungsbereitschaft resultiert aus einer Kombination aus individuellen und organisationalen Motivationsquellen. Zum einen führt ein hoher Ehrgeiz und die eigene Erwartungshaltung zu einem starken Commitment. Der eigene Anspruch, erreichbar und präsent zu sein, ist an das, durch tradierte Werte geprägte Selbstverständnis einer guten Führungskraft, gekoppelt. Zum anderen werden die Ziele des Unternehmens, die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden des Teams, sowie die Identifikation mit dem Arbeitsprodukt als persönlicher Auftrag internalisiert.

„[...] habe ich schon die Erwartungshaltung, dass ich kämpfe, dass ich für [das Unternehmen] kämpfe. [...] Damit sind wir nicht überlebensfähig. Wir sind wirklich in einer Krise. Und ich habe wirklich den Anspruch an mich alles dafür zu tun, um unsere [Unternehmen] wieder fit für den Wettbewerb zu machen. Ich habe den Anspruch meine Stärken gewinnbringend einzusetzen.“ [IP 15, Abs. 22]

Beide Bezugspunkte ergeben eine starke Subjektivierung und Identifikation mit der beruflichen Domäne (vgl. Kleemann et al. 1999), die sowohl als Ressource als auch als Stressor wirken kann. Damit einher geht auch das Gefühl, den eigenen Wirkungsgrad zu erweitern und sich wirksam zu erfahren (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002).

„Dass ich eben also, dass ich neben meinem Privatleben und meiner Rolle als Mutter oder Freundin oder Ehefrau oder Hundebesitzerin oder was weiß ich was eben auch meinen Kopf einsetzen kann und als Mensch da wirken kann und irgendwie auf einer GANZ anderen Ebene. Ich bin ein totaler Dienstleister, glaube ich. Also wie also, weil ich ja nichts produziere oder so, sondern Gedanken eher. Zu merken dass das, was ich da einbringen kann, auch bei mir ankommt und dann ja in der Regel irgendwie was Neues befördert und was Neues daraus entsteht. Oder irgendwie, dass ich mich da mit meiner Intelligenz und meinem Background und meinem Menschsein, also so wie ich bin einfach einbringen kann und dafür irgendwie auch Geld verdiene. Das motiviert mich total und macht mich auch ganz glücklich.“ [IP 01, Abs. 86]

„Ich glaube eine sehr hohe [Erwartungshaltung], ist vielleicht nicht immer gesund. [...] In erster Instanz zufrieden sein mit mir selbst und glücklich sein. Und zufrieden bin ich eigentlich nur, wenn ich selber zurück gucke oder auf meine Arbeit gucke und denke, ich habe wirklich was bewegt.“ [IP 10, Abs. 10]

Mit Blick auf die weiblich individualisierte Lebensplanung wird der Beruf hier als Mittel zur Selbstverwirklichung eingesetzt (Geissler/Oechsle 1994). Im Sinne der *strukturierenden Subjektivität* fungiert das Arbeitszeitmodell der geteilten Führung als „synchrone[] Verbindung“ (Kleemann et al. 1999, 33) von Arbeit und Leben. Flexibilisierung wirkt in diesem Sinne zum einen als Gestaltungsform von Strukturen, welche die Führungskräfte vorfinden und für sich nutzen können. Zum anderen ist sie auch ursächlich dafür, flexible Strukturen selbst aufzubauen und zu nutzen um die Anforderungen der Arbeit bewältigen zu können (vgl. ebd.). Hinsichtlich neuer Arbeitsanforderungen werden auch gesellschaftliche Normen von Individuen vorgefunden, gedeutet und als *reklamierende Subjektivität* entweder angenommen oder als „eigensinnig[e] Gegenentwürfe“ (Kleemann et al. 1999, 33) verfasst. Dies zeigt sich in der oft bottom-up initiierten Ausgestaltung des Modells durch die Führungskräfte selbst. Festzuhalten bleibt, dass die Subjektivierungspotentiale vor allem von Frauen genutzt werden können, die über ausreichend materielle und kulturelle Ressourcen verfügen (vgl. ebd.). Ein hohes Qualifikations-

niveau, eine einflussreiche berufliche Position und ein Unterstützungsnetzwerk im Privaten sorgen dafür, dass die Befragten ein hohes Subjektivierungsniveau erreichen.

Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung

Das Lernen im Prozess der Arbeit findet im Modell der geteilten Führung fast beiläufig statt und kann aus betriebspädagogischer Perspektive als chancenreichster Faktor bei dieser Art der Arbeitszeitgestaltung bewertet werden. In diesem Kontext ist eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsumgebung implizit angelegt (vgl. Dehnbostel 2018, 289):

Die Tandemarbeit trägt durch die enge Zusammenarbeit nicht nur zur inhaltlichen und emotionalen Entlastung und Vertretung bei, sondern auch zur Stressbewältigung. Unterschiedliche Perspektiven der Tandempartnerinnen führen dazu, dass eine permanente *Reflexionsschleife* im Arbeitshandeln ermöglicht wird. Dieses Korrektiv führt nach Einschätzung der Befragten zu sehr viel schnelleren und qualitativ hochwertigeren Arbeitsergebnissen (vgl. Rühling 2023).

Das Modell kann im Zusammenhang mit der Karriereentwicklung ambivalent bewertet werden. Die enge Zusammenarbeit mit meist unterschiedlichen fachlichen Hintergründen trägt durch die permanente *Reflexion* des Arbeitshandelns auf fachlicher und emotionaler Ebene zur *Professionalisierung* bei (vgl. Rühling 2023). Das Einbringen unterschiedlicher Kompetenzen führt zu einer gegenseitigen fachlichen Bereicherung und Weiterentwicklung (vgl. auch Cooman et al. 2019) und unterstützt auch das Führungshandeln und die eigene Rollenfindung. Das Modell wirkt vor diesem Hintergrund wie ein *Kompetenzentwicklungsbeschleuniger*:

„[...] dass ich mich wahnsinnig weiterentwickelt habe die letzten dreieinhalb Jahren. Ich hätte das nie gedacht. Für mich war das Jobsharing eher die Idee eine Führungsposition zu haben und nicht 150 % zu arbeiten. Das ist ja auch passiert. Was ich nicht gedacht hätte, dass ich mich fachlich so viel weiterentwickle. Also das ist Learning on-the-go, die ganze Zeit, ein Crashkurs nach dem anderen. Und aber auch sehr viel mehr in meine Führungsrolle auch gefunden habe.“ (IP 14, Abs. 37)

Ein besonderes Potential ergibt sich für eine lernorientierte Führungskräfteentwicklung und das Wissensmanagement, wenn Beschäftigte, z. B. durch den Renteneintritt, das Unternehmen verlassen. Die Kombination von einer erfahrenen Führungskraft und in der Führungsrolle unerfahrenem Nachwuchs kann sowohl den Einstieg kompetenzorientiert als auch den Ausstieg nachhaltig rahmen und so zur *individuellen Entwicklung* beitragen. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und demographischer Entwicklungen kann also zum einen dem aktuell herausfordernden *Brain Drain* entgegengewirkt werden und qualifizierte Führungskräfte im Unternehmen halten. Zum anderen kann die komplexe Aufgabe der Weitergabe von Erfahrungswissen durch diese Art von Modell betrieblich gerahmt werden (vgl. auch Elsholz/Meyer 2023; Baumhauer/Meyer 2023). Die Organisation von Arbeit findet in dieser Form entlang von Mentoringstrukturen statt, wurde im befragten Sample jedoch nicht eingesetzt, wenn auch als chancenreich benannt.

Die Tandempartnerinnen sind persönlich eng miteinander verbunden und emotional voneinander abhängig. Sie weisen eine starke Kollektivität auf, fühlen sich oft füreinander verantwortlich und wollen sich nur gemeinsam weiterentwickeln. Die *soziale Unterstützung* und *Kollaboration* nimmt eine völlig neue Form an und kann verstärkend sowohl im positiven wie auch

negativen Sinn wirken. Da das *Matching* im Tandem und die Institutionalisierung ohnehin herausfordernd ist, ist auch die gemeinsame Neuorientierung bisher als hürdenreich zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund fühlen einige Befragte eine gehemmte *Weiterentwicklung* oder gar Stagnation, die einen hohen Synchronisationsaufwand bedeutet. Die betriebliche Unterstützung ist daher von besonderer Relevanz, wenn die Integration neuer Arbeitsmodelle in die Unternehmensstrukturen gelingen soll. Damit werden nicht nur Hochqualifizierte an das Unternehmen gebunden, sondern es kann auch ein Beitrag zur Organisationsentwicklung geleistet werden.

Als herausfordernd wird eine fehlende Akzeptanz auf institutioneller Ebene empfunden. Eine erhöhte Abstimmung und klar kommunizierte Zuständigkeiten sind ebenfalls Hürden die es zu bewältigen gilt. Diese *Problem- und Komplexitätserfahrung* tritt insbesondere während der Etablierungsphase auf und erfordert eine unterstützende Begleitung seitens der betrieblichen Bildungsarbeit. In diesem Kontext wird oft von einem begleitenden Coaching Gebrauch gemacht, um herausfordernde Situationen regelmäßig zu reflektieren (vgl. auch Mürderlein 2021). Es zeigt sich, dass die übrigen Kriterien einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung immanently im Modell der geteilten Führung wirken und neben einer Einbettung in die Struktur und Kultur der Organisation keiner pädagogischen Rahmung bedürfen. Damit unterscheidet sich diese Art der arbeitsintegrierten Lernform stark von klassischen formalen Lernprozessen, die eine Verknüpfung mit dem Erfahrungswissen bedürfen und auch von informellen Lernanlässen, denen es oft an Einbettung in abstrakte Kontexte fehlt (vgl. Dehnbostel 2015; 2020; Pfeiffer 2011; Arnold 2018).

3.3 Work-Learn-Life-Balance in geteilter Führung

Die Bereiche *Work*, *Learn* und *Life* werden stark miteinander verschränkt. Die Führungstätigkeit der Befragten ist durch ein hohes Verantwortungsbewusstsein und Vertrauen im Tandem geprägt. Dieses *subjektivierte Arbeitshandeln* (Kleemann et al. 1999) findet seinen Ausdruck darin, dass im Tandem oft von Freundschaft oder „Liebe auf den ersten Blick“ [IP 19, Abs. 5] gesprochen wird. So eingespielt zu sein, ermöglicht eine enorme Zufriedenheit und Gesundheit im Beruflichen:

„Dass es auch hier zu Hause schon so ist, dass mein Mann schon immer lustigerweise sagt „deine Partnerin“. Wir sind wie ein altes Ehepaar. Also wir sind, wenn wir zusammen hier wären, da hilft normalerweise nur Blicke. Wir sind wirklich total eingespielt. Wir mögen uns unheimlich. Ist jetzt nicht so, dass wir wahnsinnig eng befreundet sind. [...] Ich ziehe da so viel Freude und Glück und behaupte auch, dass wir deswegen beide so gut sind. Also wir haben einige Kollegen, die mit Burnout zu Hause irgendwann waren, das behaupte ich mal, passiert uns nicht.“ [B19, Abs. 63]

Es geht den Befragten vor allem darum, trotz einer geteilten Position als ganze Person wahrgenommen zu werden, was insbesondere im Home-Office während der Corona-Pandemie zu einer ambivalenten Entwicklung geführt hat. Auf der einen Seite fiel der Betrieb als sozialer Lern- und Interaktionsraum weg, was die Begegnung im nicht-virtuellen Kontext stark einschränkte (vgl. auch Meyer et al. 2023). Auf der anderen Seite forcierten die wegfallenden Grenzen eine Öffnung ins Private, sodass die Führungskräfte durch den fehlenden Ortswechsel erschwerter

einen Rollenwechsel vornehmen konnten. Diese Entgrenzung reichte von einem Arbeitszimmer im Schlafbereich bis hin zu dem Kontakt der Arbeitskolleg:innen mit der eigenen Familie durch den Bildschirm. Die Befragten leben alle eine, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, starke Verschränkung der unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche zwischen Beruflichem und Privaten. Dabei findet teilweise eine Übertragung von einer Domäne in die andere statt, indem sich beispielweise Emotionen aus dem einen Bereich auch auf den anderen auswirken. Durch die Verschränkung kann insofern ein Lernanlass entstehen, indem private Erfahrungen im Beruflichen genutzt werden und als Stärkung der Handlungsfähigkeit erlebt werden. Andersherum werden auch berufliche Kompetenzen im Privaten genutzt um familiär oder auch ehrenamtlich tätig zu sein. Die Übertragung des Arbeitsmodus auf die private Domäne findet seinen Ausdruck auch im Management mit dem Partner, in dem private Aufgaben wie im Jobsharing abgesprochen und aufgeteilt werden. Die enge Verknüpfung wird durchweg positiv bewertet und als selbst gewählt erlebt. Die Tandemarbeit und damit einhergehende doppelte Zuständigkeit im Beruflichen dient dagegen als unterstützende Limitierung, um eine gewisse Grenzziehung aufrechterhalten zu können, welche mitunter als Anstrengung und Herausforderung empfunden wird. Diese Ausbalancierung von unterschiedlichen Anforderungen wird durch die Metapher des „Bälle-Jonglierens“ oder dem „Hin- und Herschwingen“ zwischen den Bereichen beschrieben.

In Bezug auf ihr Boundary Management (s. Kap. 2.1.1) lassen sich die Befragten soziodemografisch und mit Blick auf den beruflichen Kontext eher Typ IV zuordnen, weisen auf dem Kontinuum von beruflich-privater Segmentation und Integration (vgl. Ashforth et al. 2000, zit. nach Antoni et al. 2014b) jedoch eher eine Mischung von starker Überschneidung der Bereiche nach Typ III und völliger Entgrenzung nach Typ IV auf. Ein starkes Unterscheidungsmerkmal liegt darin, dass sich die befragten Führungskräfte nicht auf das gleiche Unterstützungssystem im Privaten verlassen können wie der (eher männlich geprägte) Typ IV, sondern sind selbst für den Großteil der familiären Pflichten zuständig. Eine völlige Entgrenzung ist aufgrund der privaten Beschränkungen nicht möglich. Die Arbeit im Home-Office, ausgelöst durch die Coronapandemie und anschließend – wenn auch flexibler – beibehalten, hat die Verschmelzung der Bereiche *Work* und *Life* stark forciert. Die damit einhergehende örtliche und zeitliche Flexibilität wird ambivalent bewertet. Auf der einen Seite entlastet und erleichtert der schnelle Wechsel zwischen den Bereichen die Bewältigung verschiedener Anforderungen: „[...] ich arbeite auch an einem Abend noch einmal eine Stunde, weil es passt mir sowohl in die berufliche als auch in die private Lücke. Also diese Flexibilität, die ich brauche [...]“ (IP 08, Abs. 140). Auf der anderen Seite erschwert die Verschränkung das Abschalten. Die Vertretung durch das Tandem sowie die örtliche Bindung an das Büro werden in diesem Kontext als förderlich beurteilt. Es zeigt sich, dass die Stressoren des Typen IV, der keine zufriedenstellende Balance zwischen den Bereichen Arbeit und Leben aufweist, durch die Tandemarbeit enorm abgefedert werden.

Die Verknüpfung zwischen Arbeit und Lernen findet per se nicht durch ein abgrenzendes Boundary-Management statt, da die beiden Bereiche eher miteinander verschmelzen. Der enge Austausch führt zu einer *Vergleichzeitigung* von *Work* und *Learn* und bietet permanente Lernanlässe *on the job* (vgl. von Au 2018; Ellwart et al. 2015). Offen bleibt, inwiefern durch die Flexibilisierung des Lernorts Arbeitsplatz in das Homeoffice, der Lernort Betrieb insgesamt erodiert und hierdurch das Lernen im Prozess der Arbeit an Reichweite verliert (vgl. Meyer et

al. 2023). Für die Tandemarbeit lässt sich festhalten, dass die enge Zusammenarbeit nicht primär auf einer örtlichen Bindung beruht, da eine permanente Kommunikation auch über andere Medien und Orte (beruflich-private Telefonate, Restaurantbesuche und Autofahrten) aufrechterhalten wird. Es kann in diesem Kontext die Annahme aufgestellt werden, dass diese Art von Arbeitsgestaltung wenig von den Prognosen virtueller Arbeit betroffen ist.

Die Führungskräfte sind sehr zufrieden mit der Balance der Bereiche, die sich vor allem durch die Tandemarbeit begründen lässt. Diese Art der Arbeitszeitgestaltung wirkt offensichtlich als immanente Handlungsstrategie, die die negativen Auswirkungen der Entgrenzung abfedert. Diese führt im Vergleich zur früheren beruflichen Situation zu einer maßgeblichen Entlastung. Abstriche in der Bewertung sind auf die eigenen Ansprüche zurückzuführen, die eine volle Zufriedenheit in allen Bereichen erschwert:

„Aber wenn man sagt, ich möchte alles, dann muss ich irgendwo sagen, okay, also das mit dem Profisport ist wahrscheinlich unrealistisch, irgendwann geht es halt nicht mehr. Und wie gesagt also das mit der Vorstandskarriere, das muss man sich dann auch überlegen, ob das sinnvoll und möglich ist. Und bei dem Thema Familie ist es dann auch klar, ja, gewisse Dinge gehen halt auch nicht.“ [IP 02, Abs. 108]

„Ich kann nicht perfekt einen Job und perfekt als Mama und perfekt als Ehefrau und ja perfekt als Hausfrau [sein]. Es ist unrealistisch. Das funktioniert nicht. Und da eine Balance zu finden, mit der man selber sich wohlfühlt und nicht das Gefühl hat man wird allem nicht gerecht und sich da irgendwo sich selbst aufreibend und irgendwie ständig mit sich und allem unzufrieden ist. Das ist eine große Herausforderung.“ [IP 17, Abs. 26]

Es lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass die befragten Führungskräfte von ihrer entgrenzten Form des Boundary Managements profitieren und die beruflich und privat erworbenen Kompetenzen auch in der jeweils anderen Domäne zielgerichtet einsetzen. Obwohl das Lernen eher beiläufig als intendiert stattfindet, weisen die Befragten ein hohes Reflexionsvermögen über diese Mechanismen auf. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass sich die Tandems nicht nur auf inhaltlicher Ebene gegenseitig reflektieren und im Prozess der Arbeit Feedback geben, sondern auch auf der Ebene organisationaler Prozesse.

4 Fazit und Ausblick

Im Kontext des Wandels von Arbeit führen Flexibilisierungsprozesse auf der einen Seite zu steigenden individuellen und organisationalen Anforderungen, mit Subjektivierungs- und Entgrenzungstendenzen umzugehen. Auf der anderen Seite entstehen neue Arbeitsmodelle, die wiederum Chancen und Herausforderungen für Beschäftigte implizieren und eine betriebliche Perspektive auf die Gestaltung moderner Arbeit erfordern. Hinsichtlich des Anspruchs an ein lebenslanges Lernen und einer stetigen Weiterentwicklung der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz erweisen sich Arbeitsmodelle als zukunftsfähig, die Arbeit und Lernen implizit miteinander verschränken. Neben der betrieblichen Perspektive gewinnt auch die Orientierung auf das Privatleben, getrieben durch Bedürfnisse einer gelingenden Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben sowie die Ansprüche der jüngeren Generationen, an Relevanz. Flexible Arbeitszeitmodelle ermöglichen dabei eine Verknüpfung der Bereiche *Work, Learn* und *Life*.

Auf der Führungsebene verstärken sich diese Prozesse durch steigende Anforderungen, sodass sie einer besonderen Fokussierung bedürfen. Führungskräften wird als Multiplikator:innen aber auch eine tragende Rolle zugesprochen, organisationale Veränderungen herbeizuführen. Sie können im Zuge ihrer Machtpositionen traditionelle Strukturen transformieren und moderne Arbeitsbedingungen nicht nur fordern sondern auch für alle Beschäftigten fördern.

Formaler Gestaltungsauftrag im Kontext informeller Lernprozesse

Die hier präsentierten qualitativen Daten zu einem noch recht neuen Arbeitszeitmodell ermöglichen einen vertieften Einblick in die lern-, kompetenz- und vereinbarkeitsförderlichen Strukturen von geteilter Führung. Insbesondere die Vergleichzeitigung von Arbeit und Lernen bietet die Chance, das Lernen im Prozess der Arbeit in einer modernen Arbeitsgestaltung zu unterstützen. Dazu sind keine formal geplanten Lernsettings nötig, die mit pädagogischem Aufwand Erfahrungswissen und abstraktes Wissen verknüpfen. Auch die im beruflichen Alltag oft fehlenden Ressourcen für Reflexionsschleifen in Form von Zeit oder Personen werden durch die Tandemarbeit immanent abgelöst. Die Zusammenarbeit wirkt dabei wie eine Art Peer-to-Peer-Mentoring, das informell permanente Reflexionsschleifen ermöglicht. Dabei bedarf es seitens der betrieblichen Bildungsarbeit weniger einer aktiven Bereitstellung lern- und kompetenzförderlicher Arbeitsstrukturen, sondern vielmehr einer Rahmung bei der Ausgestaltung des Modells, damit die bereits implizit angelegten Strukturen wirksam werden können. Es zeigt sich darüber hinaus, dass das Modell im Gegensatz zu klassischer Teilzeit ein enormes Entlastungspotential bietet und zu einer zufriedenen *Work-Learn-Life-Balance* beiträgt. Es ist in diesem Kontext, die Bedürfnisse der Beschäftigten vermehrt in den Blick zu nehmen und sie mit den ökonomischen Erfordernissen in Einklang zu bringen. Das Beispiel der Tandemführung verdeutlicht die lohnenswerte Perspektive auf die Potentiale flexibler Arbeit und wie diese für Individuum und Organisation gestaltet werden können.

Gesellschaftliche, betriebliche und individuelle Implikationen

Geteilte Führung kann exemplarisch als neue Art der Zusammenarbeit bewertet werden, wenn auf gesellschaftlicher Ebene egalitär verteilte Arbeit (beruflich verfasste und privat organisierte) akzeptiert wird und geschlechtsspezifische Rollenbilder damit kritisch reflektiert werden. Ein Hinterfragen kultureller Normen ist dabei eine essentielle Notwendigkeit, um eine geschlechtsneutrale Nutzung moderner Arbeitsmodelle zu forcieren und damit einen gesellschaftlichen Beitrag zur gerechten Verteilung von Arbeit zu leisten. So können die Chancen dieser Art der Zusammenarbeit für alle Beschäftigten wirksam werden und die Flexibilisierung von Arbeit und Leben bleibt nicht weiterhin überwiegend der weiblichen Rollenzuschreibung verhaftet. Auf betrieblicher Ebene ist es erforderlich, diese gesellschaftlichen Prozesse aufzugreifen. Hierzu ist es relevant, strukturelle Bedingungen wie ein institutionalisiertes Angebot zur Vermittlung und Unterstützung von Tandems zu schaffen. Damit ist es Unternehmen möglich, hochqualifizierte und leistungsbereite Fach- und Führungskräfte zu entwickeln und zu binden. Individuell sind Beschäftigte gefordert, sich für gute Arbeitsbedingungen einzusetzen und diese weiterhin, wie am Beispiel der geteilten Führung, *bottom-up* zu fordern. So gelingt es Strukturen zu transformieren und dem Wandel von Arbeit nicht nur zu begegnen, sondern ihn chancengerecht zu gestalten.

Literatur

Antoni, C. H./Apostel, E./Syrek, C. J. (2014): Work-Learn-Life-(Im)Balance in der Wissensarbeit: Ein empirisch fundierter Erklärungsansatz. In: Antoni, C. H./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hrsg.): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden, 101-122.

Antoni, C. H./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hrsg.) (2014a): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden.

Antoni, C. H./Apostel, E./Hiestand, S./Müller, J. K./Syrek, C. J. (2014b): Entgrenzen oder Abgrenzen? Ein Vergleich von vier Arten des Boundary Managements und Typen der Work-Learn-Life-Balance. In: Antoni, C. H./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hrsg.): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden, 149-175.

Arnold, R. (2018): Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Wiesbaden.

Arnold, R./Stroh, C. (2020): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 411-425,

Bakker, A./Demerouti, E. (2007): The Job Demands-Resources Model: State of the Art. In: Journal of Managerial Psychology, 22, 309-328.

Baumhauer, M./Beutnagel, B./Meyer, R./Rempel, K. (2021): LERNORT BETRIEB 4.0. Organisation, Subjekt und Bildungs Kooperation in der digitalen Transformation der Chemieindustrie. HBS-Study 454, Düsseldorf.

Baumhauer, M./Meyer, R. (2023): Digitalisierung und Qualifizierung: ein (un)bestimmtes Verhältnis. In: WSI-Mitteilungen. 76 (2023) 5, 383-391.

Becker-Schmidt, R. (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Unterkirchen, L./Wagner, I. (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Österreichischer Soziologentag 1985. Wien, 10-25.

Becker-Schmidt, R. (2010): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie³. Wiesbaden, 65-74.

BMBFSJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Eine Zusammenfassung. Berlin.

Castel, R. (2011): Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg.

Cooiman, F./Krzywdzinski, M./Christen, S. (2019): "Ich arbeite ganz anders und besser als früher": Praxis und Potentiale von Jobsharing in Unternehmen, WZB Discussion Paper, No. SP III 2019-301, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin.

Dehnbostel, P. (2015): Betriebliche Bildungsarbeit – Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb, 2. Auf. Baltmannsweiler.

Dehnbostel, P. (2018): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. In: ARBEIT 2018; 27(4), 269-294.

Dehnbostel, P. (2020): Erfahrungslernen mit organisiertem Lernen verbinden. In: Weiterbildung, Schwerpunkt Mantras der Weiterbildung, 1/2020, 19-21. Online: https://www.peterdehnbostel.de/.cm4all/uproc.php/0/wb_1-2020_19-21.pdf?_id=175d150f080&cdp=a (26.11.2023).

Ellwart, T./Russel, Y./Blanke, K. (2016): Führung als Doppelspitze: Co-Leitung erfolgreich managen. In: Felfe, J./Van Dick, R. (Hrsg.): Handbuch Mitarbeiterführung. Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte. Berlin/Heidelberg, 251-261.

Elsholz, U./Meyer, R. (2023): Ressource für die digitale Transformation – Erfahrungslernen, In: Gute Arbeit. Arbeitsschutz und Arbeitsgestaltung; 8 (2023) - 35. Jahrgang, 18-21.

Euler, D. (2010): Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen. In: Schweizer, G./Müller, U./Adam, T. (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld, 83-95.

Fauth-Herkner, A./Wiebrock, S. (2017): Implementierung von Teilzeitführung. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden, 101-114.

Galvagni, I./Voß, E. (2017): Praxisbeispiel EY: Flexibilität und individuelle Ausgestaltung als Erfolgsvoraussetzung. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Wiesbaden, 185-195.

Geissler, B./Oechsle, M. (1994): Lebensplanung als Konstruktion: biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In: Beck, U. (Hrsg.): Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main, 139-167.

Haunschild, A. (2013): Work, Life, Balance. Ein kritischer Blick auf die Debatte zum Verhältnis von Arbeit und Leben. In: BWP, 1/2013, 8-17.

Hiestand, S. (2017): BITs und Bier. Eine empirische Analyse im Brauwesen und in der IT-Branche zur Verknüpfung individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung. Augsburg/München.

Hiestand, S./Haunschild, A. (2014): Die Entgrenzung von Arbeiten, Lernen und Leben in der Wissensarbeit – Tendenzen, Belastungen und Vereinbarkeitsproblematik. In: Antoni, C. H./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hrsg.): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden, 38-55.

Hiestand, S. (2020): Kompetenzentwicklung im Kontext moderner Wissensarbeit. In: Grimm, A. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik/Informatik. Band 1: Theoriebildung. Perspektiven auf Berufsbildung, Arbeit und Technik, Berlin, 319-329.

Hiestand, S./Rühling, S. (2022): Personalentwicklung im Spannungsfeld individuellen Lernens und betrieblicher Organisationsentwicklung. In: Gröbel, R./Dransfeld-Haase, I. (Hrsg.): Strategische Personalarbeit in der Transformation. Partizipation und Mitbestimmung für ein erfolgreiches HRM. Frankfurt a. M., 386-400.

Hirsch-Kreinsen, H./Ittermann, P./Niehaus, J. (2018): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Baden-Baden.

Karlshaus, A./Kaehler, B. (2023): Führen in Teilzeit: Zum Stand der Dinge in Theorie und Praxis. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Wissenschaftliche Impulse und aktuelle Praxisbeispiele, 2. Aufl. Wiesbaden, 3-46.

Kleemann, F./Matuschek, I./Voß, G. G. (1999): Zur Subjektivierung von Arbeit. Berlin. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-116668> (21.09.2023).

Kratzer, N. (2020): Arbeitsintensität und Arbeitsintensivierung. In: WSI Mitteilungen, 1/2020 (73. Jg.), 3-10.

Krause, F./Jacobos, A./Meyer, R./Rühling, S./Hauschild, J. (2023): Kompetenzentwicklung von Mitgliedern in Betriebsratsgremien als Träger*innen betrieblicher Transformationsprozesse. In: Study Nr. 33, Düsseldorf.

Kuark, J. (2013): Flexible Arbeitsmodelle ermöglichen moderne Laufbahnen. Kurzbericht. In: usic Publication, No. 9, 1-4.

Kuark, J./Wyss, M. (2016): Erfolgsfaktoren für TopSharing. In: Zeitschrift Führung und Organisation, 01/2016 (85. Jg.), 37-43.

Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

Kurtz, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist

Lempert, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. In: Bonz, B. et al. (Hrsg.): Studentexte. Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler, 1-150.

Lempert, W. (2007): Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 103, 12-40.

Lott, Y./Wenckebach, J. (2023): „Fortschritt beginnt mit einer Utopie“. In: Mitbestimmung. Das Magazin der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, 18-21.

Lott, Y./Windscheid, E. (2023): 4-Tage-Woche: Vorteile für Beschäftigte und betriebliche Voraussetzungen, WSI Policy Brief Nr. 79. Düsseldorf.

Meiners, K. (2023): Der Kampf um die Zeit. In: Mitbestimmung. Das Magazin der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf, 22-25.

Meyer, M./Waldner, R. (2015): Die Spitzen-Duos. In: BILANZ. Das Schweizer Wirtschaftsmagazin, 23/2015, 74-79.

Meyer, R. (2022): Beruf, Arbeitsorganisation und betriebliches Lernen als Bedingungsrahmen von Personalarbeit und Mitbestimmung. In: Gröbel, R./Dransfeld-Haase, I. (Hrsg.): Strategische Personalarbeit in der Transformation. Partizipation und Mitbestimmung für ein erfolgreiches HRM. Frankfurt a. M., 401-423.

Meyer, R./Kehrbaum, T./Wannöffel, M. (2023): Erodieren durch Homeoffice der Betrieb als Lernort? In: WSI-Mitteilungen, (2023) 1, 19-26.

Müller, J. K./Meyer, R. (2014): Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung als Faktoren der Work-Learn-Life-Balance. In: Antoni, C. H./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hrsg.): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden, 81-100.

Münderlein, C. (2021): Doppelspitzen: Notlösung, Heilsbringer oder innovatives Führungsmodell? Coaching für gelingende Führungstandems. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 255-272.

Oschmiansky, F. (2020): Das Normalarbeitsverhältnis. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online:
<https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/317174/das-normalarbeitsverhaeltnis/>
(13.09.2023).

Pfeiffer, S. (2011): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kassebaum, B. (Hrsg.): "Akademisierung der Arbeitswelt?: zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 203-219.

Pongratz, H. J. (2021): Die digitale Beschäftigungsindustrie als global expandierende Branche. In: WSI-Mitteilungen 74 (4), 263-273.

Quenzel, G./Leven, I./Wolfert, S. (2020): Ansprüche junger Menschen an Arbeit und Beruf. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. 182 (2020) 4 – 74. Jahrgang, 2-5.

Rühling, S. (2023): Neue Arbeitszeitmodelle als Beitrag zu einer nachhaltigen Geschlechtergerechtigkeit. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. 197 (2023) 1-77. Jahrgang, 40-43.

Schuh, S. (2008): Führung als Profession. In: Sackmann, S. (Hrsg.): Mensch und Ökonomie. Wiesbaden, 276-293.

Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, 28-53.

Schweiger, G. (2010): Typisch atypisch. Eine anerkennungstheoretische Perspektive. Online:
https://www.researchgate.net/publication/238485574_Typisch_atypisch_Eine_erkennungstheoretische_Perspektive (28.09.2023).

Steiger, T. (2013): Das Rollenkonzept der Führung. In: Steiger, T./Lippmann, E. (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Berlin/Heidelberg, 35-61.

Syrek, C. J./Antoni, C. H. (2014): Stress in der Wissensarbeit. In: : Antoni, C. H./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hrsg.): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden, 57-79.

VMBG – Vereinigung der Metall-Berufsgenossenschaften (Hrsg.) (2003): Stress am Arbeitsplatz. Köln.

Von Au, C. (2018): Ganzheitlich agierende Führungspersönlichkeiten sind zufriedene und wirksame Führungspersönlichkeiten: Die Chancen der individualisierten Führung in Teilzeit. In: Von Au, C. (Hrsg.): Anreizsysteme für Leadership-Organisationen. Employer Branding und Anreizsysteme der Next Practice. Wiesbaden, 195-205.

Voß, G. G. (2007): Subjektivierung von Arbeit und Arbeitskraft. Die Zukunft der Beruflichkeit und die Dimension Gender als Beispiel. In: Aulenbacher, B./Funder, M./Jacobsen, H./Völker, S. (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Wiesbaden, 97-113.

Voß, G. G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft1. Vortrag in der Sitzung der Sektion Industrie- und Betriebssoziologie auf dem Kongreß für Soziologie, Freiburg 1998 – Textfassung. Online: http://www.gruenes-bge.de/downloads/Vo%DF_Arbeitskraftunternehmer.pdf (13.09.2023).

Werther, S. (2013): Geteilte Führung. Ein Paradigmenwechsel in der Führungsforschung. Wiesbaden.

Werther, S. (2016): Shared Leadership. In: Von Au, C. (Hrsg.): Wirksame und nachhaltige Führungsansätze. System, Beziehung, Haltung und Individualität. Wiesbaden, 171-187.

WSI GenderDatenPortal (2023): Zeit: TEILZEITQUOTEN DER ABHÄNGIG BESCHÄFTIGTEN 1991–2021. Online: <https://www.wsi.de/de/zeit-14621-teilzeitquoten-der-abhaengig-beschaeftigten-19912017-14748.htm#:~:text=Die%20Teilzeitquote%20von%20Frauen%20ist,Prozent%2C%20Westdeutschland%2048%20Prozent> (28.09.2023).

Zitieren des Beitrags

Rühling, S. (2023): Flexibel arbeiten, flexibel lernen. Geteilte Führung als Aufgabenfeld der betrieblichen Bildungsarbeit. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 45, 1-24. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45/ruehling_bwpat45.pdf (18.12.2023).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage)

Rühling, S. (2023). Flexibel arbeiten, flexibel lernen. Geteilte Führung als Aufgabenfeld der betrieblichen Bildungsarbeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, 1-24. https://www.bwpat.de/ausgabe45/ruehling_bwpat45.pdf

Die Autorin



SHANA RÜHLING

Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik

Im Moore 11b, 30167 Hannover

shana.ruehling@ifbe.uni-hannover.de

<https://www.ifbe.uni-hannover.de/de/ruehling>