



Die Auswirkungen von Feedback auf Lernbereitschaft und Wechseltendenz von Arbeitnehmern und Studierenden

Petia Genkova¹ · Gwenda Gassel¹

Angenommen: 7. Februar 2024 / Online publiziert: 19. Februar 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung

In Zeiten des Fachkräftemangels sind Organisationen gezwungen ihre Mitglieder durch vielfältige Maßnahmen an sich zu binden. Gleichzeitig müssen sie dem schnellen Wandel der modernen Arbeitswelt gerecht werden und das Wissen und die Kompetenzen ihrer Angestellten kontinuierlich weiterentwickeln. Diese Entwicklung ist abhängig von der Lernbereitschaft des jeweiligen Individuums. Aus dieser doppelten Herausforderung ergibt sich die Fragestellung, was Organisationen tun können, um ihre Mitglieder einerseits an sich zu binden und andererseits die Lernbereitschaft zu fördern. In diesem Zusammenhang kann die Bedeutung von Feedback Prozessen für die erfolgreiche Bindung, Motivation und Entwicklung von Mitarbeiter*innen betont werden. Diese Querschnittsstudie untersucht an 186 Studierende und Angestellten, inwiefern Feedback von Vorgesetzten und Kolleg*innen die Lernbereitschaft erhöht und die Wechseltendenz senkt, unter Berücksichtigung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Die Ergebnisse zeigen Zusammenhänge zwischen Feedback von Kolleg*innen und der Lernbereitschaft sowie von Vorgesetzten und der Lernbereitschaft, jeweils mediiert von der SWE. Für die Wechseltendenz konnte kein signifikantes Ergebnis nachgewiesen werden.

Schlüsselwörter Feedback · Wechseltendenz · Lernbereitschaft · Selbstwirksamkeitserwartung

The effects of feedback on willingness to learn and the propensity to move of employees and students

Abstract

In today's world, there is immense competitive pressure for qualified workers. Companies are trying to increase their employees' loyalty and thus reduce their willingness to change their jobs. At the same time, the labor market is subject to constant change. Therefore, the acquisition of knowledge and the expansion of competencies are increasingly important today. Feedback is considered one of the most common means of promoting employee performance. However, it remains unclear in the current literature what impact feedback has on employee retention and fostering a willingness to learn. Using a correlative cross sectional design with a sample of N= 186 employees and students, this study examines whether feedback is a useful tool to increase the willingness to learn and to reduce the propensity to move in terms of changing jobs or degree programs. The study includes feedback from superiors as well as from colleagues. Subsequent, the study examines the influence of self-efficacy. Using statistical analysis methods the researchers demonstrate a relationship between feedback from colleagues and willingness to learn. Self-efficacy mediates this relationship. Likewise, the analysis shows a relationship between feedback from superiors and the willingness to learn, whereby self-efficacy works as a mediator. No significant result could be demonstrated for the propensity to move.

Keywords Feedback · Propensity to move · Willingness to learn · Self-efficacy

✉ Prof. Dr. Petia Genkova
petia@genkova.de

¹ Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Hochschule
Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

In vielen Berufen ist es heutzutage eine Voraussetzung, die eigenen Erkenntnisse ständig zu erweitern. Rasante Entwicklungen im Bereich der Technik und der Arbeitsbedingungen erfordern es, dass Mitarbeiter*innen sowie Studierende ständig up-to-date bleiben müssen (Preißing 2010; Heyse und Erpenbeck 2004) – auch hinsichtlich des Erhalts der eigenen Beschäftigungsfähigkeit und eines Wettbewerbsvorteils (Preißing 2010). Hinsichtlich des Erfolgs von Fördermaßnahmen spielt die Lernbereitschaft über alle Altersspannen hinweg eine maßgebliche Rolle (Siebert 2006; Heyse und Erpenbeck 2004). Durch den Fachkräftemangel hat sich in vielen Branchen zudem die Arbeitsmarktsituation zu einem sogenannten Arbeitnehmermarkt verschoben; dies verdeutlicht die Wichtigkeit der Mitarbeiter*innenbindung (Kanning 2019). Qualifizierte Angestellte sind vor allem in den Bereichen Medizin, Ingenieurwesen im Maschinen- und Fahrzeugbau, Elektrotechnik, IT und Softwareentwicklung/Programmierung schwer zu finden (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2020). Die Fluktuation ist daher nicht nur eine wichtige Kennzahl im Personalcontrolling, die in einem Zahlen-Friedhof verschwindet, sondern ein Indikator für die mittelfristige Wettbewerbsfähigkeit einer Organisation (Raff et al. 2019).

Eine Möglichkeit, Mitarbeiter*innen stärker an das Unternehmen zu binden und auch in der Weiterbildung zu unterstützen, besteht in der Ausgestaltung von konstruktivem Feedback: „*Feedback ist die neue Währung in Unternehmen*“ (Münster 2018). Nicht umsonst sind Schlagzeilen wie diese in den heutigen Nachrichten, insbesondere in Fachzeitschriften der Wirtschaft, allgegenwärtig. Feedback scheint in den letzten Jahren zu einem Modewort der Unternehmen avanciert zu sein, wobei von konstruktivem Feedback sowohl eine höhere Leistungsfähigkeit bzw. ein verbesserter Lernprozess und eine höhere Zufriedenheit von Mitarbeiter*innen erwartet wird.

Lernprozesse stellen eine wiederkehrende Bewältigung von Herausforderungen dar. Weil die eigene Wahrnehmung und das tatsächliche Verhalten einer Person jedoch nicht immer übereinstimmen, ist Feedback eine wichtige Quelle von Informationen über das eigene Verhalten sowie etwaige Lernfortschritte oder Defizite (Luft und Ingham 1955). Einerseits ermöglicht Feedback eine unmittelbare Verbesserung der individuellen Leistung durch Anpassung des Verhaltens. Andererseits spiegelt es das vorhandene Potenzial wider und ist damit potenziell bedeutsam für die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), welche ebenfalls ein wichtiger Prädiktor des Lernerfolgs ist (Maurer et al. 2003). Feedback, welches als positiv und hilfreich wahrgenommen wird, ist darüber hinaus nicht nur förderlich für die individuelle Leistung, sondern stärkt die Beziehung zwischen den beteiligten Personen und die Zufriedenheit mit der jeweiligen Tätigkeit. Solches Feedback wird auch als konstruktiv bezeichnet. Im Umkehrschluss ist nicht-konstruktives, bzw.

destruktives, Feedback schädlich für die Beziehung und die Zufriedenheit mit einer Tätigkeit oder einem Arbeitsplatz und könnte dazu beitragen die Wechsel- bzw. Abbruchtendenz von z. B. Studierenden oder Mitarbeitenden zu stärken (Kanning 2016; Englert 2018).

Der Zusammenhang von Feedback, Lernbereitschaft und Wechseltendenz ist trotz hoher praktischer Relevanz bisher nicht ausreichend in der Literatur untersucht worden. Aufgrund theoretischer Überlegungen nimmt diese Studie zudem an, dass die SWE entscheidend für die Wirkung von Feedback ist.

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Feedback

Feedback bezeichnet die Reaktion eines anderen Menschen auf das gezeigte eigene Verhalten (Alter 2015). Dabei kann Feedback verschiedene Formen annehmen und aus unterschiedlichen Quellen hervorgehen. Nach London (2015) kann es etwa von Vorgesetzten (bzw. Lehrkräften) in regelmäßigen Gesprächen zur Leistungsbeurteilung kommen, es kann eigens bei Vorgesetzten/Mitarbeiter*innen/Kommilitonen*innen aufgesucht werden, jedoch auch ungefragt im Arbeitsalltag von anderen stammen. Auch gibt es weitere geplante Formen, wie das 360-Grad Feedback, welches Feedback durch Kolleg*innen, Vorgesetzte Kund*innen und anhand von Kennzahlen des Personalcontrollings einbezieht (London 2015). Feedback kann dabei in allen Formen eine neutrale Einschätzung, oder aber Lob oder Kritik enthalten (Laireiter 2006).

Im Arbeitsleben nimmt *konstruktives* Feedback einen immer größeren Stellenwert ein und wird regelmäßig in seinen Ausprägungen und Wirkungsweisen untersucht (Harvey und Green 2022). Feedback wird als konstruktiv bezeichnet, wenn es darauf abzielt, positiv zur Weiterentwicklung der Person beizutragen, welche das Feedback erhält. Konstruktives Feedback betont nicht nur, was gut gelaufen ist, sondern bietet auch lösungsorientierte Vorschläge für den weiteren Lernprozess (Al-Hattami 2019; Harvey und Green 2022; Omer und Abdularhim 2017). Destruktives Feedback beinhaltet hingegen allgemeine Kommentare über die Leistung, einen rücksichtslosen Ton, die Rückführung schlechter Leistungen auf interne Faktoren sowie möglicherweise Drohungen (London 2015). Es führt häufig zu einer defensiven Reaktion und wird vom Empfänger daher nicht weiter berücksichtigt (Landy et al. 1980; Ilgen und Davis 2000).

Studien zeigten, dass konstruktives Feedback positiv mit der Effektivität der Arbeit (Geister et al. 2006) und der Stärkung des Selbstbewusstseins der Mitarbeiter*innen (Laireiter 2006) zusammenhängt. Auch zeigt sich, dass Unter-

stützung durch Vorgesetzte positiv mit der Implementierung neuer Ideen, Innovation und kreativem Verhalten einhergeht (Krause 2004; Janssen 2005; Zhou 2003). Konstruktives Feedback wird, im Gegensatz zu anderen Feedback-Formen wie dem destruktiven Feedback, als exakter wahrgenommen und als glaubwürdiger eingeschätzt. Es signalisiert den Mitarbeiter*innen, ob erbrachte Leistungen und das Arbeitsverhalten den Anforderungen des Unternehmens entsprechen und regt diese zur Weiterentwicklung von Wissen und Fertigkeiten an (Laireiter 2006). Außerdem beinhaltet eine konstruktive Rückmeldung implizit oder explizit die Botschaft, dass zumindest das Potenzial für eine gute Leistung besteht. Konstruktives Feedback könnte daher auch als soziale Quelle positiv zur SWE der Person beizutragen, die das Feedback erhält, da sie die Erwartung an, bzw. das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit stärkt.

1.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Im Zusammenhang mit dem Erfolg von Entwicklungsmaßnahmen und Veränderungen kommt der SWE eine wichtige Bedeutung zu. Das Konzept der SWE geht auf Bandura (1997) zurück und bezeichnet das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, gesetzte Ziele zu erreichen (Kauffeld 2016; Schunk und DiBenedetto 2021).

SWE wird als veränderbares Merkmal einer Person aufgefasst und kann auf verschiedene Arten entwickelt und verstärkt werden, unter anderem durch soziale Ermutigung (Jerusalem und Schwarzer 2002; Schunk und DiBenedetto 2021). Drücken andere Personen glaubhaft aus, dass sie auf die Fähigkeiten der Person vertrauen, stärkt dies deren SWE; äußern andere Personen Zweifel, wird auch die Personen in Bezug auf das Vertrauen in die persönlichen Fertigkeiten verunsichert (Bandura 1997; Newman et al. 2019).

Hohe SWE geht mit hoher Zielfokussierung und Lösungsorientierung einher (Wood und Bandura 1989; Kauffeld 2016; Howard et al. 2021). Richter et al. (2008) zeigten auf, dass Personen mit hoher SWE bei Problemen und höher gesetzten Zielen sogar erhöhte Ausdauer und verstärkten Einsatz zeigen, solange sie die Aufgabe für generell lösbar halten. Ähnliche Ergebnisse fanden Hefkaluk et al. (2023) für den Umgang mit schwierigen Herausforderungen und Frustration. Die SWE ist somit ein wichtiger Faktor für die Kompetenzentwicklung. Maurer et al. (2003) belegten positive Zusammenhänge zwischen entwicklungsbezogener SWE und lernbezogenen Personenmerkmalen sowie der Einstellung einer Person gegenüber Trainingsmaßnahmen. Personen mit hoher SWE waren diesen gegenüber aufgeschlossener. SWE wirkt dabei als motivationale Komponente und ist eine wichtige Voraussetzung für die Lernbereitschaft und die Fähigkeit, autonom zu lernen (Bandura 1997; Maurer et al. 2003, Schunk und DiBenedetto 2021).

1.3 Lernbereitschaft/Lernmotivation

Lernbereitschaft hängt mit vielen verschiedenen Faktoren, wie intrinsischer und extrinsischer Motivation, dem Interesse, den Erwartungen und Zielen, den Anforderungen und dem Leistungsmotiv zusammen (Spinath 2011). Extrinsische Lernbereitschaft ist stark an die möglichen Konsequenzen (z. B. Lob/Kritik, Anreize) geknüpft. Bei intrinsischer Lernbereitschaft dagegen liegen die Gründe für das Lernen in den Inhalten des zu Lernenden, wobei der Lernprozess selbst als lohnend angesehen wird (Deci und Ryan 2000). Die intrinsische Motivation ist somit ein besonders wichtiger Faktor für die Lernbereitschaft (Hülshoff et al. 2010). Bei einer hohen Ausprägung regt sie insbesondere zum autonomen, also selbstständigen Lernen an und fördert den Aufbau von reflexivem Wissen (Negri et al. 2010). Heyse und Erpenbeck (2004) unterstützen diese Aussagen, betonen jedoch, dass intrinsische Lernmotivation von außen beeinflussbar und erweiterbar ist.

Personen mit hoher Lernbereitschaft zeichnen sich durch ein hohes Interesse an den Erfahrungen anderer aus und sind Neuem gegenüber offen. Sie zeigen ein hohes freiwilliges Engagement, unaufgefordert und selbstorganisiert zu lernen, um sich weiterzuentwickeln (Mair 2015). Im betrieblichen Kontext hat sich gezeigt, dass hohe Lernbereitschaft hilft, die eigenen Arbeitsaufgaben zu bewältigen und Arbeitsmethoden zu verbessern (Hülshoff et al. 2010). Sie trägt zum Erfolg von Entwicklungsmaßnahmen bei und verbessert den Transfer von Erlerntem (Colquitt et al. 2000).

1.4 Wechseltendenz

Der demographische Wandel ist nicht nur in Bezug auf (lebenslanges) Lernen von Bedeutung, sondern beeinflusst auch in großem Maße den Arbeitsmarkt. Insbesondere qualifizierte Fachkräfte fehlen (Bruch et al. 2015). Von daher ist es für die Unternehmen von großer Relevanz, ihre derzeitigen Mitarbeiter*innen zu halten und Wechseltendenzen entgegenzuwirken (Raff et al. 2019). Unter Wechseltendenz versteht man das Vorhaben von Mitarbeiter*innen, das Unternehmen in absehbarer Zeit zu verlassen und eine neue Arbeitsstelle anzutreten (Steers und Mowday 1981). In dieser Studie wird die freiwillige Wechseltendenz betrachtet, welche in den letzten Jahren deutlich zunahm (Brence et al. 2019). Im Zuge des Fachkräftemangels in verschiedenen Branchen ist es sehr schwer, qualifizierte Nachfolger zu finden (Steers und Mowday 1981; Brence et al. 2019), womit Unternehmen wichtiges Know-How verloren geht (Brence et al. 2019; Drucker 2002); Netzwerke brechen auseinander und es kann zu einer Demoralisierung der Kolleg*innen kommen (Shaw et al. 2005).

Nicht nur Unternehmen, auch Hochschulen und Universitäten (im Folgenden gleichermaßen als „Hochschulen“ be-

zeichnet) haben mit hohen Studienabbruch- sowie Studienwechselquoten von bis zu 30% zu kämpfen. Insbesondere in den MINT-Fächern (MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) beenden viele Studierende ihr Studium vorzeitig ohne Abschluss oder wechseln zu einem anderen Studienfach (Heublein und Wolter 2011; Heublein et al. 2017). Pohl (2014) betrachtet Studienabbruch und Kündigung als analoge Prozesse aus Perspektive der zugrundeliegenden motivationalen Aspekte. Daher behandelt diese Studie sie als vergleichbare Faktoren. Bezüglich Studierender ist zudem anzunehmen, dass bei einem Studienabbruch nicht immer ein Wechsel zu einem neuen Studiengang angestrebt wird. Ein reiner Studienabbruch ohne Aufnahme eines neuen Studiums wird in dieser Studie jedoch auch als Wechseltendenz gewertet.

Gründe für Studienabbruch und Arbeitsplatzwechsel sind sowohl bei Arbeitnehmern als auch bei Studierenden vielfältig (Statista 2019b; Matthes und Garczor 2019). Befunde zeigen, dass die Behandlung durch die Führungskraft (Statista 2019b; John 2012) sowie Interaktionen zwischen Mitarbeiter*innen eine hohe Relevanz für die Wechseltendenz haben (Kanning 2016). Feedback stellt diesbezüglich eine wichtige Form der Kommunikation dar.

1.5 Die gegenwärtige Studie

Die zugrundeliegende Forschungsfrage des vorliegenden Artikels ist, welche Rolle SWE für den Zusammenhang von Feedback, Lernbereitschaft und Wechseltendenz spielt. Dazu werden exemplarisch Angestellte und Studierende untersucht.

1.5.1 Lernmotivation und Feedback von Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen

Hinsichtlich der äußerlichen Beeinflussbarkeit intrinsischer Lernmotivation stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise Arbeitnehmer und Studierende dabei unterstützt werden können, ihre Lernbereitschaft beizubehalten und zu erweitern. Feedback hängt stark mit kreativem und innovativem Denken zusammen (Janssen 2005; Zhou 2003). Dieses Denken hängt wiederum nach Ford (1996) stark mit der Motivation zusammen, die durch Unterstützung von Kolleg*innen oder Vorgesetzten verbessert werden kann. Auch bestehen positive Zusammenhänge zwischen Feedback und der Bereitschaft für Veränderungen (Jabri 2004), sowie mit dem Vertrauen, effizient mit neuen Situationen umzugehen (Howard et al. 2021).

Vor diesem Hintergrund scheint es naheliegend, dass Feedback einen positiven Effekt auf die Lernbereitschaft hat. Nach Bastos und Fletcher (1995) sind Kolleg*innen und Peers eine wichtige Quelle für Feedback, da diese sehr häufig miteinander interagieren und einen vergleichba-

ren Bezugsrahmen haben. Dies habe zur Folge, dass Kolleg*innen vom Empfangenden des Feedbacks als vertrauenswürdig eingeschätzt werden und deren Rückmeldung zudem eher akzeptiert und umgesetzt wird als das von Vorgesetzten; demnach könnte das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten in einem sicheren Arbeitsumfeld steigen. Kauffeld (2016) zeigte, dass der Lernerfolg bei autonomem Lernen durch unmittelbares Feedback sowohl von Kolleg*innen als auch von Vorgesetzten verbessert werden konnte.

Diese Ergebnisse können durch die SWE erklärt werden. Einerseits hängt eine höhere SWE mit besseren Lernerfolgen zusammen (Maurer et al. 2003). Andererseits zeigten Bandura (1997) sowie Usher und Schunk (2017), dass Feedback positiv mit der SWE zusammenhängt.

Die positiven Effekte, die Feedback zugeschrieben werden basieren maßgeblich auf konstruktivem Feedback. Um die Effekte positiver und negativer Rückmeldungen nicht zu vermischen, wird im Folgenden konstruktives Feedback betrachtet. Konstruktives Feedback sollte zur Stärkung der SWE beitragen, da die Fähigkeit die Konsequenzen des eigenen Handelns zu verstehen und gezielt positive Ergebnisse herbeizuführen verbessert wird (Usher und Schunk 2017). Von daher liegt es nahe, dass SWE im Zusammenhang zwischen Feedback durch Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Lernmotivation eine Rolle spielt. Da Feedback positiv mit SWE zusammenhängt und SWE wiederum positiv mit der Lernmotivation einer Person, wird angenommen, dass SWE als Mediator fungiert.

H1a: *Konstruktives Feedback von Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen steht in einem positiven gerichteten Zusammenhang mit Lernbereitschaft.*

H1b: *Der Zusammenhang zwischen konstruktivem Feedback von Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen und Lernbereitschaft wird von SWE mediiert.*

Eine Person, die regelmäßiges und konstruktives Feedback erhält, hat einen ständigen Anreiz, ihr Verhalten zu ändern. Infolgedessen ist die Person viel eher bereit zu lernen. Niermeyer und Seyffert (2008) sowie Bungard und Jöns (2005) unterstützen diese Annahme. Sie betonen, dass tägliches oder regelmäßiges Feedback eines der effektivsten Mittel zur Aufrechterhaltung der Motivation ist. Steigt die Häufigkeit des Feedbacks, kann auch angenommen werden, dass die SWE steigt, was wiederum in Zusammenhang mit einer erhöhten Lernbereitschaft stehen könnte. Ausgehend von der Literatur wird daher angenommen, dass die Häufigkeit des Feedbacks als Moderator zwischen dem Zusammenhang von Feedback durch Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Lernbereitschaft wirkt.

H1c: *Die Häufigkeit des Feedbacks wirkt moderierend auf den Zusammenhang zwischen Feedback von Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Lernbereitschaft. Personen, die regelmäßig Feedback von Kolleg*innen/Kommiliton*innen erhalten, haben eine höhere Lernbereitschaft als Personen, die nur unregelmäßig Feedback erhalten.*

1.5.2 Lernmotivation und Feedback von Vorgesetzten und Lehrkräften

Einen großen Einfluss in Unternehmen und Hochschulen haben Führungskräfte als Vorgesetzte und Lehrkräfte auf Mitarbeiter*innen und Studierende (im Folgenden beide als „Mitarbeiter*innen“ bezeichnet; Wunderer 2003). Führung wird als Interaktionsprozess zwischen Führungskraft und Mitarbeiter*innen bezeichnet, der beidseitig beeinflussbar ist (Friebe 2005), wobei eine wichtige Funktion der Führungskraft die Förderung der Mitarbeiter*innen beinhaltet (Friebe 2005). Sie fungiert unterstützend, lernberatend und lernbegleitend (Negri et al. 2010) und kann steuernd auf die Selbstentwicklung der Mitarbeiter*innen einwirken und Lernprozesse unterstützen. Durch das Bereitstellen und Aufzeigen von Lernmöglichkeiten und eines geeigneten Lernklimas am Arbeitsplatz können Mitarbeiter*innen unterstützt werden (Wunderer 2003). Feedback sowie das Aussprechen von Lob und konstruktiver Kritik von Seiten der Führungskraft sind eng mit einem positiven Entwicklungsprozess verknüpft, der zum Lernen anregt (Wunderer 2003; Belschak et al. 2008). Prenzel und Drechsel (1996) zeigten auf, dass die intrinsische Lernbereitschaft und das Lerninteresse einer Person hoch mit der wahrgenommenen Kompetenzunterstützung von Seiten des Vorgesetzten korrelieren. An Hochschulen nehmen Lehrkräfte sogar noch expliziter die Rolle des Feedbackgebenden ein, da sie berechtigt sind sowohl Wissen zu vermitteln als auch den Lernfortschritt zu beurteilen. Demnach könnte mit konstruktivem Feedback durch Vorgesetzte und Lehrkräfte auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gemäß der SWE steigen, zumal SWE eng mit Lehr- und Lernprozessen sowie den Auswirkungen von Feedback verknüpft ist.

In dieser Studie wird daher neben dem kollegialen Feedback auch der Zusammenhang zwischen dem Feedback von Führungskräften und der Lernbereitschaft mit SWE als Mediator untersucht:

H2a: *Konstruktives Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften steht in einem positiven gerichteten Zusammenhang mit der Lernbereitschaft der Mitarbeiter*innen.*

H2b: *Der Zusammenhang zwischen konstruktivem Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften und Lernbereitschaft wird von der SWE mediiert.*

Zur wahrgenommenen Unterstützung durch den Vorgesetzten, die mit intrinsischer Lernbereitschaft und -interesse korreliert (Prenzel und Drechsel 1996), gehört auch regelmäßiges Feedback. Diese Ergebnisse decken sich mit den bereits erwähnten Befunden zur Häufigkeit von Feedback und Lernerfolg (Bungard und Jöns 2005; Niermeyer und Seyffert 2008). Die Forschung hat gezeigt, dass unregelmäßiges Feedback von Vorgesetzten das Selbstwertgefühl einer Person und damit die SWE beeinträchtigen kann (Belschak et al. 2008). In Anlehnung an das Verfahren des Feedbacks von Kolleg*innen/Kommiliton*innen wird in dieser Studie auch die Häufigkeit des Feedback durch Vorgesetzte und Lehrkräfte untersucht. Es wird erwartet, dass die Häufigkeit als Moderator fungiert.

H2c: *Die Häufigkeit des Feedbacks wirkt moderierend auf den Zusammenhang zwischen Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften und Lernbereitschaft. Personen, die regelmäßig Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften erhalten, haben eine höhere Lernbereitschaft als Personen, die nur unregelmäßig Feedback erhalten.*

1.5.3 Wechseltendenz und Feedback von Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen

Da die Interaktion zwischen Kolleg*innen im Zusammenhang mit der Arbeitsplatzbewertung und der Mitarbeiter*innenbindung steht (Kanning 2016; Englert 2018; Statista 2019b), hängt keine oder nur wenig Interaktion stark mit der Kündigungsabsicht zusammen (Statista 2019b). Unterstützung und Wertschätzung von Kolleg*innen, die auch mit SWE zusammenhängen (Bandura 1997), sind dagegen mit positiven Emotionen, verstärktem Commitment und erhöhter Bleibeabsicht verbunden (Englert 2018).

Auch im Hochschulkontext konnte nachgewiesen werden, dass die Beziehungen zu Kommiliton*innen relevant für den erfolgreichen Abschluss des Studiums sind (Freyer 2013). Nach Matthes und Garczorz (2019) ist ein Abbruch des Studienfachs ein Resultat aus persönlichen Voraussetzungen, dem eigenen Arbeitsstil und der Motivation. Hohe fachliche Anforderungen im Verhältnis zu den persönlichen Voraussetzungen können negative Auswirkungen auf die Motivation haben und Gefühle von Überforderung verursachen. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der Glaube schwierige Situationen bewältigen zu können nehmen ab. Als Folge dieser negativen Gefühle kann die Motivation sinken, für dieses Fach Zeit und Energie aufzubringen (Matthes und Garczorz 2019). Unterstützung von Kommiliton*innen und gegenseitige Lernunterstützung bzw. kooperatives Lernen helfen, dieser Überforderung entgegenzuwirken (Freyer 2013) und machen einen Studienabbruch bzw. -wechsel weniger wahrscheinlich.

Das Angebot an Alternativmöglichkeiten steht zudem im Zusammenhang mit Wechseltendenz (Englert 2018). In Zeiten von immer variabler werdenden Studiengängen und einem Mangel an Arbeitskräften ist das Angebot von Alternativen tendenziell groß. Doch jeder Wechsel ist mit neuen Herausforderungen verbunden (Englert 2018). Dadurch beeinflusst die SWE das Handeln von Personen nachhaltig. Personen mit geringer SWE sind häufig unsicherer und weisen eine Aversion gegenüber neuen Situationen auf (Gutknecht 2006). Steigt die SWE, könnte hingegen mit neuen und schwierigen Situationen besser umgegangen werden, wodurch auch die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz steigen könnte. Auf Basis der aktuellen Forschungslage wird in dieser Studie angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen Feedback von Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen und der Wechseltendenz besteht, der über SWE mediiert wird.

H3a: *Konstruktives Feedback von Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen steht in einem negativen gerichteten Zusammenhang mit Wechseltendenz.*

H3b: *Der Zusammenhang zwischen konstruktivem Feedback von Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen und der Wechseltendenz wird von SWE mediiert.*

1.5.4 Wechseltendenz und Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften

Neben dem kollegialen Umfeld ist auch die Förderung durch die Führungs-/Lehrkraft ein wichtiger Faktor in Bezug auf die Kündigungs-, bzw. Abbruchintention (Statista 2019b). Die geringe Anerkennung von Führungskräften gegenüber Mitarbeiter*innen gehören neben fehlender be-

ruflicher Entwicklung zu den wichtigsten Gründen, warum Mitarbeiter*innen ihr Unternehmen verlassen (Statista 2019a). Belschak et al. (2008) zeigten einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Auswirkungen von Feedback und der Kündigungsabsicht von Mitarbeiter*innen. Konstruktives Feedback wirkt dieser entgegen, fördert die positive Bewertung des Arbeitgebers und führt somit zu geringerer Fluktuation (Rosenfeder 2010; Loffing et al. 2006). Im Kontext der Hochschulen zeigen Manzoor (2014), dass konstruktives Feedback signifikante Effekte auf die akademische Leistung hat. Dies könnte sich wiederum auf die Zufriedenheit mit dem Studium auswirken.

Diese Studie untersucht nun explizit den Zusammenhang von Feedback durch Vorgesetzte und Lehrkräfte und der Wechseltendenz.

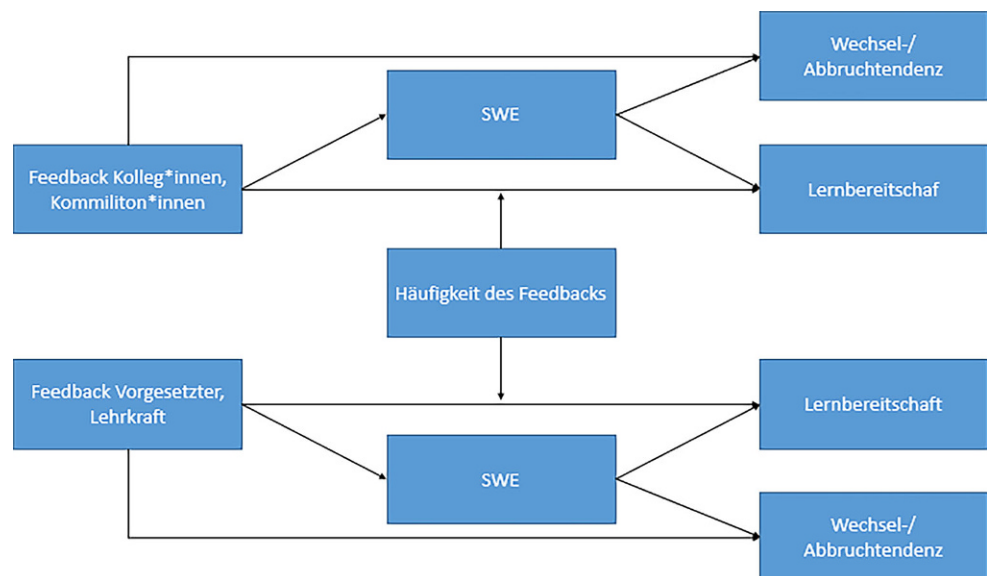
Wie auch bei kollegialem Feedback wird die SWE berücksichtigt und die Auswirkungen dieser auf den Zusammenhang von Feedback von Vorgesetzten und Wechseltendenz geprüft.

H4a: *Konstruktives Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften steht in einem negativen gerichteten Zusammenhang mit Wechseltendenz.*

H4b: *Der Zusammenhang zwischen konstruktivem Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften und der Wechseltendenz wird von SWE mediiert.*

Abb. 1 stellt die erwarteten Zusammenhänge der Studie als Übersicht dar.

Abb. 1 Übersicht über die Hypothesen: Zusammenhang von Feedback und Lernmotivation/Wechseltendenz unter Berücksichtigung von Moderator- und Mediatoreffekten, eigene Darstellung



2 Methode

Die Studie testete die postulierten Hypothesen mit einem Querschnittsdesign. Die Umfrage wurde über das Online-Fragebogen-Tool *LimeSurvey* über einen Zeitraum von acht Wochen durchgeführt. Der Link zur Teilnahme an der Umfrage wurde über E-Mail, soziale Netzwerke wie Facebook und Messenger-Dienste sowie über persönliche Kontakte verbreitet. Zu der Zielgruppe gehörten Angestellte, Auszubildende und Studierende. Zur Auswertung wurde das Statistik-Programm *IBM SPSS Statistics 26* verwendet. Um Mediations- und Moderationsanalysen durchführen zu können, wurde zudem das Makro *Process* in SPSS genutzt. Teilnehmende wurden zu Beginn darüber informiert, dass es sich um eine Arbeit zu rein wissenschaftlichen Zwecken handelte und, dass die Studie komplett anonym durchgeführt würde und Daten daher nicht zu Einzelpersonen zurück zu verfolgen seien. Im Anschluss wurden die Befragten um spontane und ehrliche Antworten gebeten, woraufhin sie die 44 Items der Studie ausfüllten.

2.1 Messinstrumente

Bei der Erfassung der unabhängigen Variable wurde zwischen Feedback durch Vorgesetzte/Lehrkräfte und Feedback von Kolleg*innen/Kommiliton*innen unterschieden. Dabei wurde bei beiden Gruppen die Qualität des Feedbacks (konstruktiv oder destruktiv), welches die Teilnehmenden erhielten, erfasst. Diese wurde über je vier Items aus dem FIF (Fragebogen zur Integrativen Führung) von Rowold und Poethke (2017), auf Basis einer fünfstufigen Likert-Skala abgefragt (z. B. „Mein Vorgesetzter/meine Autoritätsperson unterstützt mich durch zeitnahes, konstruktives Feedback zu meiner Arbeit/meinen Aufgaben.“, „Meine Kollegen/meine Kommilitonen unterstützen mich durch zeitnahes, konstruktives Feedback zu meiner Arbeit/meinen Aufgaben.“). Es ergab sich für die Skalen eine interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) von $\alpha=0,92$ für Vorgesetzten-Feedback und $0,72$ für Kolleg*innen Feedback. Darüber hinaus wurde anhand eines Items die Häufigkeit von Feedback in den letzten vier Wochen abgefragt (Wie häufig haben Sie in den letzten vier Wochen Feedback von ihrem Vorgesetzten/einer Autoritätsperson erhalten?, $0=$ gar nicht; $10=$ jeden Tag mehrmals).

Für die Erfassung der abhängigen Variable Lernbereitschaft wurden Items des LMI (Leistungsmotivationsinventar; Schuler und Prochaska 2001) verwendet, welches als Unterdimension Lernbereitschaft erfasst. Auf einer siebenstufigen Likert-Skala gaben die Probanden bei zehn Items an, inwieweit sie den Aussagen zustimmen (z. B. „Wenn ich etwas Neues erfahre, bemühe ich mich, mir möglichst viel davon zu merken.“). Ein Teil der Items war negativ gepolt,

um Antworttendenzen zu vermeiden. Für die Subskalen ergab sich eine interne Konsistenz von $\alpha=0,60-0,90$.

Die Wechseltendenz stellt die zweite abhängige Variable dar und wurde über acht Items gemessen. Auf einer fünfstufigen Likert-Skala gaben die Probanden an, inwieweit sie den Aussagen zustimmen (z. B. „Ich habe schon öfter einen Berufswechsel/Studiengangwechsel in Erwägung gezogen.“). Die Items wurden aus dem von Braun (2000) entwickelten Landauer Fragebogen zum Arbeitsstil (LFA) übernommen und ergaben eine interne Konsistenz von $\alpha=0,87$.

Die SWE der Probanden wurde über die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung nach Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst. Die Teilnehmenden gaben bei zehn Items auf Basis einer vierstufigen Likert-Skala an, inwieweit sie den Aussagen zustimmen (z. B. „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“). Auch hier war ein Teil der Items negativ gepolt. Es wurde eine interne Konsistenz von $\alpha=0,76$ und $0,90$ für die Skala errechnet.

Zudem wurden die demographischen Daten Alter, Geschlecht, Familienstand, Wohnverhältnis, Partnerschaft, Kinder, Wohnort, Tätigkeit und Branche/Fachrichtung der Probanden erhoben, von denen die Variablen Alter, Geschlecht, Tätigkeit und Branche für diese Untersuchung berücksichtigt wurden. Der vollständige Fragebogen ist als Anhang beigefügt.

2.2 Stichprobe und deskriptive Statistiken

Insgesamt nahmen 186 Personen an der Umfrage teil. 60 Fragebögen waren lückenhaft und damit ungültig, diese wurden in der Auswertung nicht weiter betrachtet. Die Abbruchquote beträgt demnach $32,3\%$. Die Ergebnisse von 126 Teilnehmenden konnten für die Umfrage genutzt werden.

Hiervon sind $22,2\%$ männlichen und $76,2\%$ weiblichen Geschlechts. $53,97\%$ der Probanden sind Studenten, $45,24\%$ Arbeitnehmer. Das Durchschnittsalter der Probanden beträgt $32,83$ Jahre, wobei in der Verteilung über die Altersklassen hinweg zwei Gruppen auszumachen sind. Besonders viele Probanden befinden sich im Alter zwischen 20 und 25 Jahren; auch nahmen überdurchschnittlich viele Personen der Altersklasse zwischen 50 und 55 Jahren teil. Die Probanden sind weit über verschiedene Fachrichtungen gestreut, wobei die Bereiche Wirtschaft/Verwaltung ($25,4\%$), Soziales/Pädagogik ($19,8\%$), Gesundheitswissenschaften ($16,7\%$) sowie Naturwissenschaften ($15,1\%$) besonders häufig vertreten sind. In den letzten vier Wochen vor Beantwortung des Fragebogens erhielten die Teilnehmenden von ihren Kolleg*innen häufiger Feedback ($M=7,17$, $SD=0,76$) als von ihren Vorgesetzten ($M=4,22$, $SD=0,51$).

Tab. 1 Deskriptive Statistik der Messinstrumente

	Mittelwert	Standardabweichung	Skalenwerte
Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften	3,22	1,04	1–5
Feedback von Kolleg*innen/ Kommiliton*innen	3,84	0,71	1–5
Häufigkeit Feedback Vorgesetzte/Lehrkräfte	4,22	0,51	0–10
Häufigkeit Feedback Kolleg*innen/Kommil.	7,17	0,76	0–10
Wechseltendenz	1,98	0,63	1–5
Lernbereitschaft	4,61	0,62	1–7
SWE	2,85	0,41	1–4

Die deskriptiven Statistiken der Messinstrumente können Tab. 1 entnommen werden.

In der vorliegenden Studie wurden Studierende und Angestellte gemeinsam analysiert. Obwohl sich die Umstände, in denen studiert/gearbeitet und Feedback gegeben/erhalten wird möglicherweise unterscheiden, ist davon auszugehen, dass die zugrundeliegenden kognitiven Mechanismen vergleichbar sind. Insbesondere die Beziehung zu Vorgesetzten und Lehrkräften variiert potenziell im Hinblick auf die Distanz zwischen den Hierarchiestufen, dies kann allerdings auch innerhalb der Gruppen Studierende und Angestellte der Fall sein. Vor dem Hintergrund der geringen Stichprobengröße und der Ähnlichkeit zugrundeliegender Mechanismen wurde auf eine getrennte Auswertung verzichtet.

3 Ergebnisse

3.1 Feedback von Kolleg*innen und Lernbereitschaft

Die erste Hypothesengruppe untersuchte den Zusammenhang zwischen Feedback von Kolleg*innen/Kommiliton*innen und der Lernbereitschaft.

Zunächst wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt, um Hypothese 1a zu prüfen, in der ein positiver gerichteter Zusammenhang von Feedback durch Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Lernbereitschaft angenommen wurde. Die Regression ergab ein signifikantes Ergebnis ($\beta = 0,18$; $p < 0,05$, $R^2 = 0,03$, korrigiertes $R^2 = -0,02$), womit die Hypothese 1a bestätigt wurde. Feedback von Kolleg*innen steht in einem positiven gerichteten Zusammenhang mit der Lernbereitschaft einer Person. Jedoch zeigt der niedrige R^2 -Wert, dass nur eine geringe Varianzaufklärung vorliegt. Auch liegt ein negativer korrigierter R^2 -Wert vor, der somit mit Null interpretiert werden kann.

Hypothese 1b prüfte die medierende Wirkung von SWE auf diesen Zusammenhang. Die Mediationsanalyse zeigte ein signifikantes Ergebnis für SWE auf die Lernbereitschaft ($R^2 = 0,11$, korrigiertes $R^2 = 0,1$; $p < 0,01$; $b = -0,22$ BCa CI $[-0,08; 0,02]$).

Tab. 2 Ergebnisse der Mediationsanalyse für Feedback von Kolleg*innen, SWE und Lernbereitschaft

Modellzusammenfassung (Outcome: SWE)				
R	R^2	Korr. R^2	F	p
0,09	<0,01	<0,01	0,94	0,03
Modell				
	Coeff	Se	t	p
Constant	3,01	0,17	17,84	<0,01
Feedback Kolleg*innen	-0,04	0,04	-0,97	0,03
Modellzusammenfassung (Outcome: Lernbereitschaft)				
R	R^2	Korr. R^2	F	p
0,33	0,11	0,10	7,55	<0,01
Modell				
	Coeff	Se	t	p
Constant	2,43	0,57	4,3	<0,01
Feedback Kolleg*innen	0,18	0,77	2,36	0,02
SWE	0,05	0,16	3,28	<0,01

Somit mediert SWE den Zusammenhang zwischen Feedback von Kolleg*innen und Lernbereitschaft und wirkt positiv auf diesen ein (siehe Tab. 2). Hierbei liegt eine partielle Mediation vor. Insgesamt kann durch diese Mediation ca. 11 % der Varianz aufgeklärt werden.

Anschließend wurde die Wirkung der Häufigkeit des Feedbacks auf die Beziehung gemäß Hypothese 1c untersucht. Es wurde ein Moderatoreffekt vermutet. Dieser konnte nicht bestätigt werden; die Wechselwirkungen waren nicht signifikant ($b = 0,01$; $p > 0,05$; $R^2 = 0,05$; korrigiertes $R^2 = 0,04$), womit Hypothese 1c nicht bestätigt werden konnte.

3.2 Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften und Lernbereitschaft

Bei der Analyse des Zusammenhangs von Feedback durch Vorgesetzte/Lehrkräfte und Lernbereitschaft wurde identisch zu H1 vorgegangen.

Hypothese 2a nahm einen positiven gerichteten Zusammenhang zwischen Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften und Lernbereitschaft an. Dieser konnte jedoch nicht bestä-

Tab. 3 Ergebnisse der Mediationsanalyse für Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften, SWE und Lernbereitschaft

Modellzusammenfassung (Outcome: SWE)				
R	R ²	Korr. R ²	F	p
0,06	<0,01	<0,01	0,4	0,03
Modell				
	Coeff	Se	t	p
Constant	2,78	0,12	23,53	<0,01
Feedback Vorgesetzte/LK	0,02	0,03	0,63	0,03
Modellzusammenfassung (Outcome: Lernbereitschaft)				
R	R ²	Korr. R ²	F	p
0,26	0,07	0,07	4,57	0,01
Modell				
	Coeff	Se	t	p
Constant	3,22	0,5	6,45	<0,01
Feedback Vorgesetzte/LK	>-0,01	0,06	-0,04	0,97
SWE	0,49	0,16	3,02	<0,01

LK: Lehrkräfte

tigt werden ($\beta = 0,11$; $R^2 < 0,01$; korrigiertes $R^2 = -0,01$; $p > 0,05$), da die Regression kein signifikantes Ergebnis aufzeigte.

Im Anschluss wurde geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht, wenn SWE als Mediator in das Modell integriert wird (siehe Tab. 3). Die Mediationsanalyse ergibt ein signifikantes Ergebnis. Es konnte sowohl ein signifikanter Effekt von Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften auf die SWE gezeigt werden ($R^2 < 0,01$; korrigiertes $R^2 < 0,01$; $p < 0,05$; $b = 0,01$) als auch ein signifikanter Effekt von SWE auf die Lernbereitschaft ($R^2 = 0,07$; korrigiertes $R^2 = 0,07$; $p < 0,05$; $b = 0,01$ BCa CI [-0,02; 0,05]). Ein direkter Effekt von Feedback durch Vorgesetzte/Lehrkräfte auf die Lernbereitschaft konnte nicht gezeigt werden.

Somit liegt eine vollständige Mediation vor. Der Zusammenhang zwischen Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften

wird indirekt über SWE vermittelt. Insgesamt kann das Modell ca. 7% der Varianz aufklären.

Ein Mittelwert-Vergleich im Rahmen eines T-Tests ergab, dass Personen mit hoher SWE eine höhere Lernbereitschaft aufzeigen ($M = 4,8$; $SD = 0,73$) als Personen mit niedriger SWE ($M = 4,48$; $SD = 0,75$). Dieser Unterschied war signifikant ($p < 0,05$) und stellt einen niedrigen bis mittleren Effekt dar ($r = 0,3$, $T = 2,27$). Hypothese 2b konnte vollständig bestätigt werden.

Gemäß Hypothese 2c wurde geprüft, ob die Häufigkeit auf den indirekten Zusammenhang von Feedback durch Vorgesetzte/Lehrkräfte und Lernbereitschaft über SWE als Moderator miteinwirkt. Dies konnte nicht bestätigt werden ($b = -0,02$; $R^2 = 0,08$; korrigiertes $R^2 = 0,07$; $p > 0,05$). Hypothese 2c trifft nicht zu.

Die Abb. 2 stellt die Ergebnisse der Analyse für den Zusammenhang von Feedback und Lernbereitschaft als Übersicht dar:

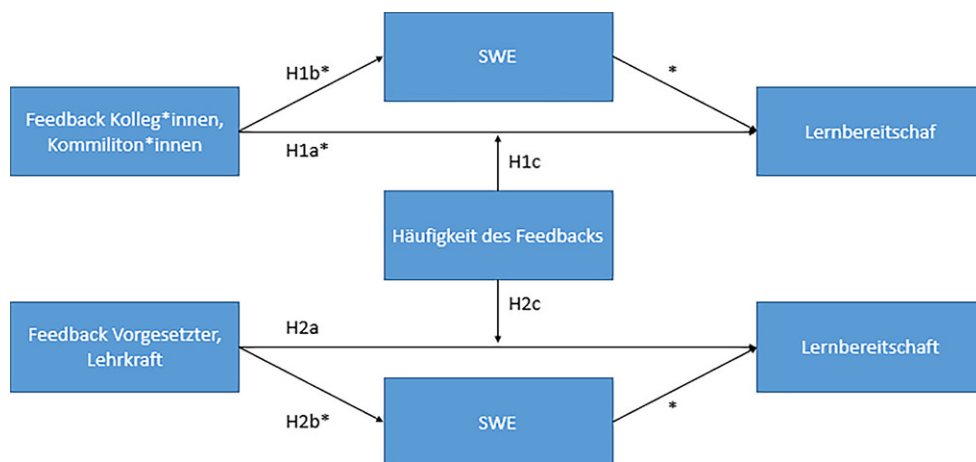
3.3 Feedback von Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Vorgesetzten/Lehrkräften und Wechseltendenz

In der dritten und vierten Hypothesengruppe wurde der Zusammenhang des Feedbacks von Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Vorgesetzten/Lehrkräften und der Wechseltendenz von Mitarbeiter*innen/Studierenden mittels Regressionsanalysen geprüft.

Es konnte kein direkter Zusammenhang zwischen Feedback und Wechseltendenz bestätigt werden. Dies gilt sowohl für Feedback durch Kolleg*innen/Kommiliton*innen ($\beta = 0,06$; $p > 0,05$, $R^2 < 0,01$, korrigiertes $R^2 = -0,01$) als auch für Feedback durch Vorgesetzte/Lehrkräfte ($\beta = -0,03$; $p > 0,05$, $R^2 = 0,03$, korrigiertes $R^2 = -0,01$). Im Anschluss wurde über zwei Mediationsanalysen geprüft, ob ein indirekter Zusammenhang über die SWE vorliegt:

Die Ergebnisse aus Tab. 4 zeigen, dass kein signifikanter indirekter Effekt vorliegt. Hypothese 3a und 4a konn-

Abb. 2 Der Zusammenhang von Feedback von Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Vorgesetzten/Lehrkräften auf Lernbereitschaft, eigene Darstellung. (*Hypothese bestätigt/Zusammenhang signifikant)



Tab. 4 Ergebnisse der Mediationsanalyse für Feedback von Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Vorgesetzten/Lehrkräften, SWE und Wechseltendenz

<i>Modellzusammenfassung (Outcome: Wechseltendenz)</i>					
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Korr. R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
Feedback Vorgesetzte/LK	1,44	0,03	0,02	1,3	0,28
Feedback Kolleg*innen/Kommil.	0,15	0,02	0,02	1,44	0,22
<i>Modell Feedback Vorgesetzte/LK</i>					
	<i>Coeff</i>	<i>Se</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Constant	2,64	0,42	6,22	<0,01	
Feedback Vorgesetzte	-0,01	0,05	-0,24	0,81	
SWE	-0,02	0,01	-1,58	0,12	
<i>Modell Feedback Kolleg*innen/Kommiliton*innen</i>					
	<i>Coeff</i>	<i>Se</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	
Constant	2,43	0,49	4,96	<0,01	
Feedback Kolleg*innen	0,04	0,07	0,59	0,56	
SWE	-0,02	0,01	-1,54	0,13	

ten demnach nicht bestätigt werden. Feedback wirkt sich nicht signifikant auf die Wechseltendenz aus. Auch liegt kein Mediatoreffekt von SWE vor, womit Hypothese 3b und 4b nicht bestätigt werden konnten.

4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen in Übereinstimmung mit bestehenden Studien, dass Feedback durch Kolleg*innen positiv mit der Lernbereitschaft zusammenhängt. Wie angenommen, wurde ein indirekter Zusammenhang über die SWE gefunden. Für Feedback von Vorgesetzten konnte lediglich der indirekte Zusammenhang mit der Lernbereitschaft über die SWE bestätigt werden. Ein direkter Zusammenhang von Feedback von Vorgesetzten und Lernbereitschaft konnte nicht bestätigt werden; dies weicht von vorherigen Studienergebnissen ab (Wunderer 2003; Belschak et al. 2008). Weder für das Feedback von Vorgesetzten noch für das Feedback durch Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen konnte ein moderierender Effekt der Häufigkeit des Feedbacks auf die Lernbereitschaft nachgewiesen werden. Auch dies weicht von bisherigen Ergebnissen ab (Bungard und Jöns 2005; Niermeyer und Seyffert 2008).

In Bezug auf den Lernerfolg sollte beachtet werden, dass neben der Lernbereitschaft auch die Lernkultur und Lernumgebung sowie Organisationsstrukturen mitwirken (Preißing 2010). Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften allein ist oft nicht ausreichend, um die Lernbereitschaft zu erhöhen. Grund hierfür kann sein, dass Feedback von Vorgesetzten eher als Tadel und Kritik wahrgenommen wird, auch wenn es konstruktiv geäußert wird. Mitarbeiter*innen bzw. Studierende haben den Eindruck, das Angesprochene umsetzen zu müssen, um nicht mit negativen Konsequenzen zu rechnen. Dadurch kann es sein, dass eine eher extrinsi-

sche Handlungsmotivation entsteht, aber keine Bereitschaft, Neues zu lernen. Feedback durch Kolleg*innen dagegen wird eher als Ratschlag (wie der eines Freundes) aufgefasst, die Umsetzung dieses ist weniger zwingend, sondern auf freiwilliger Basis.

Erstaunlich sind die Ergebnisse zur Häufigkeit des Feedbacks. Abweichend von den Hypothesen der Studie ergaben sich keine signifikanten Effekte – weder auf den Zusammenhang von Feedback durch Kolleg*innen oder Kommiliton*innen mit der Lernbereitschaft, noch auf den Zusammenhang von Feedback durch Vorgesetzte/Lehrkräfte. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Teilnehmenden Schwierigkeiten hatten, Feedback von anderen Unterstützungsangeboten zu unterscheiden. Feedback wird oft „nebenbei“ geäußert. Daher kann es sein, dass die angegebenen Werte der Teilnehmenden nicht der realen Anzahl entsprechen. Infolgedessen konnte die Analyse den Zusammenhang nicht realistisch überprüfen. Darüber hinaus könnte die Art der Abfrage dieses Problem noch verschärft haben. Die Teilnehmenden sollten angeben, wie oft sie in den letzten vier Wochen Feedback erhalten hatten. Die Daten beruhen also auf Rückblicken. Es wäre interessant, den Einfluss der Häufigkeit in einer weiteren Studie zu überprüfen. Diese Studie sollte langfristig angelegt sein, so dass die Teilnehmenden das Feedback über einen bestimmten Zeitraum explizit notieren können (z. B. über eine Art Tagebuch). Dadurch wäre es möglich, genauere Werte zu generieren.

Es konnte kein direkter Zusammenhang zwischen Feedback durch Kolleg*innen/Kommiliton*innen sowie Vorgesetzten/Lehrkräften und der Wechseltendenz bestätigt werden. Die Hypothesenblöcke 3 und 4 mussten daher verworfen werden. Zu beachten ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass Studien (Englert 2018; Rosenfelder 2010) bereits gezeigt haben, dass Feedback unter anderem ein relevanter Faktor für die Arbeitszufriedenheit ist. Schaar-

schmidt und Fischer (2010) beschreiben unterschiedliche Quellen der Arbeitszufriedenheit, die sich aus unterschiedlichen Verhältnissen zu Leistung und Arbeit ergeben. Die Distanzierungsfähigkeit und das Engagement spielen dabei eine entscheidende Rolle für die Arbeitszufriedenheit von Angestellten sowie für das Gesundheitsverhalten. In Folgestudien sollte dies berücksichtigt werden, wobei der Zusammenhang zwischen Feedback, Arbeitszufriedenheit und Wechseltendenz genauer untersucht werden könnte.

4.1 Implikationen für die Praxis

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, signifikante aber schwache positive Zusammenhänge zwischen Feedback von Vorgesetzten/Lehrkräften sowie von Kolleg*innen/Kommiliton*innen und der Lernbereitschaft. Insbesondere verdeutlichen die Ergebnisse für die Praxis, dass auch Feedback durch Kolleg*innen und Kommiliton*innen ein wichtiger Aspekt für die Lernbereitschaft ist. Die vorliegende Studie deutet darauf hin, dass Unternehmen Feedbackkultur nicht nur von oben nach unten, sondern auch innerhalb einer Hierarchieebene verstehen und fördern sollten, um Feedback und informelles Lernen am Arbeitsplatz zu stärken. Dafür ist eine offene Fehlerkultur zentral sowie kooperatives Miteinander, in dem Wertschätzung und Austausch gefördert werden. Als Maßnahmen zur Stärkung der Feedback-Kultur kommen beispielsweise formelle Anregungen der interkollegialen Supervision in Frage, um kollegiales Feedback explizit zu fördern. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass geplante Feedbackgespräche unter Kolleg*innen keine zu formelle Form annehmen, um den persönlichen und kollegialen Charakter des Gesprächs beizubehalten. Diese Implikationen gelten ebenso für den Hochschulkontext. Lehrkräfte stellen als fachliche Instanzen zwar die legitimste Quelle von Rückmeldung dar, die Einschätzung von Kommiliton*innen kann in vielen Fällen jedoch genau so wertvoll sein und wichtige Beiträge für die Lernbereitschaft leisten. Beispiele, in denen Feedback durch Kommiliton*innen genauso wertvoll ist, sind etwa für die Aufbereitung oder Anwendung bereits gelehrter Inhalte, für Ausdruck und Stil, z. B. in Präsentationen oder beim Erkennen von Fehlern und argumentativen Lücken. Der Austausch von Studierenden sollte daher sowohl explizit in Lehrkonzepten miteinbezogen werden als auch implizit bei der Gestaltung von Lern- und Lehrumgebungen mitgedacht werden. Zentrale Akteursgruppen dafür sind insbesondere die Lehrkräfte selbst, aber auch Studierendenvereinigungen, Studiengangkoordinatoren. Ergänzend bieten sich fachbereichsübergreifende Programme, Seminare o. Ä. an, um die Fähigkeiten und Sensibilität, die für konstruktives Feedback notwendig sind zu vermitteln.

In Anbetracht der vorliegenden Studie ergeben sich außerdem Implikationen hinsichtlich der Anwendung von

umfangreichen und formalisierten Feedback-Prozessen wie dem 360-Grad-Feedback. Offenbar gilt besonders für Vorgesetzten-Feedback, dass Personen mit einer hohen SWE in der Lage sind, dergestalt negativ konnotierte Rückmeldung anzunehmen und umzusetzen. Dixon (2011) beschreibt übereinstimmend, dass die SWE mit dem Grad der Umsetzung von Vorgesetzten-Feedback zusammenhängt. Personen mit niedriger SWE können dementsprechend potenziell weniger nicht gut mit einem 360-Grad-Feedback umgehen. Die kann insbesondere dann der Fall sein, wenn Feedback von einzelnen Gruppen nicht konstruktiv ausfällt (z. B. Rückmeldungen von Kund*innen). Besonders für Personen mit niedriger SWE bietet es sich daher aus Perspektive einer Organisation an durch beispielsweise ein begleitendes Coaching den Umgang mit Feedback bei Angestellten zu fördern. Im Rahmen der Personalentwicklung könnten Maßnahmen zur Erhöhung der allgemeinen SWE entwickelt und/oder als freiwilliges Angebot in Unternehmen für Mitarbeiter*innen gestellt werden. Überdies birgt eine Förderung der SWE auch positive gesundheitliche Auswirkungen, da SWE negativ mit Ängstlichkeit, Depressivität und Burnout sowie positiv mit dispositionalem Optimismus und Arbeitszufriedenheit korreliert (Schwarzer und Jerusalem 1999).

4.2 Limitationen

Die Ergebnisse dieser Studie sollten vor dem Hintergrund ihrer Limitationen betrachtet werden. Aufgrund des querschnittlichen Designs sind keine Aussagen über Kausalzusammenhänge möglich. Die Ergebnisse der Studie sollten lediglich als statistische Zusammenhänge verstanden und interpretiert werden. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse für andere Stichproben ist aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht sichergestellt. Zukünftige Studien sollten die hier gefundenen Ergebnisse daher in anderen Kontexten überprüfen. Die Stichprobe ist darüber hinaus sehr heterogen in Bezug auf das Alter; die beiden stark vertretenen Altersgruppen weisen auf Studierende bzw. Berufsanfänger (20–25 Jahre) und auf deren Eltern hin (50–55 Jahre) hin. Zudem stellen weibliche Personen über 75 % der Teilnehmenden dar. Dies könnte Auswirkungen auf die Ergebnisse gehabt haben und die Übertragbarkeit auf andere Gruppen hinsichtlich Alter und Geschlecht erschweren.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist darüber hinaus darauf zu achten, dass die Gleichsetzung von Kolleg*innen und Kommiliton*innen bzw. Lehrkräften und Vorgesetzten potenziell zu Verzerrungen der Ergebnisse führt, da diese in unterschiedlichen sozialen Kontexten auftreten und möglicherweise unterschiedlich konnotiert sind. Für zukünftige Untersuchungen wäre zunächst qualitativ zu klären, wie sich die Beziehung zu Vorgesetzten und Lehrkräften voneinander unterscheidet. Auch die Gleichsetzung

von Wechseltendenzen und reinen Abbruchtendenzen problematisch. Bei Abbruchtendenzen besteht keine Intention, ein Studium auf anderem Wege weiterzuführen, womit ein anderes Ziel als bei Wechseltendenzen angestrebt wird. Weiterhin hing die Bewertung des Feedbacks von der Erinnerungsfähigkeit der Befragten ab. Es ist möglich, dass Befragte eine verzerrte Erinnerung an erhaltenes Feedback haben.

Personen mit niedriger SWE weisen zudem größere Aversionen gegenüber neuen Situationen auf. Demnach ließe sich argumentieren, dass bei höherer SWE durch positive Feedbackgespräche auch die Wechselwahrscheinlichkeit steigt, da neue Situationen in Form eines Arbeitsplatzwechsels/Studiengangwechsels besser bewältigt werden könnten. Andererseits kann durch erhöhte SWE in Zusammenhang mit positiven Gesprächen/Erfahrungen jedoch das Commitment zum Unternehmen gestärkt werden. Diese Diskrepanz sollte in zukünftiger Forschung untersucht werden. Für die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse sollten die erwähnten Limitationen unbedingt berücksichtigt werden.

4.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Feedback ein nützliches Instrument in Unternehmen und Hochschule ist. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten in Übereinstimmung mit der bestehenden Literatur darauf hin, dass konstruktives Feedback dazu beiträgt, die Lernbereitschaft zu erhöhen. Insbesondere Feedback durch Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen sollte gefördert werden. Auch ergaben sich positive Einflüsse von SWE, welche die Lernbereitschaft zusätzlich erhöht. Es erscheint sinnvoll, in Folgestudien die Wirkung der Häufigkeit von Feedback in einer Längsschnittstudie und des Kontextes, in dem das Feedback gegeben wird, zu beleuchten. Für die Wechseltendenz konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Jedoch ist es möglich, dass Feedback sich auf bereits bestätigte Prädiktoren für die Wechseltendenz, wie z. B. die Arbeitszufriedenheit, auswirkt. Dies sollte mit Folgestudien untersucht werden.

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s11612-024-00722-y>) enthalten.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Al-Hattami, A. A. (2019). The perception of students and faculty staff on the role of constructive feedback. *International Journal of Instruction*, 12(1), 885–894.
- Alter, U. (2015). *Grundlagen der Kommunikation*. Wiesbaden: Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bastos, M., & Fletcher, C. (1995). Exploring the individual's perception of sources and credibility of feedback in the work environment. *International Journal of Selection and Assessment*, 3, 29–40.
- Belschak, F. D., Jacobs, G., & Den Hartog, D. N. (2008). Feedback, Emotionen und Handlungstendenzen: Emotionale Konsequenzen von Feedback durch den Vorgesetzten. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52(3), 147–152.
- Braun, O. L. (2000). *Ein Modell Aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung*. Landau: VEP.
- Brence, F., Nowshad, A., Wallner, R., & Bauer, C. (2019). *Fluktuation und deren Auswirkungen auf Unternehmen*. Wien: Deloitte.
- Bruch, H., Fischer, J., & Färber, J. (2015). *Arbeitgeberattraktivität von innen betrachtet – eine Geschlechter- und Generationsfrage*. https://montua-partner.de/wp-content/uploads/2015/08/2015_Trendstudie_Arbeitgeberattraktivitaet.pdf. Zugegriffen: 13. Feb. 2024.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020). *Fachkräfte für Deutschland*. <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/fachkraeftesicherung.html>. Zugegriffen: 13. Feb. 2014.
- Bungard, W., & Jöns, I. (2005). Grundsatzfragen zum Feedback in Organisationen. In I. Jöns & W. Bungard (Hrsg.), *Feedbackinstrumente in Unternehmen. Grundlagen, Gestaltungshinweise, Erfahrungsberichte* (S. 3–78). Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20759-5>.
- Colquitt, J., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678–707.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Dixon, H. (2011). The problem of enactment: The influence of teachers' self-efficacy beliefs on their uptake and implementation of feedback-related ideas and practices. *Assessment Matters*, 3, 71.
- Drucker, P. F. (2002). Knowledge work. *Executive Excellence*, 19, 12–13.
- Englert, B. (2018). *Personalmanagement in Nonprofit-Organisationen*. Wiesbaden: Springer.
- Ford, C. M. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management Review*, 21, 1112–1142.
- Freyer, K. (2013). *Zum Einfluss von Studiengangsvoraussetzungen auf den Studienerfolg Erstsemesterstudierender im Fach Chemie*. Berlin: Logos.

- Friebe, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenz der Mitarbeiter*. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5847/1/Dissertation_Judiith_Friebe.pdf. Zugegriffen: 13. Feb. 2024.
- Geister, S., Konrad, U., & Hertel, G. (2006). Effects of process feedback on motivation, satisfaction and performance in virtual teams. *Small Group Research*, 37(10), 459–489.
- Gutknecht, S.P. (2006). *Arbeitszufriedenheit und Commitment in Zeiten organisationalen Wandels: zum Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf organisationsspezifische Einstellungen – eine Untersuchung in Militär und Wirtschaft*. Zürich: University of Zurich, Faculty of Arts.
- Harvey, J.F., & Green Jr, P. (2022). Constructive feedback: When leader agreeableness stifles team reflexivity. *Personality and Individual Differences*, 194, 111624.
- Hefkaluk, N., Linehan, C., & Trace, A. (2023). Fail, fail again, fail better: how players who enjoy challenging games persist after failure in “Celeste”. *International Journal of Human-Computer Studies*, 183, 103199. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103199>.
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 214–236.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Forum Hochschule No. 1/2017. Hannover: DZHW, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., & Ryan, R.M. (2021). Student motivation and associated outcomes: a meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>.
- Hülshoff, T., Negri, C., Hüther, G., Dohne, K.D., Hoffmann, C., & Kalt, M. (2010). Lernpsychologie. In C. Negri (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung* (S. 69–112). Berlin: Springer.
- Ilgen, D.R., & Davis, C.A. (2000). Bearing bad news: reactions to negative performance feedback. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 550–565.
- Jabri, M. (2004). Team feedback based on dialogue: implications for change management. *Journal of Management Development*, 23, 141–151.
- Janssen, O. (2005). How fairness perceptions make innovative behavior more or less stressful. *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 201–215.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. (S. 28–53).
- John, M. (2012). Lesen, reden, binden. Mit interner HR-Kommunikation ältere Mitarbeiter binden. *Personalmagazin*, 14(10), 34–37.
- Kanning, U. (2016). Maßnahmen zur Mitarbeiterbindung. In U. Kanning (Hrsg.), *Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung* (S. 222–232). Wiesbaden: Springer.
- Kanning, U.P. (2019). *Standards der Personaldiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Krause, D.E. (2004). *Kreativität, Innovation und Entrepreneurship*. Wiesbaden: Springer.
- Laireiter, A.R. (2006). Soziale Unterstützung. In H.W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 166–173). Göttingen: Hogrefe.
- Landy, F., Barnes-Farrell, J., & Cleveland, J. (1980). Perceived fairness and accuracy of performance evaluation: a follow-up. *Journal of Applied Psychology*, 65(3), 355–356.
- Loffing, C., Hofmann, C., & Splietker, M. (2006). *Mitarbeitermotivation leicht gemacht. Tipps für die Motivationsarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- London, M. (2015). *The power of feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: UCLA.
- Mair, M. (2015). Interaktiver Kompetenzatlas. FH Wien, Institut für Tourismus-Management. Online. http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=500. Zugegriffen: 23. Aug. 2019.
- Manzoor, I. (2014). Peer assisted versus expert assisted learning: a comparison of effectiveness in terms of academic scores. *J Coll Physicians Surg Pak*, 24(11), 825–829.
- Matthes, G., & Garczorz, H. (2019). *Bildungscoaching – Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Maurer, T.J., Wrenn, K.A., Pierce, H.R., Tross, S.A., & Collins, W.C. (2003). Beliefs about improvability of careerrelevant skills: relevance to job/task analysis, competency modelling, and learning orientation. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 107–131.
- Münster, B. (2018). Feedback ist die neue Währung im Unternehmen. Online. <https://vision.haufe.de/blog/feedback-ist-die-neue-waehrung-in-unternehmen/>. Zugegriffen: 15. Aug. 2019.
- Negri, C., Braun, B., Werkmann-Karcher, B., & Moser, B. (2010). Grundlagen, Kompetenzen und Rollen. In C. Negri (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung* (S. 7–68). Berlin: Springer.
- Newman, A., Obschonka, M., Schwarz, S., Cohen, M., & Nielsen, I. (2019). Entrepreneurial self-efficacy: a systematic review of the literature on its theoretical foundations, measurement, antecedents, and outcomes, and an agenda for future research. *Journal of vocational behavior*, 110, 403–419.
- Niermeyer, R., & Seyffert, M. (2008). *Motivation* (3. Aufl.). München: Haufe.
- Omer, A., & Abdularhim, M. (2017). The criteria of constructive feedback: the feedback that counts. *Journal of Health Specialties*, 5(1), 45–45.
- Pohl, E. (2014). Motivationsprobleme: Ich habe keine Lust mehr. In E. Pohl (Hrsg.), *Keine Panik vor Blackouts* (S. 119–132). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Preißing, D. (Hrsg.). (2010). *Erfolgreiches Personalmanagement im demographischen Wandel*. München: Oldenbourg.
- Prenzel, M., & Drechsel, B. (1996). Eine Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24(3), 217–234.
- Raff, T., Wombacher, J., & Konrad, J. (2019). Einfluss von Zufriedenheitsgrößen auf das Commitment von Berufseinsteigern mit Vertragsgebundenheit. *Wirtschaftspsychologie*, 1(2), 119–127.
- Richter, M., Friedrich, A., & Gendolla, G.H.E. (2008). Task difficulty effects on cardiac activity. *Psychophysiology*, 45, 869–875.
- Rosenfelder, M. (2010). *Mitarbeitermotivation*. Klagenfurt: Bildungszentrum LKH.
- Rowold, J., & Poethke, U. (2017). *FIF. Fragebogen zur Integrativen Führung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A.W. (2010). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster: AVEM (Standardform); AVEM-44 (Kurzform); Manual*. Pearson Assessment et Information.
- Schuler, H., & Prochaska, M. (2001). *LMI. Leistungsmotivationsinventar*. Göttingen: Hogrefe.

- Schunk, D.H., & DiBenedetto, M.K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In *Advances in motivation science* (Bd. 8, S. 153–179). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Shaw, J.D., Duffy, M.K., Johnson, J.L., & Lockhart, D.E. (2005). Turnover, social capital losses, and performance. *Academy of Management Journal*, 48, 594–606.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: wbv.
- Spinath, B. (2011). Lernmotivation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 45–56). Wiesbaden: Springer.
- Statista (2019a). Was sind die wichtigsten Gründe, warum Mitarbeiter ihr Unternehmen verlassen? <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/998041/umfrage/gruende-fuer-fluktuation-in-der-schweiz/>. Zugegriffen: 13. Feb. 2024.
- Statista (2019b). Warum Mitarbeiter kündigen. <https://de.statista.com/infografik/14086/warum-mitarbeiter-kuendigen/>. Zugegriffen: 24. Aug. 2019.
- Steers, R.M., & Mowday, R.W. (1981). Employee turnover and postdecision accommodation processes. In L.L. Cummings & B.M. Staw (Hrsg.), *Research in Organizational Behavior* (S. 235–281). Greenwich: JAI Press.
- Usher, E.L., & Schunk, D.H. (2017). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (S. 19–35). Routledge.
- Wood, R.E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
- Wunderer, R. (2003). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre*. München: Luchterhand.
- Zhou, J. (2003). When the Presence of Creative Coworkers is Related to Creativity: Role of Supervisor Close Monitoring, Developmental Feedback, and Creative Personality. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 413–422.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.



Prof. Dr. phil. habil. Petia Genkova ist Professorin für Wirtschaftspsychologie an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Hochschule Osnabrück und leitet mehrere Forschungsprojekte, die der vertiefenden Erforschung von Diversität, Interkultureller Kompetenz, Interkultureller Kommunikation und Zusammenarbeit sowie des Erlebens und der Gesundheit und Zufriedenheit von Personen mit Migrationshintergrund. Die Schwerpunkte ihrer Forschung liegen in den Bereichen Interkulturalität (Interkulturelle Kompetenz, Globale virtuelle Welt, Akkulturation, Diversity und Digitalisierung) und positive Psychologie und Persönlichkeitsentwicklung (Work Life Balance, Stress- und Gesundheitsmanagement, Stress, Migration und Erfolg, Expatriation und Persönlichkeitsentwicklung). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Identifikation, Analyse und Förderung von Kompetenzen als sektorübergreifenden Erfolgsfaktoren. Über ihre akademischen Tätigkeiten hinaus engagiert sich Prof. Genkova als Vorstandsmitglied beim Deutschen Akademikerinnen Bund, als stellvertretende Vorsitzende im Frauenrat NRW, Delegierte in der Medienkommission NRW, Vorsitzende der Sektion Politische Psychologie und Sprecherin des Gleichstellungsausschusses beim Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP). Sie ist darüber hinaus Mitglied in einer Vielzahl weiterer Fach- und Praxisverbände und fungiert als Gutachterin beim Bundesministerium für Bildung und Forschung, Wissenschaftsrat, Schweizerischen Nationalfonds und Internationalen Journals. Für ihre wissenschaftlichen Erfolge und insbesondere für die außergewöhnliche Verbindung von grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung wurde Prof. Genkova 2019 mit dem Höffmann-Wissenschaftspreis für interkulturelle Kompetenz für ihr Lebenswerk ausgezeichnet.

Gwenda Gassel (M.A.) war zur Zeit der Studie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Osnabrück.