



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Aufblühen durch Herausforderung:
Auswirkungen von Lernanforderungen
auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität am Arbeitsplatz
- eine Tagebuchstudie -

Verfasserin:

Eva Schunk

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, August 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka

Hinweis & Eidesstattliche Erklärung

Diese Diplomarbeit ist in ein größeres Forschungsprojekt an der Universität Wien zu Veränderungen in der Arbeitswelt eingebettet. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes sind bereits zwei weitere Diplomarbeiten von Ines Natzschka und Jonathan Öhler entstanden, die sich ebenfalls mit dem Konzept des Thrivings beschäftigen. Es wird daher darauf hingewiesen, dass thematische und, auf Grund der Verwendung des Tagebuches, methodische Überschneidungen mit den vorangegangenen Diplomarbeiten möglich sind. Die Ergebnisse beruhen zum Teil auf dem gleichen Datensatz. Die vorliegende Diplomarbeit ist jedoch eine eigenständig verfasste Arbeit.

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe, und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Wien, am _____

Unterschrift _____
Eva Schunk

Danksagung

Danke an ...

... Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka für die Möglichkeit diese Arbeit zu schreiben, für Ihre Betreuung und Ihr wertvolles Feedback.

... Mag. Roman Prem, für all Deine Mühen, für Deine Unterstützung und Hilfe in allen Phasen der Entstehung dieser Arbeit, Dein großes Wissen, mit dem Du immer alle meine Fragen beantworten konntest, und für die viele Zeit, die Du Dir genommen hast.

... Alex, Ben und Vali, meine lieben DA-LeidensgenossInnen und AOW-Lounge-BegleiterInnen.

... Kati, Jessi, Conni, Irina, Carmen, Christoph, Julian. Danke, dass Ihr immer für mich da seid, egal, ob Ihr mich seit dem ersten Tag begleitet oder im Laufe der Jahre zu einem Teil meiner Wiener Familie wurdet. Und danke, für all die gemeinsamen Schreib- und Lernstunden in Hogwarts.

... Kati, Noni, Thea für knapp ein bzw. zwei Jahrzehnte wertvollste Freundschaft. Man sagt, eine Freundschaft, die sieben Jahre überstanden hat, hält ein Leben lang und daran habe ich absolut keinen Zweifel.

... Christian für Alles. Besonders für Deine Motivation, Deine Disziplin, Deinen unerschütterlichen Glauben an mich und dafür, dass Du seit sechs Jahren meine vielfältigen Verrücktheiten aushältst.

... Mama, dafür, dass Du mich immer darin unterstützt hast, meinen eigenen Weg zu gehen und für die Geduld, die Du bewiesen hast, bis ich ihn gefunden hatte.

... und selbstverständlich an Alle, die an meiner Studie teilgenommen haben und das Entstehen dieser Arbeit somit erst ermöglicht haben.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	6
Abstract	7
1 Einleitung	8
2 Theoretischer Hintergrund	10
2.1 Lernanforderungen am Arbeitsplatz	10
2.1.1 Definition von Lernanforderungen am Arbeitsplatz	10
2.1.2 Ursachen und Formen von Lernanforderungen am Arbeitsplatz	12
2.2 Flow-Erleben und Arbeitsfreude	13
2.2.1 Definitionen von Flow-Erleben und Arbeitsfreude	13
2.2.2 Arbeitsfreude als ein Teil von Flow-Erleben	14
2.2.3 Zusammenhänge von Lernanforderungen mit Flow-Erleben und Arbeitsfreude	15
2.3 Aufblühen, Lernen und Vitalität am Arbeitsplatz	16
2.3.1 Definitionen von Aufblühen, Lernen und Vitalität	16
2.3.2 Spreitzers Modell von Aufblühen am Arbeitsplatz	17
2.3.3 Zusammenhänge von Lernanforderungen mit Aufblühen am Arbeitsplatz	20
2.4 Das Challenge-Hindrance Konzept	21
2.4.1 Definition von Challenge und Hindrance Appraisal	21
2.4.2 Zusammenhänge von Lernanforderungen mit Challenge und Hindrance Appraisal	22
2.4.3 Passung des Anforderungsausmaßes als Moderator	25
3 Forschungsfragen und Hypothesen	27
4 Methode	31
4.1 TeilnehmerInnen & Ablauf	31
4.2 Skalendesign	32
4.3 Statistisches Verfahren	35
5 Ergebnisse	36
5.1 Testung der Hypothesen	36

5.1.1	<i>Totale Effekte der Lernanforderungen (H1a-c)</i>	36
5.1.2	<i>Mediationseffekt von Challenge Appraisal und Hindrance Appraisal (H2a-c, H3a-c)</i>	36
5.1.3	<i>Moderation und moderierte Mediation durch das Ausmaß der Passung der Lernanforderungen (H4ab, H5a-c, H6a-c)</i>	38
5.2	<i>Weiterführende Analysen</i>	41
6	<i>Diskussion</i>	42
6.1	<i>Diskussion der Ergebnisse</i>	42
6.2	<i>Einschränkungen</i>	44
6.3	<i>Fazit und Ausblick</i>	45
7	<i>Literaturverzeichnis</i>	48
8	<i>Tabellenverzeichnis</i>	52
9	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	53
10	<i>Anhang</i>	54
	<i>Anhang A: Übersicht verwendeter Skalen und Items</i>	54
	<i>Anhang B: Instruktionen</i>	56
	<i>Anhang C: Checkliste</i>	58
	<i>Anhang D: Tagebuch Druckversion</i>	59
11	<i>Lebenslauf</i>	64

Zusammenfassung

Das Ziel der Studie war es, den Effekt von Lernanforderungen am Arbeitsplatz auf Arbeitsfreude als Teil von Flow und Thriving, also Vitalität und Lernen, zu untersuchen. Dabei wurden sowohl Challenge Appraisal als auch Hindrance Appraisal als Mediatoren dieser Wirkung berücksichtigt. Des Weiteren wurde für den Zusammenhang von Lernanforderungen und Challenge bzw. Hindrance Appraisal und für den indirekten Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität ein moderierender Effekt durch die Passung des Ausmaßes der Lernanforderung erwartet. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines Online-Tagebuches, das die TeilnehmerInnen über fünf Tage lang zu drei verschiedenen Zeitpunkten täglich (vormittags, mittags, zum Arbeitsende) ausfüllten. Es hat sich gezeigt, dass Lernanforderungen durch ihre Bewertung als Challenge einen positiven Effekt auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität haben. Lernanforderungen allein wirken sich ebenfalls positiv auf das erlebte Lernen aus. Werden Lernanforderungen jedoch als Hindrance bewertet, so nehmen Arbeitsfreude und Vitalität ab. Auf das erlebte Lernen hat dies allerdings keinen Einfluss. Werden die erlebten Lernanforderungen als unpassend, also als zu hoch oder als zu niedrig bewertet, so kommt es zu Hindrance Appraisal. Demzufolge verringern sich sowohl Arbeitsfreude als auch Vitalität, wenn Lernanforderungen als unpassend und dadurch als Hindrance bewertet werden.

Schlagerworte: Lernanforderungen, Thriving, Arbeitsfreude, Challenge Appraisal, Hindrance Appraisal.

Abstract

The goal of this study was to examine work enjoyment, a dimension of flow, and thriving, the joint experience of learning and vitality, as possible positive outcomes of job-related learning demands. It was further hypothesized that challenge appraisal and hindrance appraisal mediate the relation between job-related learning demands and work enjoyment as well as thriving. Furthermore, whether an employee feels like the extents of these learning demands are appropriate was expected to act as a moderator between job-related learning demands and challenge appraisal and hindrance appraisal, respectively. It was also expected to act as a moderator on the indirect effect between job-related learning demands and said outcomes. To be able to access day-to-day variation, an online diary study was conducted. On five workdays, 93 employees filled in short questionnaires at three different times a day. Results showed that job-related learning demands had a positive impact on learning. Moreover, challenge appraisal was a positive mediator between job-related learning demands and the outcomes work enjoyment, learning and vitality. In contrast, hindrance appraisal mediated a negative relationship between job-related learning demands and work enjoyment as well as vitality. When job-related learning demands were experienced as inappropriate, i. e. as too high or too low, hindrance appraisal occurred, causing work enjoyment and vitality to decrease as a consequence.

Keywords: Job-related learning demands, thriving, work enjoyment, challenge appraisal, hindrance appraisal.

1 Einleitung

Der Aspekt des lebenslangen Lernens ist in der heutigen Arbeitswelt bereits selbstverständlich und wird von den meisten berufstätigen Personen erwartet. In unserer Gesellschaft, die auf Wissen basiert, gilt lebenslanges Lernen als ein zentraler Faktor, um im Arbeitsleben erfolgreich zu sein (Van Ruysseveldt & van Dijke, 2011). Es ist notwendig, sich im Beruf auch nach einer abgeschlossenen Ausbildung oder einem abgeschlossenen Studium permanent weiterzuqualifizieren und sich immer wieder neues Fachwissen anzueignen, um nicht den Anschluss zu verlieren. Es kann sich dabei einerseits um neue Erkenntnisse und Wissensstände der jeweiligen Branche und andererseits um neue Technologien handeln, deren Handhabung erlernt und die infolgedessen im Arbeitsalltag angewendet werden sollen.

Gerade in der heutigen Wissensgesellschaft, die Informationen mithilfe neuer Medien, aber besonders über das Internet, mit rasender Geschwindigkeit teilt und verbreitet, wird es immer schwieriger stets auf dem Laufenden zu bleiben. Die Halbwertszeit des arbeitsbezogenen Wissens am Arbeitsplatz wird immer kürzer (Korunka & Kubicek, 2013). Die Gefahr, im Beruf nicht auf dem neuesten Stand zu sein, ist somit groß und kann nicht nur für den Einzelnen negative Folgen haben, sondern auch für die gesamte Organisation, die ihre Wettbewerbsfähigkeit einbüßt und finanziellen Schaden davontragen kann.

Doch wie wirkt sich die Anforderung zu Lernen auf die Befindlichkeit des Einzelnen im Arbeitsalltag aus? Während die negativen Auswirkungen der Arbeit auf die Befindlichkeit vielfach erforscht werden, gibt es zu positiven Auswirkungen vergleichsweise weniger Erkenntnisse und somit noch einigen Forschungsbedarf. Zwei Konzepte, die sich mit positiven psychologischen Erfahrungen bei der Arbeit beschäftigen, sind Thriving und Arbeitsfreude. Bei Thriving, welches man als „Aufblühen“ umschreiben kann, handelt sich um das gemeinsame Auftreten von Lernen und Vitalität. Arbeitsfreude ist eine Teilkomponente von Flow, ein Zustand,

in dem Personen vollständig in ihrer aktuellen Tätigkeit aufgehen.

In der vorliegenden Arbeit wird mittels Daten eines Online-Tagebuches, das von den TeilnehmerInnen über einen Zeitraum von fünf Arbeitstagen ausgefüllt wurde, untersucht, wie sich berufsbezogene Lernanforderungen auf Thriving und Arbeitsfreude auswirken. Zudem wird berücksichtigt, welchen Einfluss es auf diese Auswirkungen hat, ob sie als Herausforderung oder als Hindernis bewertet werden und welche Rolle es dabei spielt, ob die Lernanforderungen in ihrem Ausmaß als passend oder unpassend wahrgenommen werden.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 *Lernanforderungen am Arbeitsplatz*

2.1.1 *Definition von Lernanforderungen am Arbeitsplatz*

Lernanforderungen am Arbeitsplatz lassen sich definieren als der Druck bzw. Zwang, im Beruf neues Wissen und neue Fertigkeiten zu erlernen. Es ist erforderlich diesen Anforderungen nachzukommen, um im Beruf weiterhin erfolgreich sein zu können (Loon & Casimir, 2008). Gemäß Kubicek, Paškvan und Korunka (in prep.) sind die Aspekte von Lernanforderungen zum einen, dass die Tätigkeit verlangt, sich auf den aktuellen Wissensstand zu bringen bzw. für die Arbeit relevantes Fachwissen zu erwerben. Zum anderen kann es erforderlich sein, sich mit neuen Arbeitsvorgängen vertraut zu machen oder neue Fertigkeiten zu erlernen, die nötig sind, um die Tätigkeit weiterhin erfolgreich ausführen zu können. Lernanforderungen können somit sowohl eine theoretische als auch eine praktische, anwendungsorientierte Komponente aufweisen.

Berufliche Anforderungen im Allgemeinen beschreiben die physischen, psychischen, sozialen und organisationalen Aspekte der Arbeit, die nach einer physischen oder kognitiven Anstrengung verlangen: Um den Anforderungen gerecht werden zu können, muss die Anstrengung erhöht werden, was wiederum mit einem Anstieg kompensatorischer psychologischer und physiologischer Kosten, wie erhöhtem Energieverbrauch und Erschöpfung, verbunden ist (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005; Schaufeli & Bakker, 2004). Neben Lernanforderungen umfassen sie beispielsweise hohe Arbeitsmenge, Zeitdruck oder körperlich ungünstige Umgebungsbedingungen (Crawford, LePine, & Rich, 2010). Berufliche Anforderungen sind nicht notwendigerweise negativ, sie können aber zu Stressfaktoren werden, wenn ihre Erfüllung mit außergewöhnlich hohem Aufwand verbunden ist. In solchen Fällen können sie sehr wohl zu negativen Auswirkungen wie Depression, Angst oder Burnout führen (Schaufeli & Bakker, 2004).

Berufliche Anforderungen stellen eine wichtige Komponente im Job-Demands-Resources-Modell dar (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004). Im Modell wird davon ausgegangen, dass jede berufliche Tätigkeit gewisse Aspekte beinhaltet, die entweder als berufliche Anforderungen oder berufliche Ressourcen klassifizierbar sind. Letztere beschreiben jene beruflichen Aspekte, die das Erreichen arbeitsbezogener Ziele erlauben sowie persönliches Wachstum und Weiterentwicklung stimulieren. Des Weiteren können sie die psychologischen und physiologischen Auswirkungen von beruflichen Anforderungen senken bzw. ausgleichen (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005). Zu diesen Ressourcen zählen, unter anderem, Handlungsspielraum, Entwicklungsmöglichkeiten, Partizipation bei Entscheidungsprozessen, Aufgabenvielfalt, Feedback und soziale Unterstützung bei der Arbeit (Crawford et al., 2010).

Lernanforderungen bieten eine solche Gelegenheit, sich zu verbessern und persönlich zu wachsen (Bakker, 2008). Insofern können sie auch wünschenswerte psychologische Reaktionen auslösen. Es hat sich sogar gezeigt, dass Beschäftigte mit vielen Möglichkeiten zu persönlichem Wachstum ein viermal geringeres Burnout-Risiko aufweisen, als diejenigen mit begrenzten Möglichkeiten zur Weiterentwicklung (Bakker, Schaufeli & Van Dierendonck, 2000; zitiert nach Bakker, 2008, S. 410). Ferner fanden Alfredsson, Spetz und Theorell (1985) Hinweise darauf, dass Beschäftigte mit weniger Möglichkeiten, zu lernen bzw. sich neue Fertigkeiten anzueignen, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit aufwiesen, Herzattacken zu erleiden. Entsprechend des Job-Demands-Resources-Modells werden sie jedoch als berufliche Anforderungen klassifiziert, da sie nach Anstrengung verlangen und Energie beanspruchen (Crawford et al., 2010). Nichtsdestotrotz entziehen sich Lernanforderungen, ebenso wie andere berufliche Anforderungen, einer eindeutig positiven oder negativen Bewertung (Korunka & Kubicek, 2013).

2.1.2 Ursachen und Formen von Lernanforderungen am Arbeitsplatz

Die Anforderung zu Lernen kann auftreten, wenn die Komplexität oder Anzahl der Aufgaben steigt oder eine Veränderung in der Art der Arbeitsaufgaben stattfindet. Dies kann einerseits durch Makrofaktoren, wie technologische Neuheiten oder Veränderungen im Markt, und andererseits durch Mikrofaktoren, wie organisationsinterne Umstrukturierungen oder Prozessveränderungen, bedingt sein. Sie stehen in direktem Bezug zur Geschwindigkeit und Intensivität, mit welcher derartige Veränderungen im Beruf stattfinden (Loon & Casimir, 2008). Durch diese sowohl ökonomische als auch soziale Beschleunigung wird die Halbwertszeit des arbeitsbezogenen Wissens am Arbeitsplatz immer kürzer (Obschonka, Silbereisen, & Wasilewski, 2012; Korunka & Kubicek, 2013).

Das bestehende Wissen muss somit stetig aktualisiert werden, z. B. auf Grund von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen bzw. Forschungsergebnissen, wie beispielsweise in der Medizin, oder auf Grund von Gesetzesänderungen, wie es im Steuerwesen der Fall ist. Auch arbeitsbezogene Ziele und Erwartungen ändern sich häufig. Ebenso verhält es sich mit alltagspraktischen Wissensformen, die von der technologischen Beschleunigung betroffen sind, wie Arbeitsmitteln und Arbeitspraktiken: Der Gebrauch und die Handhabung von Computerprogrammen, Mobiltelefonen und sonstigen technischen Geräten muss in immer kürzeren Zeitabständen neu erlernt werden. Es ist somit unabdingbar, dass sich Beschäftigte immer wieder auf neue Anforderungen einstellen, sich permanent weiterqualifizieren und an die veränderten Rahmenbedingungen anpassen (Korunka & Kubicek, 2013).

Im Allgemeinen besteht die Möglichkeit, dass es für die persönliche Entwicklung von Vorteil ist, aktiv zu bleiben, offen für Neues zu sein und Aktivitäten nachzugehen, bei denen es zu Lernprozessen kommt (Obschonka et al., 2012). Die Frage ist daher, ob dies auch der Fall ist, wenn die Anforderung zu Lernen durch die berufliche Tätigkeit extrinsisch bedingt ist und somit

Druck ausübt.

Gegenstand dieser Forschungsarbeit ist daher, auf welche Art und Weise sich Lernanforderungen im Arbeitsalltag auf die Befindlichkeit der Beschäftigten auswirken. Im Folgenden wird zunächst auf Flow, insbesondere auf die Komponente der Arbeitsfreude, als mögliche Auswirkung von Lernanforderungen eingegangen.

2.2 Flow-Erleben und Arbeitsfreude

2.2.1 Definitionen von Flow-Erleben und Arbeitsfreude

Flow ist ein Bewusstseinszustand, in welchem Personen komplett in ihrer aktuellen Tätigkeit aufgehen, diese in hohem Maße genießen und mit Freude erfüllt sind. Gemäß Csikszentmihalyi (1999) kann es in jeder Situation, in der man eine bestimmte Aktivität ausübt, zum Erleben einer solchen Hochstimmung kommen. Bereits in den verschiedensten Bereichen konnten Hinweise auf Flow gefunden werden, beispielsweise im Sport, beim Schaffen von Kunst und beim Spielen von Musik.

Die meisten Definitionen von Flow haben drei Komponenten gemeinsam: Absorption (Vertieftsein oder Aufgehen in einer Tätigkeit), intrinsische Motivation und das Erleben von Freude. Diese sind die Kernelemente, die üblicherweise bei der Untersuchung von Flow berücksichtigt werden. Als eine weitere relevante Komponente von Flow führt Csikszentmihalyi (2003) die Balance aus Herausforderung und Fähigkeiten an. Es komme besonders dann zu Flow, wenn sich die eigenen Fähigkeiten und die aktuelle Anforderung die Waage halten und die eigenen Fähigkeiten somit optimal eingesetzt werden können (Csikszentmihalyi, 1999).

Überträgt man diese Theorie auf die Arbeitssituation, so kann Flow als eine Hochstimmung bei der Arbeit definiert werden, die sich durch Vertieftsein, intrinsische Arbeitsmotivation und Arbeitsfreude auszeichnet (Bakker, 2005, 2008). Vertieftsein beschreibt einen Zustand absoluter

Konzentration, in dem Arbeitende komplett in ihrer Tätigkeit aufgehen. Die Zeit vergeht schnell und sie vergessen alles um sich herum. Die zweite Komponente, intrinsische Motivation, bezieht sich auf das Anliegen, durch die Aktivität immanent Vergnügen und Zufriedenheit zu ziehen. Intrinsisch motivierte Beschäftigte sind kontinuierlich an ihrer Arbeit interessiert. Sie möchten ihre Arbeit voranbringen und fortführen und sind von den Aufgaben, die sie ausführen, begeistert. Die dritte Komponente umfasst Arbeitsfreude.

2.2.2 Arbeitsfreude als ein Teil von Flow-Erleben

Allgemeine Freude ist ein Teil von Flow-Erleben. Arbeitsfreude entspricht daher einem Teil von Flow, wenn man das Konzept auf den Arbeitskontext überträgt. Beschäftigten, die Arbeitsfreude empfinden, gibt die Arbeit ein gutes Gefühl. Arbeitsfreude besteht dann, wenn man sich während der Arbeit glücklich fühlt und sie mit viel Freude erledigt. Zudem wird die Zeit bei der Arbeit genossen und die Qualität des gesamten Arbeitslebens als positiv beurteilt (Bakker, 2005, 2008; Salanova, Bakker, & Llorens, 2006).

In der beruflichen Praxis ist Arbeitsfreude sowohl für die Angestellten als auch für die Führungskräfte bzw. das gesamte Unternehmen von Bedeutung. Gemäß Bakker (2008) ist Arbeitsfreude der wichtigste Prädiktor für Leistungsfähigkeit. Beschäftigte, die Arbeitsfreude empfinden, erbrachten mehr Arbeitsleistung. Zudem sind Beschäftigte, die Arbeitsfreude empfinden, häufig auch intrinsisch motiviert und umgekehrt. Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz hängt ebenso mit Arbeitsfreude zusammen. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Hilfe und Wertschätzung von Kolleginnen und Kollegen. Des Weiteren hängt Arbeitsfreude im Vergleich zu den anderen Flow-Komponenten Motivation und Vertieftsein am stärksten mit Arbeitszufriedenheit zusammen (Bakker, 2008).

2.2.3 Zusammenhänge von Lernanforderungen mit Flow-Erleben und Arbeitsfreude

Studien zeigen, dass Personen häufiger von Flow in einem Arbeitskontext berichten, als während ihrer Freizeit. Daraus lässt sich schließen, dass Zeit und Energie investiert werden muss, um Flow zu erleben. Bakker (2008) hat untersucht, welche Eigenschaften einer Tätigkeit die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Flow erhöhen. Es gibt Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Arbeitsfreude und der Möglichkeit zu persönlichem Wachstum. Hierbei korreliert die Möglichkeit zu persönlichem Wachstum mit jeder der drei Flow-Komponenten positiv. Die Möglichkeit, persönlich zu wachsen und dadurch berufliche Ziele zu erreichen, kann motivieren und zu Arbeitsfreude führen (Bakker, 2008).

Flow scheint dann am wahrscheinlichsten zu sein, wenn die Person das Gefühl hat, dass die Herausforderung, der sie sich gegenüber sieht, ihren eigenen Fähigkeiten die Waage hält, also in Balance ist (Csikszentmihalyi, 1999; Bakker, 2008). Da Personen in einem Flow-Zustand sehr gute, kreative Leistungen erbringen können, findet das Konzept auch im Lern- und Leistungskontext Beachtung. Auch Vertreter der Pädagogischen Psychologie betonen daher den Zusammenhang zwischen dem Gefühl, den Anforderungen einer anspruchsvollen Tätigkeit voll gewachsen zu sein und dem Auftreten von Flow (Frenzel, Götz, & Pekrun, 2009). Überträgt man diese Erkenntnisse auf den Arbeitskontext, so sollten Beschäftigte besonders dann Flow erleben, wenn ihre beruflichen Anforderungen ihren persönlichen Fähigkeiten entsprechen (Csikszentmihalyi, 1999). Sie sind aufgrund ihrer spezifischen Fähigkeiten oder ausreichender arbeitsbezogener Ressourcen fähig, den Anforderungen nachzukommen (Bakker & Demerouti, 2007). Die Erfahrung, diese beruflichen Anforderungen durch den Einsatz persönlicher Kompetenzen erfolgreich zu bewältigen, kann als Hochgefühl erlebt werden und mit einem Gefühl von Freude bei der Arbeit einhergehen (Csikszentmihalyi, 2003; Korunka & Kubicek, 2013).

Daraus leitet sich die Hypothese bezüglich des Zusammenhangs von Lernanforderungen und erlebter Arbeitsfreude wie folgt ab:

Hypothese 1a: Lernanforderungen haben einen positiven Effekt auf die erlebte Arbeitsfreude.

2.3 Aufblühen, Lernen und Vitalität am Arbeitsplatz

2.3.1 Definitionen von Aufblühen, Lernen und Vitalität

Neben erlebter Arbeitsfreude wird als weiteres Konzept, das sich mit positiven psychologischen Erfahrungen bei der Arbeit beschäftigt, das Konzept des „Aufblühens“, also des Thrivings, untersucht. Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein und Grant (2005) haben ein sozial eingebettetes Modell vorgestellt, dass Vitalität und Lernen integriert. Der psychologische Zustand, in dem Personen sowohl Vitalität als auch Lernen verspüren, wird von Spreitzer et al. (2005) als Thriving bezeichnet.

Lernen stellt die kognitive Komponente von Thriving dar und wird definiert als die Aneignung und Anwendung von Wissen und Fertigkeiten (Spreitzer & Sutcliffe, 2007). Laut Bierly, Kessler und Christensen (2000) handelt sich um einen Prozess, bei dem Informationen erfasst und auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden. Durch das Verstehen und Analysieren dieser Information entsteht Wissen. Erlebtes Lernen zeichnet sich durch das Gefühl aus, sich zunehmend verbessert und persönlich weiterentwickelt zu haben (Porath, Spreitzer, Gibson & Garnett, 2011). Gleichfalls elementar sind erhöhtes Verständnis und Wissen, wobei auch das Gefühl, das neue Wissen und die neuen Fertigkeiten anwenden zu können, eine wichtige Rolle spielt (Spreitzer et al., 2005; Niessen, Sonnentag, & Sach, 2012).

Vitalität stellt die affektive Komponente von Thriving dar. Sie wird definiert als das positive und bewusste Gefühl, über Energie und Schwung zu verfügen. Man fühlt sich sowohl lebendig und vital, als auch aufmerksam und wach und ist zudem mit Begeisterung bei der Arbeit. Es geht

jedoch um mehr, als sich bloß aktiv oder erregt zu fühlen. Ryan und Frederick (1997) definieren Vitalität als eine spezifische psychologische Erfahrung, die sich durch Enthusiasmus und Tatkraft auszeichnet. Sie weisen zudem darauf hin, dass es auf Grund von physiologischen (Krankheitsstatus oder Müdigkeit) und psychologischen (Verliebt Sein, eine Aufgabe haben, effektiv sein) Einflüssen zu interindividuellen Varianzen im Erleben von Vitalität kommt (Niessen et al., 2012; Ryan & Frederick, 1997; Spreitzer et al., 2005).

2.3.2 *Spreitzers Modell von Aufblühen am Arbeitsplatz*

Gemäß Spreitzer et al. (2005) kommt es zu Thriving, wenn sich Beschäftigte in spezifischen Arbeitskontexten befinden. Diese Arbeitskontexte umfassen einerseits relativ stabile Strukturen am Arbeitsplatz, wie Handlungsspielraum, umfassenden Informationsaustausch und eine vertrauensvolle und respektvolle Atmosphäre, und andererseits dynamische Ressourcen, die während des Arbeitens geschaffen werden. Bei diesen handelt es sich beispielsweise um Wissen, Bedeutsamkeit der Arbeit oder Routinen. Finden sich Personen bei der Arbeit in derartigen Strukturen wieder, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie darauf mit *Agentic Work Behavior* reagieren, also mit einem aktiven, zielgerichteten Arbeitsverhalten. Spreitzer et al. (2005) gehen von drei derartigen Verhaltensweisen, nämlich Aufgabenfokussierung, persönlicher Initiative und Exploration, aus. Ein solches Arbeitsverhalten führt in weiterer Folge zu Thriving.

Spreitzer et al. (2005) definieren Thriving als einen psychologischen Zustand, in dem eine Person sowohl ein Gefühl von Vitalität, als auch des Lernens bei der Arbeit verspürt. Somit umfasst Thriving sowohl eine affektive (Vitalität) als auch eine kognitive Dimension (Lernen). Wenn Personen Thriving verspüren, also „aufblühen“, dann empfinden sie Fortschritt und Schwung. Die gemeinsame Erfahrung von Vitalität und Lernen, welche Thriving charakterisiert, äußert sich in einem Gefühl persönlicher Weiterentwicklung bezüglich der eigenen Tätigkeit.

Personen, die Thriving empfinden, fühlen sich schwungvoll, lebendig und dynamisch. Es handelt sich um eine zeitlich begrenzte, interne Erfahrung einer Person, und keine andauernde Persönlichkeitseigenschaft oder individuelle Veranlagung (Spreitzer et al., 2005; Spreitzer & Sutcliffe, 2007).

Vitalität und Lernen stellen die essentiellen Komponenten von Thriving dar. Um Thriving zu empfinden, ist das Erleben einer der beiden Komponenten nicht ausreichend. Wenn eine Person zwar voller Energie ihrer Arbeit nachgeht, dabei jedoch keinen Lernerfolg verspürt oder gar nicht die Gelegenheit zum Lernen hat, so empfindet sie kein Thriving. Diese Person kann sich zwar lebendig und vital fühlen, aber keine persönliche Weiterentwicklung erleben oder derzeit in ihrer persönlichen Weiterentwicklung stagnieren. Ebenso verhält es sich umgekehrt. Wenn eine Person zwar Lernfortschritte macht, sich gleichzeitig aber ausgebrannt und erschöpft fühlt, kann es ebenfalls nicht zu Thriving kommen (Spreitzer et al., 2005).

Spreitzer et al. (2005) grenzen Thriving von ähnlichen Konzepten, wie Resilienz, Flourishing, subjektivem Wohlbefinden und Selbstaktualisierung ab.

Resilienz wird zumeist mit Widerstandsfähigkeit umschrieben. Resilienz und Thriving unterscheiden sich darin, dass Resilienz besonders dann zum Tragen kommt, wenn eine Person bedrohende oder extreme Situationen meistern und überwinden muss. Thriving kann zwar auch in bedrohlichen Situationen zu Tage treten, sie stellen jedoch keine Bedingung für das Auftreten dar. Zudem handelt es sich bei Resilienz um verhaltensbezogene Leistungsfähigkeiten, bei Thriving jedoch um eine positive psychologische Erfahrung (Spreitzer et al., 2005).

Flourishing kann wörtlich ebenfalls mit „Aufblühen“, aber auch mit „Gedeihen“ übersetzt werden. Flourishing wird typischerweise als mentale Gesundheit oder als ein Zustand definiert, der sich durch gut funktionierende soziale und psychologische Funktionen auszeichnet. Es beschreibt allerdings auch einen allgemeineren und ganzheitlicheren Zustand als Thriving.

Zudem kann es auch ohne die für den Zustand des Thrivings erforderliche Komponente des Lernens zu Flourishing kommen (Spreitzer et al., 2005).

Subjektives Wohlbefinden erfasst das Ausmaß, in dem Personen ihr Leben als positiv beurteilen. Es umfasst eine allgemeine Zufriedenheit mit dem eigenen Leben (z.B. in Bezug auf Arbeit, Familie, Gesundheit). Es ist somit, wie Flourishing, ein langfristigeres und umfassenderes Konzept als das des Thrivings (Spreitzer et al., 2005).

Zu *Selbstverwirklichung* kommt es, wenn eine Person ihr volles Potential erreicht (Maslow, 1998). Maslow (1998) beschreibt seine Theorie anhand einer Bedürfnispyramide und geht davon aus, dass es erst dann zu Selbstverwirklichung kommt, wenn zuvor alle anderen menschlichen Bedürfnisse (physiologische Bedürfnisse, Sicherheit, soziale Bedürfnisse, wie Zugehörigkeit, und Individualbedürfnisse, wie Wertschätzung oder Erfolg) erfüllt wurden. Menschen können jedoch auch dann Thriving erleben, wenn ihre Grundbedürfnisse, wie physiologische Bedürfnisse, nicht erfüllt sind, zum Beispiel während einer chronischen Erkrankung (Spreitzer et al., 2005).

Des Weiteren unterscheidet sich Thriving von diesen verwandten Konzepten darin, dass es die unmittelbare und bewusst erlebte Erfahrung von Wachstum und persönlicher Weiterentwicklung hervorhebt. Kurz gesagt ist es das gemeinsame Erleben von Vitalität und Lernen was Thriving charakterisiert (Niessen et al., 2012).

Ein erhöhtes Verständnis von Thriving ist für die Praxis von bedeutender Relevanz, da es sehr wahrscheinlich zu allgemeiner Gesundheit beiträgt (Christianson et al., 2005; zitiert nach Spreitzer et al., 2005, S. 573). Thriving ist eine wünschenswerte, subjektive Erfahrung. Wenn Personen Vitalität und Lebendigkeit verspüren, so sind sie weniger wahrscheinlich deprimiert oder ängstlich, und insofern mit höherer Wahrscheinlichkeit psychisch gesund (Keyes, 2002). Vitalität hängt zudem mit Wohlbefinden (Ryan & Frederick, 1997) und Arbeitsleistung zusammen (Carmeli, Ben-Hador, Waldman, & Rupp, 2009). Des Weiteren gibt es Hinweise auf

einen positiven Einfluss von Lernen auf die Arbeitsleistung (Colquitt, LePine, & Noe, 2000). Insofern könnte ein besseres Verständnis des Thriving-Konzeptes dazu beitragen, Antworten auf die Fragen zu liefern, wie Gesundheitspflegekosten und Arbeitsausfall verringert werden könnten (Spreitzer et al., 2005).

2.3.3 Zusammenhänge von Lernanforderungen mit Aufblühen am Arbeitsplatz

Das Thriving-Modell von Spreitzer et al. (2005) beschreibt, wie statische Arbeitsbedingungen und dynamische Ressourcen Thriving ermöglichen können. Hierbei haben sich Spreitzer et al. (2005) jedoch ausschließlich auf Ressourcen als Auslöser von Thriving konzentriert. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Anforderungen und Thriving gibt es daher noch großen Forschungsbedarf, weshalb die vorliegende Forschungsarbeit die Auswirkungen von Lernanforderungen auf Thriving beleuchtet.

Allgemein sind berufliche Anforderungen mit erhöhtem Energieverbrauch verknüpft. Um den Anforderungen gerecht werden zu können, muss die Anstrengung erhöht und mehr Energie beansprucht werden (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004). Aus diesem Grund wird erwartet, dass die Vitalität abnimmt, wenn den Lernanforderungen nachgekommen wird. Trotz dieser erschöpfenden Wirkung von Lernanforderungen bieten sie subjektive Gewinne (Korunka & Kubicek, 2013). Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, stellen Lernanforderungen eine Möglichkeit zu persönlichem Wachstum sowie zur Weiterentwicklung dar. Wenn also diese Möglichkeit wahrgenommen und der Anforderung nachgekommen wird, so sollte es in weiterer Folge zu Lernen kommen. Wissen wird aufgebaut und Fertigkeiten werden erlernt. Das Gefühl des Fortschrittes und der Weiterentwicklung wirkt vitalisierend und verleiht Schwung. Man fühlt sich effektiv und lebendig. So kann es zu Thriving kommen, weshalb Lernanforderungen einen positiven Einfluss auf Lernen und Vitalität haben können.

Nichtsdestotrotz wird erwartet, dass der direkte Effekt von Lernanforderungen auf Grund ihrer Anforderungseigenschaften eine Verringerung der Vitalität darstellt. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Lernanforderungen einen positiven Effekt auf Lernen haben. Somit ergeben sich die folgenden Hypothesen:

Hypothese 1b: Lernanforderungen haben einen positiven Effekt auf das erlebte Lernen.

Hypothese 1c: Lernanforderungen haben einen negativen Effekt auf die erlebte Vitalität.

2.4 Das Challenge-Hindrancel-Konzept

2.4.1 Definition von Challenge und Hindrance Appraisal

Zwei bedeutende Faktoren, die beeinflussen können, auf welche Art und Weise sich Lernanforderungen auf Thriving und auf Arbeitsfreude auswirken, sind *Challenge Appraisal* und *Hindrancel Appraisal*. Die Konzepte lassen sich mit „Bewertung als Herausforderung“ bzw. als „Bewertung als Behinderung“ übersetzen. Lazarus and Folkman (1984) gehen in ihrer Transaktionalen Stress-Theorie davon aus, dass Personen stressige Situationen entweder als Herausforderung (Challenge Appraisal) oder als Bedrohung (Threat Appraisal) bewerten. Diese Unterscheidung findet sich später auch bei Cavanaugh, Boswell, Roehling und Boudreau (2000), die jedoch von Challenge und Hindrance Appraisal sprechen (LePine, Podsakoff, & LePine, 2005; Korunka & Kubicek, 2013).

Bei Challenge Appraisal sieht man Aufgaben als positive Herausforderung an. Man hat das Gefühl, durch die Arbeit den persönlichen Zielen näher zu kommen und dass sie den eigenen Fähigkeiten angemessen ist (Ohly & Fritz, 2010). Challenges werden als stressige Anforderungen angesehen, die jedoch die Möglichkeit bieten, sich selbst zu verbessern oder persönlich zu wachsen. Eine Anforderung, von der sich der oder die Betroffene positive Folgen, wie Anerkennung, Lob, oder zukünftige Vorteile, wie mehr Gehalt oder Entwicklungsmöglichkeiten,

erhoffen, wird eher als Herausforderung angenommen. Beispiele hierfür sind eine große Arbeitsmenge, Zeitdruck oder große berufliche Verantwortung. Man nimmt diese Anforderungen als Möglichkeit wahr, zu lernen, etwas zu erreichen, belohnt zu werden und die eigene Kompetenz zu beweisen. Die Bewertung von Anforderungen als Challenge hat positive Emotionen zur Folge und führt langfristig zu positiven Folgen für das Wohlbefinden (Crawford et al., 2010; Korunka & Kubicek, 2013).

Neben Challenge Appraisal stellt Hindrance Appraisal die zweite Komponente dar. Anforderungen, von denen der oder die Betroffene vermutet, dass sie das Erreichen berufsbezogener Ziele beeinträchtigen oder persönliches Wachstum und Lernen hemmen, werden als Behinderung oder Bedrohung wahrgenommen (Korunka & Kubicek, 2013). Derartige Anforderungen haben eine negative, stressauslösende Wirkung. Man fühlt sich durch die anstehenden Aufgaben überfordert und findet sie extrem schwierig und belastend (Ohly & Fritz, 2010). Beschäftigte nehmen diese Anforderungen als Zwang, Einschränkungen oder Hemmnisse wahr, die ihren persönlichen Fortschritt in Bezug auf die Erreichung arbeitsbezogener Ziele in unnötiger Art und Weise behindern. Hindrance-Anforderungen rufen daher negative Emotionen, wie beispielsweise Angst, Besorgnisse oder Ärger hervor. Ebenso lösen sie eher einen passiven Bewältigungsstil, z.B. Rückzug, aus und können langfristig zu einer Beeinträchtigung des Wohlbefindens führen (Crawford et al., 2010; Korunka & Kubicek, 2013).

2.4.2 Zusammenhänge von Lernanforderungen mit Challenge und Hindrance Appraisal

Wie bereits veranschaulicht wurde, herrscht Ambivalenz in Bezug auf die subjektive Bewertung von beruflichen Anforderungen. Obwohl sie Druck ausüben und nach Anstrengung verlangen, können sie auch positive psychologische Erfahrungen auslösen (Korunka & Kubicek, 2013). Lazarus und Folkman (1984) gehen in ihrer Transaktionalen Stress-Theorie davon aus,

dass Anforderungen an sich noch keine stressauslösende Wirkung haben. Dies kann erst durch die subjektive Bewertung der betroffenen Personen in Abhängigkeit ihrer Bedeutung für deren persönliches Wohlbefinden erfolgen. Hierbei werden die persönliche Relevanz und eventuelle Folgen antizipiert. Bestimmte Anforderungen werden eher als Challenges, andere eher als Hindrances gesehen. Die Auswirkungen der Anforderungen sind davon abhängig, ob jene als Challenge oder als Hindrance wahrgenommen werden und in welcher Art und Weise die Person infolgedessen die Anforderung bewältigt (Crawford et al., 2010).

Da Anforderungen, die als Challenge gesehen werden, das Potential zugesprochen wird, einen persönlich voranzubringen bzw. Vorteile zu verschaffen, rufen sie generell mehr positive Gefühle hervor. Des Weiteren rufen sie einen aktiven bzw. problemlösenden Bewältigungsstil hervor (wie beispielsweise größeres Bemühen oder eine Strategie zu entwickeln). Sie können eine motivierende Wirkung haben, weil sie als sinnvoll und zweckmäßig empfunden werden (Bakker & Sanz-Vergel, 2013; Crawford et al., 2010). Beschäftigte sind eher bereit, Energie in die Erfüllung von Challenge-Anforderungen zu investieren. Sie sind sich sicher, dass ihr größeres Bemühen dazu führt, den Anforderungen gerecht zu werden und dass das daraus resultierende persönliche Wachstum bzw. die Vorteile für sie wünschenswert und bedeutend sind (Crawford et al., 2010).

Sobald Lernanforderungen also als positive Herausforderung, als Challenge, gesehen werden, stellen sie eine Chance dar, sich weiterzuentwickeln und einem gesetzten Ziel näher zu kommen (Bakker & Sanz-Vergel, 2013). Die Bewertung von Lernanforderungen als Herausforderung sollte daher positive Folgen, wie es Arbeitsfreude und Thriving sind, hervorrufen. Sollten Lernanforderungen jedoch als Behinderung bewertet werden, gehen die Beschäftigten davon aus, Energie und persönliche Ressourcen zu vergeuden. Auf Grund dieser Bewertung kann es zu negativen Emotionen und negativen Folgen, wie Frustration, kommen (Crawford et al., 2010;

Korunka & Kubicek, 2013).

Die Wirkung beruflicher Anforderungen hängt also davon ab, wie sie von den Beschäftigten bewertet werden und wie diese infolgedessen auf die Anforderungen reagieren. Challenge Appraisal bzw. Hindrance Appraisal üben somit eine Mediationswirkung auf den Zusammenhang zwischen Lernanforderungen und den hier untersuchten Auswirkungen aus: Durch die Bewertung der Lernanforderungen als Challenge, sollte sich eine positive Wirkung auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität zeigen. Werden Lernanforderungen jedoch als Hindrance bewertet, so sollte dies eine negative Wirkung auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität haben. Daher lauten die Hypothesen wie folgt:

Hypothese 2a: Challenge Appraisal mediiert einen positiven Effekt von erlebten Lernanforderungen auf die erlebte Arbeitsfreude.

Hypothese 2b: Challenge Appraisal mediiert den Effekt von erlebten Lernanforderungen auf das erlebte Lernen.

Hypothese 2c: Challenge Appraisal mediiert den Effekt von erlebten Lernanforderungen auf die erlebte Vitalität.

Hypothese 3a: Hindrance Appraisal mediiert einen negativen Effekt von erlebten Lernanforderungen auf die erlebte Arbeitsfreude.

Hypothese 3b: Hindrance Appraisal mediiert einen negativen Effekt von erlebten Lernanforderungen auf das erlebte Lernen.

Hypothese 3c: Hindrance Appraisal mediiert einen negativen Effekt von erlebten Lernanforderungen auf die erlebte Vitalität.

2.4.3 *Passung des Anforderungsausmaßes als Moderator*

Die Bewertung von Lernanforderungen als Challenge oder Hindrance ist davon abhängig, wer die Bewertung vollzieht (Crawford et al., 2010). Es soll daher untersucht werden, inwiefern es einen Einfluss hat, ob das Ausmaß der Lernanforderung als passend oder unpassend (zu gering oder zu hoch) empfunden wird. Sobald es als zu gering empfunden wird und man sein volles Potenzial nicht ausschöpfen kann, fühlt man sich möglicherweise unterfordert. Wenn man die Anforderung als zu hoch empfindet, kann man sich schnell vom nötigen Aufwand überwältigt und überfordert fühlen. Beispielsweise wird ein professioneller Tennis-Spieler besonders dann sein Bestes geben und zu Hochform auflaufen müssen, wenn sich der Gegner auf dem gleichen Niveau wie er selbst bewegt. Sollte der Gegner weniger talentiert sein, so kommt es theoretisch zu Langeweile, sollte er jedoch sehr viel besser sein, so gerät der Tennis-Spieler mit hoher Wahrscheinlichkeit in Stress (Bakker, 2008). Csikszentmihalyi (1999) führt sogar als eine der Voraussetzung von Flow an, dass die gestellte Anforderung den Fähigkeiten der Person angemessen sein muss. Flow, und als ein Teil von Flow somit auch Arbeitsfreude, kommen dementsprechend nur dann zustande, wenn weder Unter- noch Überforderung besteht und die Anforderung von der betroffenen Person als passend wahrgenommen wird.

Es soll daher untersucht werden, ob die empfundene Passung einen moderierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen der Lernanforderung und der Zuschreibung dieser als Herausforderung (Challenge Appraisal) oder Behinderung (Hindrance Appraisal) hat. Ebenso wird angenommen, dass die empfundene Passung einen moderierenden Effekt auf den indirekten Zusammenhang zwischen der Lernanforderung und den möglichen Auswirkungen Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität hat. Es ergeben sich somit folgende Hypothesen:

Hypothese 4a: Das Ausmaß, in dem die Lernanforderung als passend wahrgenommen wird, verstärkt den Effekt von erlebten Lernanforderungen auf das erlebte Challenge Appraisal.

Hypothese 4b: Das Ausmaß in dem die Lernanforderung als unpassend wahrgenommen wird, verstärkt den Effekt von erlebten Lernanforderungen auf das erlebte Hindrance Appraisal.

Hypothese 5a: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung moderiert einen indirekten Effekt von Lernanforderungen durch Challenge Appraisal auf Arbeitsfreude.

Hypothese 5b: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung moderiert einen indirekten Effekt von Lernanforderungen durch Challenge Appraisal auf Lernen.

Hypothese 5c: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung moderiert einen indirekten Effekt von Lernanforderungen durch Challenge Appraisal auf Vitalität.

Hypothese 6a: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung moderiert einen indirekten Effekt von Lernanforderungen durch Hindrance Appraisal auf Arbeitsfreude.

Hypothese 6b: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung moderiert einen indirekten Effekt von Lernanforderungen durch Hindrance Appraisal auf Lernen.

Hypothese 6c: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung moderiert einen indirekten Effekt von Lernanforderungen durch Hindrance Appraisal auf Vitalität.

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Das Ziel der Studie ist es, die Wirkung von Lernanforderungen auf Vitalität, Lernen und Arbeitsfreude am Arbeitsplatz zu untersuchen. Zusätzlich sollen sowohl Challenge als auch Hindrance Appraisal als Mediatoren dieser Wirkung berücksichtigt werden. Des Weiteren wird für den Zusammenhang von Lernanforderungen und Challenge bzw. Hindrance Appraisal ein moderierender Effekt durch die Passung des Ausmaßes der Anforderung erwartet. Auf Grund der Datenerfassung mithilfe eines Online-Tagebuches wurden die verschiedenen Variablen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfasst.

Im Folgenden findet sich eine Übersicht der mit Berücksichtigung der verschiedenen Erhebungszeitpunkte formulierten Hypothesen:

H1a: Lernanforderungen (die vormittags erlebt werden) haben einen positiven Effekt auf die erlebte Arbeitsfreude (bei Arbeitsende).

H1b: Lernanforderungen (die vormittags erlebt werden) haben einen positiven Effekt auf das erlebte Lernen (bei Arbeitsende).

H1c: Lernanforderungen (die vormittags erlebt werden) haben einen negativen Effekt auf die erlebte Vitalität (bei Arbeitsende).

H2a: Challenge Appraisal, (welches zur Mittagszeit erlebt wird), mediiert einen positiven Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) auf die erlebte Arbeitsfreude (am Arbeitsende).

H2b: Challenge Appraisal, (welches zur Mittagszeit erlebt wird), mediiert einen positiven Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) auf das erlebte Lernen (am Arbeitsende).

- H2c: Challenge Appraisal, (welches zur Mittagszeit erlebt wird), mediiert einen positiven Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) auf die erlebte Vitalität (am Arbeitsende).
- H3a: Hindrance Appraisal, (welches zur Mittagszeit erlebt wird), mediiert einen negativen Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) auf die erlebte Arbeitsfreude (am Arbeitsende).
- H3b: Hindrance Appraisal, (welches zur Mittagszeit erlebt wird), mediiert einen negativen Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) auf das erlebte Lernen (am Arbeitsende).
- H3c: Hindrance Appraisal, (welches zur Mittagszeit erlebt wird), mediiert einen negativen Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) auf die erlebte Vitalität (am Arbeitsende).
- H4a: Das Ausmaß, in dem die Lernanforderung, (die vormittags erlebt wird), als passend wahrgenommen wird, verstärkt den Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) auf das erlebte Challenge Appraisal (am Nachmittag).
- H4b: Das Ausmaß in dem die Lernanforderung, (die vormittags erlebt wird), als *unpassend* wahrgenommen wird, verstärkt den Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) auf das erlebte Hindrance Appraisal (am Nachmittag).
- H5a: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung, (die vormittags erlebt wird), moderiert einen indirekten Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) durch Challenge Appraisal (am Nachmittag) auf Arbeitsfreude (am Arbeitsende).

H5b: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung, (die vormittags erlebt wird), moderiert einen indirekten Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) durch Challenge Appraisal (am Nachmittag) auf Lernen (am Arbeitsende).

H5c: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung, (die vormittags erlebt wird), moderiert einen indirekten Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) durch Challenge Appraisal (am Nachmittag) auf Vitalität (am Arbeitsende).

H6a: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung, (die vormittags erlebt wird), moderiert einen indirekten Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) durch Hindrance Appraisal (am Nachmittag) auf Arbeitsfreude (am Arbeitsende).

H6b: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung, (die vormittags erlebt wird), moderiert einen indirekten Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) durch Hindrance Appraisal (am Nachmittag) auf Lernen (am Arbeitsende).

H6c: Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung, (die vormittags erlebt wird), moderiert einen indirekten Effekt von erlebten Lernanforderungen (am Vormittag) durch Hindrance Appraisal (am Nachmittag) auf Vitalität (am Arbeitsende).

Zusammenfassend lassen sich diese Hypothesen zu einem Forschungsmodell (s. Abbildung 1) integrieren.

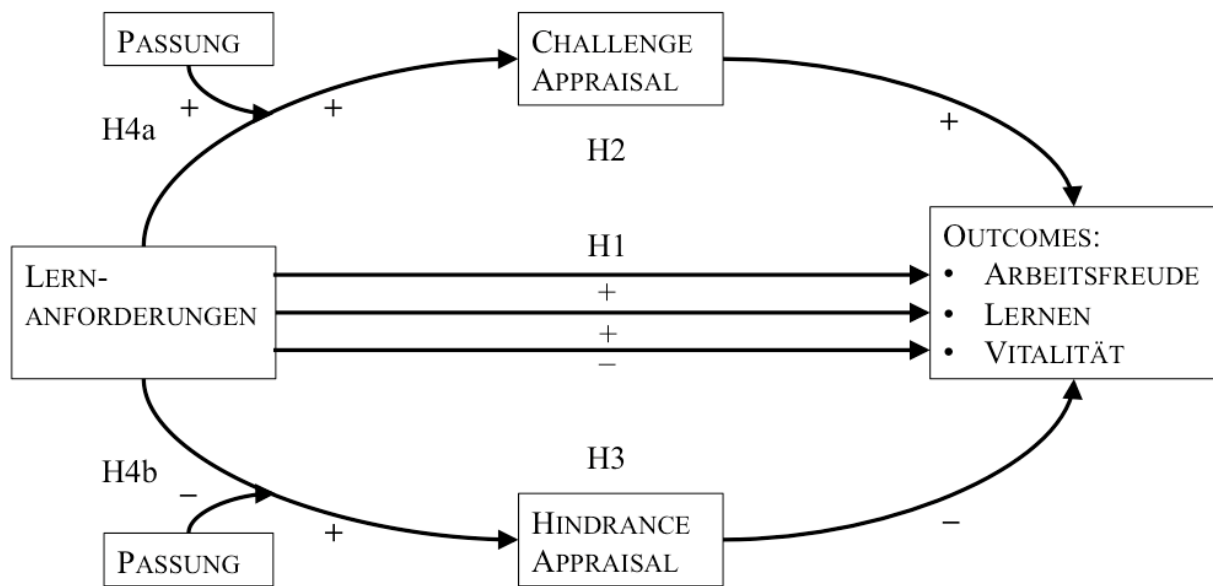


Abbildung 1. *Forschungsmodell*

4 Methode

4.1 TeilnehmerInnen & Ablauf

Die Stichprobe setzt sich aus 93 Beschäftigten zusammen, die einer geistigen Arbeit im Ausmaß von zumindest 20 Stunden pro Woche nachgehen. Hierbei stammen etwa 33 TeilnehmerInnen aus dem Bekannten- und KollegInnenkreis der Untersuchungsdurchführerin. Hinzu kommen 60 TeilnehmerInnen aus den Vorgängerstudien von Ines Natzschka und Jonathan Öhler.

Von den 93 teilnehmenden Personen machten zwei Personen keine Angaben zu den folgenden Merkmalen. Es nahmen 51 weibliche (56 %) und 40 männliche Personen (44 %) teil. Diese TeilnehmerInnen waren im Alter von 20-63 Jahren mit einem Durchschnittsalter von 35,8 Jahren ($SD = 11,2$), wobei der Median bei 31 Jahren lag. Ein Studium haben 59 Personen absolviert (65 %), 19 Personen haben die Matura abgeschlossen (21 %) und 13 Personen haben entweder die Pflicht- oder Fachschule oder eine Lehre absolviert (14 %). Die Dauer der aktuellen beruflichen Tätigkeit lag zwischen einem halben und 40 Jahren. Im Mittel arbeiteten die TeilnehmerInnen bereits 8,5 Jahre ($SD = 9,3$) in ihrer aktuellen Position, wobei der Median diesbezüglich bei 4 Jahren lag. Mit 79 Personen war der Großteil der TeilnehmerInnen angestellt (87 %), sieben Personen waren selbstständig (8 %), fünf Personen gaben an, sowohl selbstständig tätig, als auch angestellt zu sein (5 %). In einer Führungsposition befanden sich 22 TeilnehmerInnen (24 %).

Die Wirkung von Lernanforderungen am Arbeitsplatz wurde mittels eines Tagebuches erfasst. Hierzu wurden Online-Fragebögen mit dem Tool Unipark¹ entwickelt. Die TeilnehmerInnen wurden zunächst gebeten, einen Einstiegsfragebogen auszufüllen. Anschließend waren sie dazu angehalten zu drei festgelegten Zeitfenstern pro Tag einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Dies

¹ <http://www.unipark.de>

geschah täglich vor der Mittagspause, nachmittags und zum Arbeitsende und hat pro Tag nicht mehr als etwa 8 Minuten in Anspruch genommen. Insgesamt erfolgte die Datenerhebung an fünf Tagen, also innerhalb einer regulären Arbeitswoche.

Die Erhebung wurde im Februar und März 2014 durchgeführt. Die Kontaktaufnahme erfolgte persönlich oder per Email. Die TeilnehmerInnen konnten sowohl im Februar als auch im März aus drei Terminvorschlägen für den Start ihrer Tagebuchwoche wählen. TeilnehmerInnen, die nur 20 Stunden pro Woche arbeiteten, durften die erforderlichen Tagebucheinträge über zwei Wochen verteilen. Im Fall einer Zusage bekamen die TeilnehmerInnen wenige Tage vor Beginn ihrer jeweiligen Tagebuchwoche die Instruktionen, eine Übersicht häufig gestellter Fragen, eine Checkliste zur Übersicht bereits getätigter Tagebucheinträge und den Link zum vorab auszufüllenden Einstiegsfragebogen zugesendet. Zum Start der Tagebuchwoche wurden nochmals die Instruktionen sowie der Link zum Tagebuch ausgesendet. Der Link ist für die drei unterschiedlichen Tagebucheinträge (vor der Mittagspause, nachmittags, zum Arbeitsende) gleich. Mitte der Woche wurden eine Erinnerung und eine nochmalige Danksagung versendet.

Insgesamt füllten 93 Personen das Tagebuch an zwei Tagen vorschriftsgemäß aus. Von diesen 93 füllten es 73 Personen an drei Tagen und wiederum 46 Personen an vier Tagen aus. Über die gesamte Arbeitswoche, also über fünf Arbeitstage, wurde das Tagebuch von 29 Personen ausgefüllt.

4.2 Skalendesign

Der Einstiegsfragebogen dient vor allem zur Erfassung von TeilnehmerInnendaten und allgemeinen Arbeitsbedingungen. Er soll vor Beginn der Tagebuchwoche ausgefüllt werden. Das Tagebuch verfügt insgesamt über 63 Items, die für die vorliegende Studie jedoch nicht alle relevant sind. Im Folgenden werden ausschließlich die verwendeten Skalen beschrieben.

Der erste Tagebucheintrag soll vor der Mittagspause, etwa zwei bis vier Stunden nach Arbeitsbeginn, erfolgen. Er fragt die Arbeitsbedingungen am Vormittag, also die Lernanforderungen und das Ausmaß der wahrgenommenen Passung dieser Lernanforderungen, ab. Die drei Items wurden von der „Intensification of Job Demands Scale“ (IDS) adaptiert, die von Kubicek et al. (in prep.) entwickelt wurden. Sie fokussieren sowohl die theoretische als auch die praktische Komponente von Lernanforderungen. Ein diesbezügliches Item lautet beispielsweise „Heute Vormittag musste ich für meine Arbeit neues Fachwissen erwerben“. Die Reliabilität dieser Skala ist mit einem mittlerem Cronbach's α von .79 akzeptabel. Alle Skalen wurden mithilfe einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 („gar nicht“) bis 5 („völlig“) erhoben. Eine Ausnahme stellt die Erfassung der Passung der Lernanforderungen dar, welche für jedes der drei Items zur Erfassung der Lernanforderungen mithilfe einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = *viel zu gering*, 5 = *viel zu hoch*) durch die Frage „Wie nehmen Sie das Ausmaß dieser Anforderung wahr?“ erfasst wird. Das mittlere Cronbach's α ist mit .90 sehr gut.

Der zweite Fragebogen soll am Nachmittag bzw. ca. eine bis zwei Stunden nach der Mittagspause ausgefüllt werden. Dieser erfasst Challenge und Hindrance Appraisal mit je drei Items. Die deutschsprachigen Items wurden von Sandra Ohly direkt zur Verfügung gestellt. Ein Beispiel-Item für Challenge Appraisal lautet „Heute bringt mich die Arbeit meinen persönlichen Zielen näher“. Die Reliabilität für diese Skala beläuft sich mit einem mittleren Cronbach's α auf .66, wobei der Ausschluss des schwächsten Items keine Verbesserung zur Folge gehabt hätte. Aus diesem Grund wurde kein Item aus der Berechnung ausgeschlossen. Als ein Beispiel-Item für Hindrance Appraisal sei „Heute finde ich meine Aufgaben extrem schwierig und belastend“ genannt. Das mittlere Cronbach's α ist mit .60 mangelhaft. Nach der Entfernung des schwächsten Items („Heute behindert mich meine Arbeit beim Erreichen persönlicher Ziele“) erhöht sich das mittlere Cronbach's α auf ein akzeptables .73 womit sich mit $r = .58$ eine

akzeptable Korrelation der beiden verbleibenden Items ergibt. Dieses Item wurde daher von den Berechnungen ausgeschlossen.

Der Fragebogen zum Ende der Arbeitszeit fragt schließlich die Outcomes des jeweiligen Arbeitstages ab. Diese sind Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität. Die Items zu Arbeitsfreude haben mit einem mittleren Cronbach's α von .90 eine sehr gute Reliabilität und stammen aus dem von Bakker (2008) entwickelten „Work-reLated Flow inventory“ (WOLF), das zur Erfassung von Flow bei der Arbeit dient. Ein Item zur Erfassung von Arbeitsfreude lautet beispielsweise „Heute machte ich meine Arbeit mit viel Freude“. Diese wurden, wie auch die folgenden Items, aus dem englischen Original ins Deutsche übersetzt. Die Items, welche Thriving, also Lernen (z.B. „Heute habe ich mich verbessert.“) und Vitalität (z.B. „Momentan fühle ich mich lebendig und vital.“), erfassen, stammen von Porath et al. (2011). Die mittleren Cronbach's α liegen für Lernen bei .88 und für Vitalität bei .93 und sind somit ebenfalls zufriedenstellend. Eine Übersicht aller Cronbach's α und die Anzahl der Items je Skala findet sich in Tabelle 1. Der genaue Wortlaut aller Items ist in Anhang A zu finden.

Tabelle 1. Reliabilitäten der verwendeten Skalen ($N = 93$)

Skala	Mittleres Cronbach's α	Anzahl der Items
Lernanforderungen	.79	3
Passung der Lernanforderungen	.90	3
Challenge Appraisal	.66	3
Hindrance Appraisal	.58 ^a	2
Arbeitsfreude	.90	3
Lernen	.88	3
Vitalität	.93	3

Anmerkungen. Mittleres Cronbach's α über 5 Erhebungstage.

^a Korrelation r nach Entfernung des schwächsten Items.

4.3 Statistisches Verfahren

Zur Überprüfung aller Hypothesen wird das SPSS-Macro *PROCESS* von Hayes (2013) verwendet. Dieses ist besonders zur Berechnung von Moderationen, Mediationen und moderierten Mediationen geeignet. Bei Tagebuchstudien ist es erforderlich, zunächst Mittelwerte jeder Skala pro Person pro Tag und Mittelwerte jeder Skala pro Person für die gesamte Tagebuchwoche zu bilden. Die Differenz aus diesen Mittelwerten ergibt den Person Mean Centered (PMC), welcher die Varianz innerhalb einer Person abhängig von ihrem persönlichen Mittelwert darstellt. Der PMC stellt die Grundlage aller Berechnungen dar.

Um die Signifikanz der Effekte zu testen, wird das Bootstrapping-Verfahren ($N = 10\,000$) angewendet. Auf Grund der einseitigen Testung der Hypothesen mit einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ wird das Bias-korrigierte Bootstrap-Konfidenzintervall auf 90 % festgelegt. Effekte sind signifikant, wenn das Konfidenzintervall 0 nicht enthält.

Zusätzlich wird die Skala des Ausmaßes der Passung von einer 5-stufigen zu einer 3-stufigen Likert-Skala umgepolt. Dies geschieht, um die Werte „viel zu gering“ (1) und „viel zu hoch“ (5) zu einem neuen Wert „unpassend“ (0) integrieren zu können. Dementsprechend werden die Werte „eher zu gering“ (2) und „eher zu hoch“ (4) zu „weniger passend“ (1) und der Wert „genau passend“ von 3 zu 2 umgepolt.

5 Ergebnisse

5.1 Testung der Hypothesen

5.1.1 Totale Effekte der Lernanforderungen (H1a-c)

Die ersten Hypothesen gingen von einem positiven Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude und Lernen und von einem negativen Effekt auf Vitalität aus. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Signifikanztests für diese totalen Effekte. Es zeigte sich kein signifikanter Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude (*totaler Effekt* = -.02, *SE* = .05, 90 % *KI* [-.11; .07]). Die Hypothese 1a findet daher keine Unterstützung. Es zeigte sich ein signifikanter positiver Haupteffekt von Lernanforderungen auf Lernen (*totaler Effekt* = .23, *SE* = .04, 90 % *KI* [.16; .30]). Dies unterstützt die Hypothese 1b. Des Weiteren zeigte sich kein signifikanter Effekt von Lernanforderungen auf Vitalität (*totaler Effekt* = -.05, *SE* = .06, 90 % *KI* [-.14; .05]). Die Hypothese 1c kann daher nicht angenommen werden.

Tabelle 2. H1a-c: Totale Effekte von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität (*N* = 93)

	Totaler Effekt	SE	90 % KI	
			Lower	Upper
Arbeitsfreude	-.02	.05	-.11	.07
Lernen	.23*	.04	.16	.30
Vitalität	-.05	.06	-.14	.05

Anmerkungen. KI = Bias-korrigierte Bootstrap-Konfidenzintervalle.

N = 10 000.

* signifikanter Effekt.

5.1.2 Mediationseffekt von Challenge Appraisal und Hindrance Appraisal (H2a-c, H3a-c)

Es wurde erwartet, dass Challenge Appraisal den Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität mediiert und dass dieser Mediationseffekt positiv ist. Des

Weiteren wurde erwartet, dass Hindrance Appraisal den Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität mediiert und dass dieser Mediationseffekt negativ ist. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der Signifikanztests für diese indirekten Effekte.

Der indirekte Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude durch Challenge Appraisal ist positiv (*indirekter Effekt* = .10, *SE* = .02, 90 % *KI* [.06; .14]). Das 90 %-ige Konfidenzintervall enthält nicht 0, daher ist der positive indirekte Effekt signifikant. Hypothese 2a wird somit unterstützt. Der indirekte Effekt von Lernanforderungen auf Lernen durch Challenge Appraisal ist ebenso signifikant positiv (*indirekter Effekt* = .10, *SE* = .02, 90 % *KI* [.07; .14]). Hypothese 2b kann somit angenommen werden. Der indirekte Effekt von Lernanforderungen auf Vitalität durch Challenge Appraisal ist wiederum signifikant positiv (*indirekter Effekt* = .03, *SE* = .02, 90 % *KI* [> .00; .07]). Hypothese 2c wird daher unterstützt. Die Annahme, dass Lernanforderungen, die als Challenge bewertet werden, einen positiven Effekt auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität haben, findet somit ebenfalls Unterstützung.

Der indirekte Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude durch Hindrance Appraisal ist signifikant negativ (*indirekter Effekt* = -.06, *SE* = .02, 90 % *KI* [-.11; -.03]). Hypothese 3a wird somit unterstützt. Der indirekte Effekt von Lernanforderungen auf Lernen durch Hindrance Appraisal ist nicht signifikant (*indirekter Effekt* = -.01, *SE* = .01, 90 % *KI* [-.02; .01]). Das 90 %-ige Konfidenzintervall enthält 0, daher ist der negative indirekte Effekt nicht signifikant. Hypothese 3b kann also nicht angenommen werden. Der indirekte Effekt von Lernanforderungen auf Vitalität durch Hindrance Appraisal ist signifikant negativ (*indirekter Effekt* = -.06, *SE* = .02, 90 % *KI* [-.09; -.03]). Hypothese 3c wird daher unterstützt. Die Annahme, dass Lernanforderungen, die als Hindrance bewertet werden, einen negativen Effekt auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität haben, findet somit zum Teil Unterstützung.

Tabelle 3. *H2a-c & H3a-c: Mediatoreffekt von Challenge Appraisal und Hindrance Appraisal auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität (N = 93)*

Mediator	Indirekter Effekt	SE	90 % KI	
			Lower	Upper
Arbeitsfreude				
Challenge Appraisal	.10*	.02	.06	.14
Hindrance Appraisal	-.06*	.02	-.11	-.03
Lernen				
Challenge Appraisal	.10*	.02	.07	.14
Hindrance Appraisal	-.01	.01	-.02	.01
Vitalität				
Challenge Appraisal	.03*	.02	> .00	.07
Hindrance Appraisal	-.06*	.02	-.09	-.03

Anmerkungen. KI = Bias-korrigierte Bootstrap-Konfidenzintervalle.

N = 10 000.

* signifikanter Effekt.

5.1.3 Moderation und moderierte Mediation durch das Ausmaß der Passung der Lernanforderungen (H4ab, H5a-c, H6a-c)

Es wurde erwartet, dass das Ausmaß, in dem Lernanforderungen als passend oder als unpassend bewertet werden, als Moderator wirkt und den Effekt von erlebten Lernanforderungen auf erlebtes Challenge bzw. Hindrance Appraisal verstärkt. Des Weiteren wurde erwartet, dass das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderung den indirekten Effekt von erlebten Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität moderiert. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der Signifikanztests für die moderierte Mediation.

Das Ausmaß, in dem Lernanforderungen als passend bewertet werden, hat keinen signifikanten Moderationseffekt auf Challenge Appraisal, da das Konfidenzintervall 0 enthält (*Effekt* = -.10, *SE* = .07, 90 % *KI* [-.22; .02]). Hypothese 4a findet somit keine Unterstützung. Das

Ausmaß, in dem Lernanforderungen als unpassend, also als zu hoch oder als zu niedrig bewertet werden, hat einen signifikanten Moderationseffekt auf Hindrance Appraisal ($Effekt = -.18$, $SE = .07$, 90 % $KI [-.30; -.06]$). Das Konfidenzintervall enthält 0 nicht, daher wird Hypothese 4b unterstützt. Die Grafik des Interaktionseffektes findet sich in Abbildung 2. Sie zeigt, dass es besonders dann zu Hindrance Appraisal kommt, wenn die Lernanforderungen hoch sind und als unpassend wahrgenommen werden. Der Moderationseffekt durch das Ausmaß der Passung findet somit nur teilweise Unterstützung.

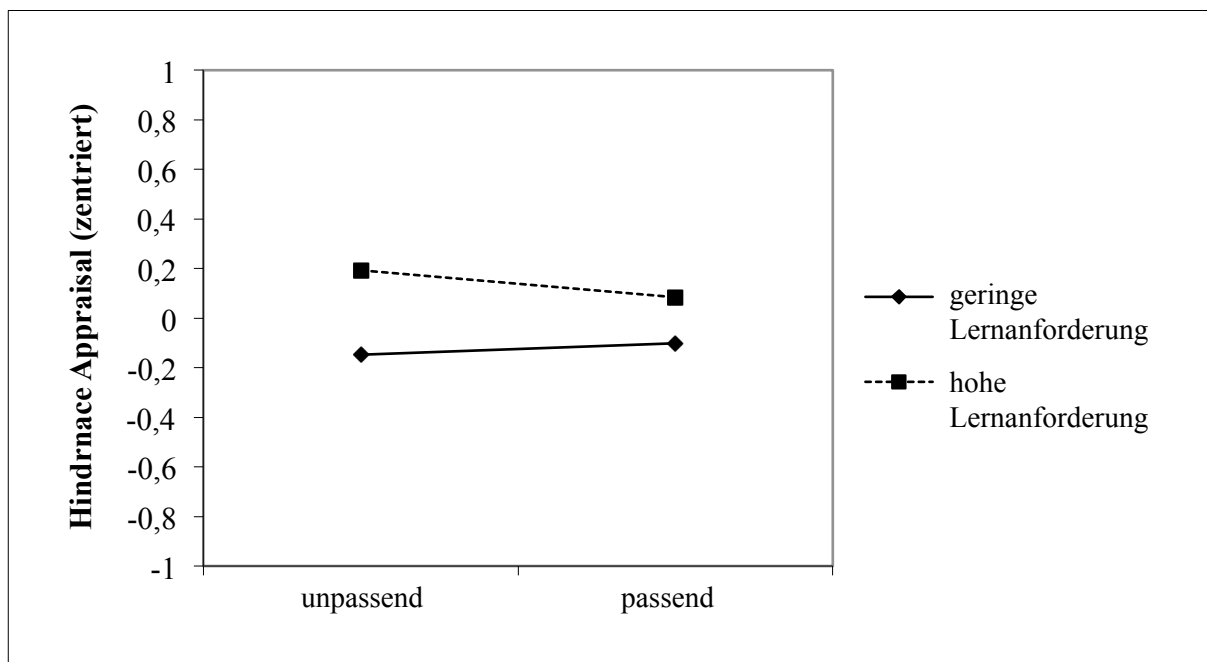


Abbildung 2. Interaktionseffekt Lernanforderung x Ausmaß der Passung der Lernanforderung als Prädiktor von Hindrance Appraisal.

Des Weiteren wurde erwartet, dass das Ausmaß der wahrgenommenen Passung der Lernanforderungen den indirekten Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität moderiert. Da das Ausmaß, in dem Lernanforderungen als passend bewertet werden, keinen signifikanten Moderationseffekt auf Challenge Appraisal hat (H4a), kann bereits davon ausgegangen werden, dass eine moderierte Mediationsanalyse durch Challenge Appraisal keine

signifikanten Effekte hervorbringt. Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung hat in der Tat keine signifikante Moderationswirkung auf den indirekten Effekt von Lernanforderungen durch Challenge Appraisal auf Arbeitsfreude (*Koeffizient* = $-.04$, *SE* = $.03$, 90 % *KI* [$-.09$; $> .00$]). Hypothese 5a findet somit keine Unterstützung. Werden Lernanforderungen jedoch als Hindrance bewertet, so hat das Ausmaß der wahrgenommenen Passung eine signifikante Moderationswirkung auf den indirekten Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude (*Koeffizient* = $.07$, *SE* = $.03$, 90 % *KI* [$.03$; $.12$]). Hypothese 6a wird daher unterstützt. Das Ausmaß der wahrgenommenen Passung hat keine signifikante Moderationswirkung auf den indirekten Effekt von Lernanforderungen auf Lernen, egal, ob diese als Challenge (*Koeffizient* = $-.04$, *SE* = $.03$, 90 % *KI* [$-.09$; $> .00$]) oder als Hindrance (*Koeffizient* = $.01$, *SE* = $.01$, 90 % *KI* [$-.01$; $.03$]) bewertet werden. Die Hypothesen 5b und 6b finden daher keine Unterstützung. Ebenso hat das Ausmaß der wahrgenommenen Passung keine signifikante Moderationswirkung auf den indirekten Effekt von als Challenge bewerteten Lernanforderungen auf Vitalität (*Koeffizient* = $-.01$, *SE* = $.01$, 90 % *KI* [$-.05$; $> .00$]). Hypothese 5c kann daher nicht angenommen werden. Werden Lernanforderungen jedoch als Hindrance bewertet, so hat das Ausmaß der wahrgenommenen Passung eine signifikante Moderationswirkung auf den indirekten Effekt von Lernanforderungen auf Vitalität (*Koeffizient* = $.06$, *SE* = $.03$, 90 % *KI* [$.02$; $.11$]). Hypothese 6c wird somit unterstützt.

Zusammengefasst findet ein Moderationseffekt durch das Ausmaß der Passung nur im Hinblick auf Hindrance Appraisal Unterstützung.

Tabelle 4. *H5a-c & H6a-c: Moderierte Mediationsanalyse für den indirekten Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität (N = 93)*

	Index of Moderated Mediaton	SE	90 % KI	
			Lower	Upper
Arbeitsfreude				
Arbeitsfreude x Challenge	-.04	.03	-.09	> .00
Arbeitsfreude x Hindrance	.07*	.03	.03	.12
Lernen				
Lernen x Challenge	-.04	.03	-.09	> .00
Lernen x Hindrance	.01	.01	-.01	.03
Vitalität				
Vitalität x Challenge	-.01	.01	-.05	> .00
Vitalität x Hindrance	.06*	.03	.02	.11

Anmerkungen. KI = Bias-korrigierte Bootstrap-Konfidenzintervalle.

N = 10 000.

* signifikanter Effekt.

5.2 Weiterführende Analysen

Um den Einfluss von möglichen Kovariaten untersuchen zu können, wurden zusätzlich alle Hypothesen im Hinblick auf die TeilnehmerInnenmerkmale Alter, Geschlecht, höchste abgeschlossene Ausbildung, Dauer der Tätigkeit, Selbstständigkeit und Führungsposition überprüft. Es haben sich keine signifikanten Effekte gezeigt.

6 Diskussion

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel der Studie war es, mithilfe einer Tagebuchstudie den Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Thriving, bzw. Lernen und Vitalität, am Arbeitsplatz zu untersuchen. Zusätzlich wurden sowohl Challenge als auch Hindrance Appraisal als Mediatoren dieser Wirkung berücksichtigt. Des Weiteren wurde für den Zusammenhang von Lernanforderungen und Challenge bzw. Hindrance Appraisal und für den indirekten Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität ein moderierender Effekt durch die Passung des Ausmaßes der Lernanforderung erwartet.

Es hat sich gezeigt, dass Lernanforderungen einen positiven Effekt auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität haben, da diese als Challenge bewertet werden. Lernanforderungen allein wirken sich ebenfalls positiv auf das erlebte Lernen aus. Werden Lernanforderungen jedoch als Hindrance bewertet, so nehmen Arbeitsfreude und Vitalität ab. Werden die erlebten Lernanforderungen als unpassend, also als zu hoch oder als zu niedrig bewertet, so kommt es zu Hindrance Appraisal. Demzufolge verringern sich sowohl Arbeitsfreude als auch Vitalität, da Lernanforderungen als unpassend und infolgedessen als Hindrance bewertet werden.

Es kann also angenommen werden, dass die Auswirkungen von Lernanforderungen tatsächlich davon abhängig sind, ob diese als eine Herausforderung oder als eine Behinderung bewertet werden (Crawford et al., 2010). Die Arbeitsfreude, die Beschäftigte im Arbeitsalltag als eine der Komponenten von Flow erleben können, erhöht sich, wenn sie die an sie gestellten Lernanforderungen als Herausforderung annehmen und infolgedessen bewältigen. Werden Lernanforderungen jedoch als Behinderung bewertet, so nimmt die Arbeitsfreude ab. Werden die erlebten Lernanforderungen von den Beschäftigten in ihrem Ausmaß als unpassend, also als zu

hoch oder als zu niedrig bewertet, so kommt es eher zum Auftreten von Hindrance Appraisal. Dieser Prozess führt ebenfalls zu einer Verringerung der Arbeitsfreude.

Zudem hat sich gezeigt, dass es durch das alleinige Auftreten von Lernanforderungen zu einem Anstieg des erlebten Lernens kommt. Lernanforderungen, die jedoch zusätzlich von den Beschäftigten als Herausforderung angesehen werden, steigern sowohl Lernen als auch Vitalität. Im Gegensatz dazu sinkt die Vitalität, wenn Lernanforderungen zu Hindrance Appraisal führen. Zudem haben sie einen negativen Einfluss auf die Vitalität der Beschäftigten, wenn sie in ihrem Ausmaß als unpassend, also entweder als zu hoch oder als zu niedrig wahrgenommen und dadurch eher als Behinderung bewertet werden. Es ist somit möglich, dass Lernanforderungen durch Challenge Appraisal zu Thriving führen, was neue Komponenten zum klassischen Thriving-Modell von Spreitzer et al. (2005) beiträgt. Hierbei ist jedoch entscheidend, dass diese Lernanforderungen zuvor als Herausforderung und nicht als Behinderung und ebenso als wenig unpassend bewertet wurden.

Unmittelbare Auswirkungen von Lernanforderungen haben sich, wie bereits beschrieben, nur im Fall von Lernen gezeigt. Lernanforderungen haben keinen Einfluss auf Arbeitsfreude ausgeübt. Stattdessen muss zunächst eine Bewertung dieser Lernanforderungen stattfinden. Lernanforderungen wirken sich positiv auf die Arbeitsfreude aus, indem diese als Challenge bewertet werden. Es wurde jedoch zudem erwartet, dass das Ausmaß, in dem die Beschäftigten die Lernanforderungen als passend wahrnehmen, von Relevanz ist. Diese Annahme kann nicht unterstützt werden, was besonders im Hinblick auf die Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (2003) überrascht, in der die Balance aus Herausforderung und Fähigkeiten als eine weitere relevante Komponente von Flow aufgeführt ist. Es komme besonders dann zu Flow, wenn sich die eigenen Fähigkeiten und die aktuelle Anforderung die Waage halten und die eigenen Fähigkeiten somit optimal eingesetzt werden können (Csikszentmihalyi, 1999). Ein Grund hierfür

könnte die Operationalisierung des Items sein, mit dem die Passung erfasst wurde. Dieses erfragt ob das Ausmaß der Passung als zu hoch oder als zu niedrig wahrgenommen wurde. Insofern konzentriert sich das Item auf die Quantität der Lernanforderungen, nicht jedoch auf ihre Qualität, also inwiefern die Anforderungen zu den eigenen Fähigkeiten passen.

Auch auf Vitalität hatten Lernanforderungen keinen unmittelbaren Effekt, sondern erst durch eine Bewertung als Challenge oder Hindrance. Im Gegensatz zu Vitalität hat die Bewertung der Lernanforderungen als Behinderung jedoch keinen Einfluss auf das erlebte Lernen. Selbst wenn Lernanforderungen in ihrem Ausmaß als unpassend, also als zu hoch oder zu niedrig empfunden werden, übt dies keinen Einfluss auf das erlebte Lernen aus. Dies könnte bedeuten, dass die Wirkung der Lernanforderungen auf das Lernen davon unabhängig ist, ob diese als hinderlich oder behindernd bewertet werden. Damit gehen die Ergebnisse von Niessen et al. (2012) konform, die in einer Tagebuchstudie weniger Varianz von Lernen im Vergleich zur Varianz von Vitalität finden konnten. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass Lernen eher von stabilen beruflichen Eigenschaften abhängt, die Lernen ermöglichen, wie z.B. Handlungsspielraum. Zudem unterscheiden sich Personen in ihrer Fähigkeit und ihrem Willen zu Lernen.

6.2 Einschränkungen

Besonders bezüglich der Operationalisierung des Items, mit dem das Ausmaß der Passung erfasst wurde, unterliegt die vorliegende Forschungsarbeit gewissen Einschränkungen.

Das Item erfragt, ob das Ausmaß der Passung als zu hoch oder als zu niedrig wahrgenommen wurde. Insofern konzentriert sich die Erfassung auf die Quantität der Lernanforderungen, nicht jedoch auf ihre Qualität, also inwiefern die Anforderungen in ihrer Beschaffenheit für die Beschäftigten angemessen sind oder zu deren eigenen Fähigkeiten passen, beispielsweise ob sie die nötigen Voraussetzungen mitbringen oder inwiefern sie sich gewachsen fühlen, diesen

Anforderungen nachzukommen. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob Lernanforderungen, die in ihrem Ausmaß als zu gering wahrgenommen werden, also für den Beschäftigten einer Unterforderung gleichkommen, wirklich als unpassend kategorisiert werden können oder ob dies nicht nur dann der Fall ist, wenn sich die Beschäftigten überfordert fühlen.

Nichtsdestotrotz sollte hervorgehoben werden, dass die vorliegende Studie entscheidende Stärken beinhaltet. Durch das Tagebuchdesign ist es möglich, intraindividuelle Unterschiede zu erfassen. So werden die Schwankungen in den Auswirkungen der Arbeitsbedingungen und auch die Variationen in den Arbeitsbedingungen selbst, die eine Person im Laufe einer Arbeitswoche durchlebt, sichtbar. Mithilfe des Einstiegsfragebogens ist es zudem möglich, die allgemeinen Arbeitsbedingungen der Beschäftigten zu erfassen und deren Angaben im Tagebuch somit in eine sinnvolle Relation zu bringen. Des Weiteren bleibt es den TeilnehmerInnen auf diese Weise erspart, bei jedem Tagebucheintrag erneut Angaben zu Alter, Geschlecht, usw., machen zu müssen. Dies ermöglicht die kurze Dauer der Tagebucheinträge. Da das Tätigen eines Tagebucheintrages etwa zwei bis drei Minuten kostet, wird die Unterbrechung der Arbeit im Rahmen gehalten. Die TeilnehmerInnen müssen pro Tag somit nicht mehr als acht Minuten für die Studie aufwenden.

6.3 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit beinhaltet sowohl praktische als auch theoretische Implikationen.

Für den Arbeitsalltag bedeuten die vorliegenden Erkenntnisse, dass die Bewertung von Lernanforderungen als Herausforderung, also beispielsweise als Chance, sich weiterzuentwickeln, gefördert werden sollte. Dies ist nicht nur für den Lernerfolg sondern auch für die Arbeitsfreude und Vitalität, im Großen und Ganzen also für das Wohlbefinden der Beschäftigten von zentraler

Bedeutung. Für Führungskräfte kann das heißen, den Beschäftigten die Vorteile, die mit deren Wissens- und Fertigkeitenzuwachs verbunden sind, transparent und bewusst zu machen und auf diese Weise positive Anreize zu schaffen. Des Weiteren kann es vorteilhaft sein, auf Seiten der Führungskraft dafür zu sorgen, dass die Beschäftigten am Arbeitsplatz Rahmenbedingungen vorfinden, die es ihnen erleichtern bzw. nicht zusätzlich erschweren, diesen Anforderungen nachzukommen.

Auf Seiten der Beschäftigten ist es besonders förderlich, die Lernanforderungen mit persönlichen Zielen in Zusammenhang zu bringen, was beispielsweise im Rahmen der Zielvereinbarungen während eines MitarbeiterInnengesprächs stattfinden kann. Auch hier sollte die Führungskraft als Unterstützung dienen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Challenge und Hindrance Appraisal eine bedeutende Rolle für die Auswirkungen von Lernanforderungen spielen. Sowohl im Fall von Arbeitsfreude, als auch im Fall von Thriving findet die Theorie von Crawford et al. (2010) Unterstützung, die davon ausgeht, dass Anforderungen positive Auswirkungen haben können, indem sie als Herausforderungen wahrgenommen werden. Obschonka et al. (2012) stellen sogar in Frage, ob Lernanforderungen überhaupt als Behinderung angesehen werden können oder nicht immer als Herausforderung wahrgenommen werden. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen jedoch, dass dies durchaus der Fall sein kann. Nichtsdestotrotz bedeutet dies gleichermaßen, dass Anforderungen, im Fall der vorliegenden Studie Lernanforderungen, nicht notwendigerweise negative Auswirkungen haben müssen. Im Sinne der Aussagen von Korunka und Kubicek (2013) entziehen sie sich einer ausschließlich positiven oder negativen Bewertung, was die Ambivalenz in der Bewertung von Anforderungen bestätigt. Dies spielt insofern eine Rolle, als dass Lernanforderungen und das Bewältigen dieser zu einer psychologischen Anpassung an die sozialen und ökonomischen Veränderungen beitragen können (Obschonka et al., 2012). Daraus

lässt sich schließen, dass der stattfindende soziale und ökonomische Wandel nicht nur mit Verunsicherungen oder Bedrohungen, sondern auch mit Vorteilen und positiven Möglichkeiten für das Individuum verknüpft ist.

7 Literaturverzeichnis

- Alfredsson, L., Spetz, C. L., & Theorell, T. (1985). Type of occupation and near-future hospitalization for myocardial infarction and some other diagnoses. *International Journal of Epidemiology*, 14, 378–388. doi:10.1093/ije/14.3.378
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.001
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 400–414. doi:10.1016/j.jvb.2007.11.007
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328. doi:10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170–180. doi:10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bakker, A. B., & Sanz-Vergel, A. I. (2013). Weekly work engagement and flourishing: The role of hindrance and challenge job demands. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 397–409. doi:10.1016/j.jvb.2013.06.008
- Bierly, P., Kessler, E., & Christensen, E. (2000). Organizational learning, knowledge and wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13, 595–618. doi:10.1108/09534810010378605
- Carmeli, A., Ben-Hador, B., Waldman, D. A., & Rupp, D. E. (2009). How leaders cultivate social capital and nurture employee vigor: Implications for job performance. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1553–1561. doi:10.1037/a0016429
- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical

- examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology*, 85, 65–74. doi:10.1037//0021-9010.85.1.65
- Colquitt, J. A., 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. doi:10.1037//0021-9010.85.5.678
- Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95, 834–848. doi:10.1037/a0019364
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, what aren't we happy? *American Psychologist*, 54, 821–827. doi:10.1037/0003-066X.54.10.821
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business, leadership, flow and the making of meaning*. New York: Penguin Putnam.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205–234). Berlin: Springer.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York: Guilford.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207–222. doi:10.2307/3090197
- Korunka, C., & Kubicek, B. (2013). Beschleunigung im Arbeitsleben: Neue Anforderungen und deren Folgen. [Acceleration in the workinglife. New demands and their consequences]. In M. Morschhäuser & G. Junghanns (Hrsg.), *Immer schneller, immer mehr - Psychische Belastungen bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Kubicek, B., Paškván, M., & Korunka, C. (in prep.). Development and validation of an instrument for assessing job demands arising from accelerated change: The Intensification

of Job Demands Scale (IDS).

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.

LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stress-hindrance stress framework: An explanation for inconsistent relationships between stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48, 764–775. doi:10.5465/AMJ.2005.18803921

Loon, M., & Casimir, G. (2008). Job-demand for learning and job-related learning: The moderating effect of need for achievement. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 89–102. doi:10.1108/02683940810849684

Maslow, A. (1998). *Maslow on management*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Niessen, C., Sonnentag, S., & Sach, F. (2012). Thriving at work—A diary study. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 468–487. doi:10.1002/job.763

Obschonka, M., Silbereisen, R. K., & Wasilewski, J. (2012). Constellations of new demands concerning careers and jobs: Results from a two-country study on social and economic change. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 211–223. doi:10.1016/j.jvb.2011.08.002

Ohly, S., & Fritz, C. (2010). Work characteristics, challenge appraisal, creativity, and proactive behavior: A multi-level study. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 543–565. doi:10.1002/job.633

Porath, C., Spreitzer, G., Gibson, C., & Garnett, F. G. (2011). Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 250–275. doi:10.1002/job.756

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529–565. doi:10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x

- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1–22. doi:10.1007/s10902-005-8854-8
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315. doi:10.1002/job.248
- Spreitzer, G., & Sutcliffe, K. (2007). Thriving in organizations. In D. Nelson & C. Cooper (Eds.) *Positive Organizational Behavior*, 74-85. London: Sage Publications.
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A. M. (2005). A socially embedded model of thriving at work. *Organization Science*, 16, 537–549. doi:10.1287/orsc.1050.0153
- Van Ruysseveldt, J., & van Dijke, M. (2011). When are workload and workplace opportunities related in a curvilinear manner? The moderating role of autonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 470–483. doi:10.1016/j.jvb.2011.03.003

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. <i>Reliabilitäten der verwendeten Skalen (N = 93)</i>	34
Tabelle 2. <i>H1a-c: Totale Effekte von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität (N = 93)</i>	36
Tabelle 3. <i>H2a-c & H3a-c: Mediatoreffekt von Challenge Appraisal und Hindrance Appraisal auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität (N = 93)</i>	38
Tabelle 4. <i>H5a-c & H6a-c: Moderierte Mediationsanalyse für den indirekten Effekt von Lernanforderungen auf Arbeitsfreude, Lernen und Vitalität (N = 93)</i>	41

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. <i>Forschungsmodell</i>	30
Abbildung 2. <i>Interaktionseffekt Lernanforderung x Ausmaß der Passung der Lernanforderung als Prädiktor von Hindrance Appraisal.</i>	39

10 Anhang

Anhang A: Übersicht verwendeter Skalen und Items

Zeit des Eintrags	Quelle	Skala	Items
Vormittags	Kubicek, Paškvan & Korunka (in prep.)	Lernanforderungen	Heute Vormittag verlangte meine Tätigkeit von mir, dass ich mich auf den aktuellen Wissensstand bringe. Heute Vormittag musste ich mich mit neuen Arbeitsvorgängen vertraut machen. Heute Vormittag musste ich für meine Arbeit neues Fachwissen erwerben.
	Selbst entwickelt	Passung der Lernanforderungen	Wie nehmen Sie das Ausmaß dieser Anforderung wahr? (<i>Erfassung in Kombination mit jedem Item zur Lernanforderung</i>)
Nachmittags	Ohly & Fritz (2010)	Challenge Appraisal	Heute sehe ich meine Aufgaben als Herausforderung. Heute bringt mich die Arbeit meinen persönlichen Zielen näher. Heute ist die Arbeit angemessen für meine persönlichen Fähigkeiten.
	Ohly & Fritz (2010)	Hindrance Appraisal	Heute fühle ich mich durch meine Aufgaben überfordert. <i>Heute behindert mich meine Arbeit beim Erreichen persönlicher Ziele.</i> Heute finde ich meine Aufgaben extrem schwierig und belastend.
Arbeitsende	WOLF (Bakker et al., 2008)	Arbeitsfreude	Heute gab mir die Arbeit ein gutes Gefühl. Heute machte ich meine Arbeit mit viel Freude. Heute fühlte ich mich glücklich während meiner Arbeit.
	Porath et al. (2011)	Lernen	Heute habe ich etwas dazugelernt. Heute habe ich mich verbessert. Heute habe ich mich persönlich weiterentwickelt.

Porath et al.
(2011)

Vitalität

Momentan fühle ich mich lebendig und vital.

Momentan habe ich Energie und Schwung.

Momentan fühle ich mich aufmerksam und wach.

*Anhang B: Instruktionen***Tagebuchstudie „Aufblühen durch Herausforderungen“****Start der Studie**

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!

Es freut mich, Sie über den **Start und den Ablauf der Tagebuchstudie** „Aufblühen durch Herausforderungen“ informieren zu dürfen.

Die Tagebuchstudie ist in ein Forschungsprojekt an der Universität Wien eingebettet. Mithilfe der Tagebuchstudie werden die Auswirkungen von Arbeitsbedingungen in der Arbeitswelt auf den **Arbeitsalltag** erfasst.

Am **Beginn der Studie** bitte ich Sie, einen **Einstiegsfragebogen** auszufüllen, der allgemeine Informationen zu Ihren Arbeitsbedingungen und Ihrem Wohlbefinden erfasst (ca. 10-12 Minuten).

Sie erreichen den Einstiegsfragebogen unter

<https://www.unipark.de/uc/aufbluehen/einstiegsfragebogen/>

Nachdem Sie den Einstiegsfragebogen ausgefüllt haben, bitte ich Sie, während der nächsten **fünf aufeinanderfolgenden Arbeitstage** jeweils drei „Tagebucheinträge“ zu machen. Es wäre ideal, wenn alle fünf Arbeitstage in dieselbe Kalenderwoche fallen – falls das nicht möglich ist, ist es aber auch kein Problem die Einträge über zwei Kalenderwochen vorzunehmen.

- Der erste Eintrag sollte **vor der Mittagspause** oder ca. 2-4 Stunden nach Arbeitsbeginn erfolgen. Dieser Eintrag wird ca. 3-4 Minuten benötigen.
- Der zweite Eintrag sollte am **Nachmittag** oder ca. 1-2 Stunden nach der Mittagspause erfolgen. Bitte rechnen Sie ca. 2 Minuten für diesen Eintrag ein.
- Der letzte Eintrag sollte zu bzw. nach dem **Arbeitsende** stattfinden. Dieser Eintrag wird ca. 2 Minuten benötigen.

Sie erreichen das Tagebuch für alle Einträge unter <https://www.unipark.de/uc/aufbluehen/tagebuch/>

Um Ihre Angaben wissenschaftlich verwenden zu können, ist es sehr wichtig, dass die Tagebucheinträge innerhalb der genannten Zeitfenster erfolgen. Wir bitten Sie daher, sich Erinnerungen (Wecker, Kalendereinträge etc.) zu machen, damit Sie die Tagebucheinträge nicht vergessen. Zur Unterstützung haben wir für Sie auch eine **Checkliste** erstellt und angehängt, die Sie sich ausdrucken und gut sichtbar am Arbeitsplatz anbringen können.

Selbstverständlich werden alle Ihre Angaben **streng vertraulich** behandelt **und anonym** ausgewertet. Ich werde Sie gerne über die Ergebnisse der Tagebuchstudie informieren.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

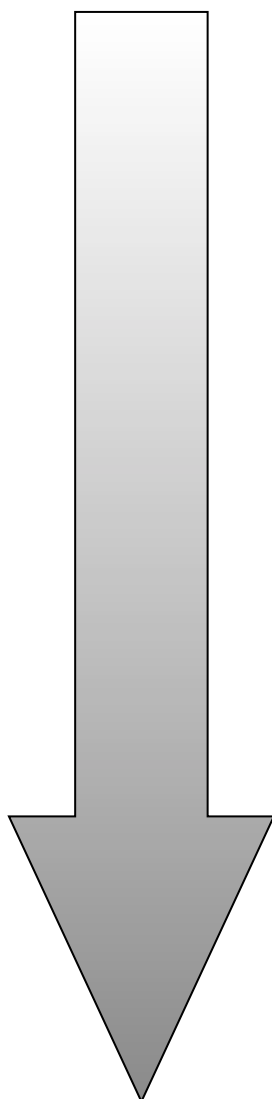
Eva Schunk

*Anhang C: Checkliste***Tagebuchstudie****„Aufblühen durch Herausforderungen“**

<https://www.unipark.de/uc/aufbluehen/tagebuch/>

Checkliste

	Vor der Mittagspause ca. 2-4h nach Arbeitsbeginn	Am Nachmittag ca. 1-2h nach der Mittagspause	Arbeitsende
1. Arbeitstag	☐	☐	☐
2. Arbeitstag	☐	☐	☐
3. Arbeitstag	☐	☐	☐
4. Arbeitstag	☐	☐	☐
5. Arbeitstag	☐	☐	☐



Kontakt bei Fragen:
Eva Schunk
schunk.eva@gmail.com

Anhang D: Tagebuch Druckversion

Druckversion

09.12.13 13:23

Druckversion

Fragebogen

1 Startseite

Tagebuchstudie "Aufblühen durch Herausforderungen"

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, um einen Tagebucheintrag zu machen!

Damit wir die Daten der einzelnen Tagebucheinträge unter Wahrung Ihrer Anonymität zuordnen können, bitten wir Sie, in das nachstehende Feld einen **Code einzutragen, den nur Sie kennen**. Der Code besteht aus Ihrem Geburtstag, dem Geburtsmonat Ihrer Mutter sowie den Vornameninitialen Ihrer Mutter und Ihres Vaters.

Beispiel:
Nehmen Sie an, Sie wären am **06.01.1968** geboren, Ihre Mutter wäre am 25.**07**.1969 geboren, Ihre Mutter hieße mit Vornamen **Maria** und Ihr Vater **Thomas**, dann würden Sie folgenden Code eintragen:

Geburtstag	Geburtsmonat Mutter	Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter	Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters
06	07	M	T

Ihr Geburtstag
Geburtsmonat Ihrer Mutter
Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters

Ihr persönlicher Code:

Zur Auswahl der nachfolgenden Fragen bitten wir Sie anzugeben, um welche Art von Tagebucheintrag es sich gerade handelt.

☐ Eintrag vor der Mittagspause (ca. 2-4 Stunden nach Arbeitsbeginn)
☐ Eintrag am Nachmittag (ca. 1-2 Stunden nach der Mittagspause)
☐ Eintrag bei Arbeitsende

2 Mittag_1 Arbeitsbeginn, vitality

Eintrag vor der Mittagspause

(ca. 2-4 Stunden nach Arbeitsbeginn)

Wann war Ihr heutiger **Arbeitsbeginn**?
Bitte geben Sie die Uhrzeit Ihres heutigen Arbeitsbeginns an.

Arbeitsbeginn: **Stunde** **Minute**

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihr aktuelles Wohlbefinden zu?

	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Momentan fühle ich mich lebendig und vital.	☐	☐	☐	☐	☐
Momentan habe ich Energie und Schwung.	☐	☐	☐	☐	☐
Momentan fühle ich mich aufmerksam und wach.	☐	☐	☐	☐	☐

3 Mittag_2 Arbeitsbedingungen am Vormittag

Arbeitsbedingungen am Vormittag

Im Folgenden finden Sie Aussagen zu Ihrem heutigen Arbeitstag. Bitte überlegen Sie für jede Aussage, ob diese auf Ihren heutigen Vormittag zutrifft und beurteilen Sie bitte anschließend auch, ob Sie die jeweilige Anforderung als viel zu gering, eher zu gering, genau passend, eher zu hoch oder viel zu hoch wahrnehmen.

	Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?					Wie nehmen Sie das Ausmaß dieser Anforderung wahr?				
	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig	viel zu gering	eher zu gering	genau passend	eher zu hoch	viel zu hoch
Heute Vormittag stand ich unter Zeitdruck.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag musste ich schneller arbeiten, als ich es normalerweise tue, um die Arbeit zu schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag wurde bei meiner Arbeit ein schnelles Arbeitstempo abverlangt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag musste ich selbstständig die Erreichung meiner Arbeitsziele kontrollieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag musste ich den Tagesablauf (Tätigkeiten, Termine, Pausen, etc.) selbst planen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag musste ich Entscheidungen ohne Rücksprache mit Vorgesetzten treffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag verlangte meine Tätigkeit von mir, dass ich mich auf den aktuellen Wissensstand bringe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag musste ich mich mit neuen Arbeitsvorgängen vertraut machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag musste ich für meine Arbeit neues Fachwissen erwerben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4 Mittag_3 Kontrollvariablen

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?

	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute Vormittag konnte ich meine Arbeitsgeschwindigkeit selbst bestimmen.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag konnte ich mich von meiner Arbeit abwenden und etwas anderes dazwischen schieben (z.B. eine Pause), ohne mit meiner eigentlichen Arbeitsaufgabe in Verzug zu geraten.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag konnte ich selbst bestimmen, wie lange ich an einer Sache arbeite.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag konnte ich die Reihenfolge meiner Arbeitsschritte selbst festlegen.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag hatte ich Einfluss darauf, welche Arbeit mir zugeteilt wird.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag konnte ich selbst bestimmen, auf welche Art und Weise ich meine Arbeit erledige.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag erledigte ich meine Aufgaben ganz automatisiert.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag erledigte ich meine Arbeit ohne dabei viel Nachdenken zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag entsprachen meine Aufgaben meinen Routinen.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag erlebte ich meine Arbeit als bedeutungsvoll.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Vormittag war mir meine Arbeit sehr wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐

Druckversion

09.12.13 13:23

Heute Vormittag hatten meine Aufgaben eine hohe Bedeutung für mich.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5 Nachmittag_1 Mittagspause

Eintrag am Nachmittag

(ca. 1-2 Stunden nach der Mittagspause)

Haben Sie heute eine Mittagspause gemacht?

- ☐ Ja
☐ Nein

Falls Ja, geben Sie bitte Beginn und Ende der Mittagspause an.

Bitte geben Sie die Uhrzeiten für Beginn und Ende der Mittagspause an.

Beginn: Stunde Minute Ende: Stunde Minute

6 Nachmittag_2 challenge-hindrance

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?

	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute sehe ich meine Aufgaben als Herausforderung.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute bringt mich die Arbeit meinen persönlichen Zielen näher.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute ist die Arbeit angemessen für meine persönlichen Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute fühle ich mich durch meine Aufgaben überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute behindert mich meine Arbeit beim Erreichen persönlicher Ziele.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute finde ich meine Aufgaben extrem schwierig und belastend.	☐	☐	☐	☐	☐

7 Nachmittag_3 agentic work behaviors

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?

	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute verwende ich viel Zeit um über meine Arbeit nachzudenken.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute konzentriere ich mich stark auf meine Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute verwende ich viel Aufmerksamkeit auf meine Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute suche ich nach neuen Möglichkeiten als Person zu wachsen (z.B. Informationen, Menschen, Ressourcen).	☐	☐	☐	☐	☐
Heute suche ich nach neuen Dingen und Erfahrungen.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute suche ich so viel Information wie ich kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute gehe ich Probleme aktiv an.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute tue ich mehr als von mir gefordert wird.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute nutze ich die Möglichkeit, eigene Ideen umzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐

8 Arbeitsende_1 Arbeitsende, vitality

Eintrag bei Arbeitsende

Wann ist/war Ihr heutiges Arbeitsende?

Bitte geben Sie die Uhrzeit Ihres heutigen Arbeitsendes an.

Druckversion

09.12.13 13:23

Arbeitsende: Stunde Minute **Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihr aktuelles Wohlbefinden zu?**

	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Momentan fühle ich mich lebendig und vital.	☐	☐	☐	☐	☐
Momentan habe ich Energie und Schwung.	☐	☐	☐	☐	☐
Momentan fühle ich mich aufmerksam und wach.	☐	☐	☐	☐	☐

9 Arbeitsende_2 Learning, subj. Leistung, work enjoyment**Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?**

	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute habe ich etwas dazugelernt.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute habe ich mich verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute habe ich mich persönlich weiterentwickelt.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute könnten meine Arbeitsergebnisse besser sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute habe ich im Vergleich zu den Standards gute Ergebnisse erzielt.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute bin ich mit meiner Arbeitsleistung zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute gab mir die Arbeit ein gutes Gefühl.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute machte ich meine Arbeit mit viel Freude.	☐	☐	☐	☐	☐
Heute fühlte ich mich glücklich während meiner Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐

10 Arbeitsende_3 Arbeitsbedingungen am Nachmittag**Arbeitsbedingungen am Nachmittag**

Im Folgenden finden Sie Aussagen zu Ihrem heutigen Arbeitstag. Bitte überlegen Sie für jede Aussage, ob diese auf Ihren heutigen Nachmittag zutrifft und beurteilen Sie bitte anschließend auch, ob Sie die jeweilige Anforderung als viel zu gering, eher zu gering, genau passend, eher zu hoch oder viel zu hoch wahrnehmen.

	Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?					Wie nehmen Sie das Ausmaß dieser Anforderung wahr?				
	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig	viel zu gering	eher zu gering	genau passend	eher zu hoch	viel zu hoch
Heute Nachmittag stand ich unter Zeitdruck.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Nachmittag musste ich schneller arbeiten, als ich es normalerweise tue, um die Arbeit zu schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute Nachmittag wurde bei meiner Arbeit ein schnelles Arbeitstempo abverlangt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11 Anmerkungen**Raum für Anmerkungen**

12 Endseite

Druckversion

09.12.13 13:23

Vielen Dank für Ihren Tagebucheintrag!

Fenster schließen

In manchen Fällen kommt es vor, dass der Button zum Schließen des Fensters nicht funktioniert.
Ihre Daten wurden bereits gespeichert und Sie können dieses Fenster ohne Probleme auf Ihre gewohnte Art und Weise schließen.

11 Lebenslauf

Name	Eva Schunk	
Geburtsdatum	4. März 1987	
Geburtsort	Schweinfurt, Bayern, Deutschland	
Staatsangehörigkeit	Deutsch	
Familienstand	ledig	

Ausbildung

Schule

09/1997 – 06/2006 **Walther Rathenau-Gymnasium, Schweinfurt**
Abgeschlossen mit Allgemeiner Hochschulreife

Studium

10/2007 – 07/2008 Innenarchitektur, Bachelorstudium
Hochschule Darmstadt

Seit 03/2009 **Psychologie, Diplomstudium**
Universität Wien
- 02/2011: Vordiplom
- seit 10/2013: Diplomandin am Arbeitsbereich Arbeits- und Organisationspsychologie

Seit 10/2011 **Betriebswirtschaft, Mitbelegung**
Wirtschaftsuniversität Wien

02/2012 – 07/2012 ERASMUS-Semester
Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spanien

Praktische Tätigkeiten

09/2001 – 07/2004 Ehrenamtliche Mitarbeit am schuleigenen Tutoren-Projekt
- Betreuung für 5. Schulstufe
- Organisation und Begleitung von Schulausflügen und Schullandheim-Aufenthalten

05/2002 - 07/2005 Ehrenamtliche Mitarbeit im Arbeitskreis „Suchtprävention“

- Tutorin für 8. Schulstufe
- Abhalten von Projekttagen und Seminaren

05/2003 – 09/2009

Ferialarbeit bei C&A Mode KG, Schweinfurt

- Verkauf und Kundenberatung
- Kasse und Kundendienst
- Warenpräsentation
- Inventur

07/2012 – 09/2012 und
02/2013 – 03/2013**Praktikum und Ferialarbeit bei research team, Graz**

- Unterstützung bei Projektorganisationen und der Organisation von Befragungen
- Wissenschaftliche Recherche zu aktuellen, psychologischen Themen
- Datenauswertung, Inhaltsanalyse und Berichterstellung
- Erstellung von Präsentationen
- Unterstützung bei Workshop-Vorbereitungen, im Marketing und bei der Organisation von Veranstaltungen
- Unterstützung bei der Durchführung psychologischer Testungen

07/2013 – 08/2014

**Ferialarbeit am Institut für Psychologische Diagnostik,
Fakultät für Psychologie, Universität Wien**
Dateneingabe und -auswertung

ab 09/2014

Projektassistent bei research team, Graz**Kenntnisse**

Sprachen

Englisch: Sehr gute Kenntnisse
 Spanisch: Gute Kenntnisse
 Französisch: Kenntnisse

Software

SPSS: Sicherer Umgang
 Microsoft Office: Sicherer Umgang

Führerschein

Klasse B

Hobbies / Interessen

Kochen und Backen, Reisen, Lesen, Photographie und Kunst,
Interior Design und Architektur


Wien, 12. August 2014

Eva Schunk